

ISSN 2074-8167

*Міністерство освіти і науки України
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна*

*Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради*

Наукові записки кафедри педагогіки



Scientific notes of the pedagogical department

Випуск 46 / Issue 46

Заснований 1996 року

Харків 2020

Згідно з наказом Міністерства освіти і науки України №241 від 09.03.2016 року збірник внесено до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук.

Спеціальність: педагогічні науки.

Журнал відображено у базах даних: Google Scholar, Національна бібліотека імені В. І. Вернадського.

До збірника наукових праць включено статті з проблем сучасної теорії і практики освіти, навчання та виховання. Авторами наукових праць розміщуються результати науково-дослідної діяльності в галузі педагогіки співробітництва, нових педагогічних технологій соціалізації та самореалізації особистості.

Для науковців, аспірантів, викладачів закладів вищої освіти, студентів, учителів.

*Затверджено до друку рішенням Вченої ради
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
(протокол № 5 від 24 Лютого 2020 р.)*

Головний редактор:

Школа О. М., завідувач кафедри фізичного виховання КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, канд. пед. наук, доц., м. Харків, Україна

Редакційна колегія:

Голубнича Л. О., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов № 3, Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого.

Васьківська Г. О., доктор педагогічних наук, професор Інституту педагогіки НАПН України, завідувач відділу дидактики.

Тиха Рената, доктор корекційної педагогіки, доктор філософії Інституту Комунальної Інтеграції університету Міннесоти (США).

Матвєєва О. О., доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя ХНПУ імені Г. С. Сковороди.

Перетяга Л. Є., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної педагогіки, керівник науково-методичної лабораторії з охорони, розвитку та вдосконалення голосу представників голосомовних професій ХНПУ імені Г. С. Сковороди.

Койчева Т. І., доктор педагогічних наук, професор

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Кононець Н. В., доктор пед. наук кафедра економічної кібернетики, бізнес-економіки та інформаційних систем ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі».

Браян Е., доктор філософії, професор Інституту Комунальної Інтеграції університету Міннесоти (США) Institute on Community Integration (USA)

Петриченко Л. О., перший проректор КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, доктор педагогічних наук, доцент, кафедра педагогіки, психології та менеджменту.

Жерновникова О. А., доктор педагогічних наук, доцент Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, завідувач кафедри математики.

Пономарьова Г. Ф., ректор КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, доктор педагогічних наук, професор, заслужений працівник народної освіти України.

Жукова О. А., кандидат педагогічних наук, доцент, в.о. завідувача кафедрою педагогіки, факультет психології, ХНУ імені В. Н. Каразіна.

Лугасва Т. В., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедра педагогіки, факультет психології, ХНУ імені В. Н. Каразіна, Україна

Роганова М. В., завідувач кафедри теорії та методики дошкільної освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, доктор педагогічних наук, професор

Степанець І. О., проректор з науково-педагогічної роботи КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, кандидат педагогічних наук, доцент

Харківська А. А., проректор з науково-педагогічної роботи КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, доктор педагогічних наук, професор

Чернецька Ю. І., професор кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, доктор педагогічних наук, доцент

Комишан А. І., кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра педагогіки, факультет психології, ХНУ імені В. Н. Каразіна.

Наливайко О. О., кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра педагогіки, факультет психології, ХНУ імені В. Н. Каразіна.

Шведова Я. В., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедра педагогіки, факультет психології, ХНУ імені В. Н. Каразіна.

Махновський С. С., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедра педагогіки, факультет психології, ХНУ імені В. Н. Каразіна.

Адреса редакції:

61022, Україна, м. Харків,

майдан Свободи, 6, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, к. 612

Кафедра педагогіки. Тел. (057) 707-51-78

E-mail: zapiskinaukovi@gmail.com

Електронну версію збірника розміщено на сайті: periodicals.karazin.ua/pedagogy, pedagogic@karazin.ua

Свідоцтво про державну реєстрацію Серія КВ № 24294-14134 Р від 27.12.2019 р.

According to the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 241 of 09.03.2016, the collection is included in the list of scientific professional editions of Ukraine in which the results of the dissertation works for obtaining the scientific degrees of doctor and candidate of sciences can be published.

Specialty: pedagogical sciences.

The journal is displayed in the databases: Google Scholar, Vernadsky National Library of Ukraine

The collection of scientific papers includes articles on the problems of modern theory and practice of education, training and upbringing. The authors of the scientific works publish the results of their research activities in the field of pedagogy of cooperation, new pedagogical technologies of socialization and personal self-realization.

The Journal is for scientists, graduate students, lecturers, students, teachers.

*Approved for publication by the Academic Board
of V. N. Karazin Kharkiv National University
(minutes № 5 of February 24th 2020)*

Editor-in-Chief:

Shkola O., Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor, Kharkiv, Ukraine.

Editorial board:

Holubnycha L., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Kharkiv, Ukraine.

Vaskivska H., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Kiev, Ukraine.

Ticha R., Doctor of Correctional Education, PhD, Full Professor of the Institute on Community Integration, USA.

Matvieieva O., Doctor of Pedagogical Sciences, PhD, Associate-Professor, Kharkiv, Ukraine.

Peretyaha L., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Kharkiv, Ukraine.

Koycheva T., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Ukraine.

Kononets N., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate-Professor, Poltava, Ukraine.

Brian A., PhD, Full Professor of the Institute on Community Integration, USA.

Petrychenko L., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate-Professor, Kharkiv, Ukraine.

Zhernovnykova O., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate professor, Kharkiv, Ukraine.

Ponomarova H., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Kharkiv, Ukraine.

Zhukova O., Candidate of Pedagogical Sciences (PhD in Pedagogy), Assoc. Prof., Kharkiv, Ukraine.

Lutaieva T., Candidate of Pedagogical Sciences (PhD in Pedagogy), Assoc. Prof., Kharkiv, Ukraine.

Rohanova M., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Kharkiv, Ukraine.

Stepanets I., Candidate of Pedagogical Sciences (PhD in Pedagogy), Associate Professor, Kharkiv, Ukraine.

Kharkivska A., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Kharkiv, Ukraine.

Chernetska Yu., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kharkiv, Ukraine.

Komychan A., Candidate of Pedagogical Sciences (PhD in Pedagogy), Assoc. Prof., Kharkiv, Ukraine.

Nalyvaiko O., Candidate of Pedagogical Sciences (PhD in Pedagogy), Assoc. Prof., Kharkiv, Ukraine.

ShvedovaYaroslava, Candidate of Pedagogical Sciences (PhD in Pedagogy), Assoc. Prof., Kharkiv, Ukraine.

Makhnovskiy Serhii, Candidate of Pedagogical Sciences (PhD in Pedagogy), Assoc. Prof., Kharkiv, Ukraine.

Editorial Board Address:

61022, Ukraine, Kharkiv,
4 Svobody Sq, 6, V.N. Karazin Kharkiv National University, room 612
Department of Pedagogy. Tel. (057) 707-51-78
Email: zapiskinaukovi@gmail.com
The Official Journal Website: periodicals.karazin.ua/pedagogy
Certificate of state registration of KV № 24294-14134 of P from 27.12.2019

ЗМІСТ

М. В. Андреев, В. М. Маркова ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ У КОНТЕКСТІ ВИМОГ ПЕДАГОГІКИ УСПІХУ.....	7
О. В. Мокроменко ЗМІНИ У ЗМІСТІ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ ХІХ ст. У ПЕРІОД СТАНОВЛЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ.....	13
О. С. Нижник РЕЗУЛЬТАТИ ДІАГНОСТУВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ЗЗСО.....	20
Г. Ф. Пономарьова ФОРМУВАННЯ ТА КОРЕКЦІЯ ОСОБИСТІСНОЇ, СОЦІАЛЬНОЇ, ПРОФЕСІЙНОЇ І МОРАЛЬНОЇ СФЕР СТУДЕНТІВ	29
М. О. Портян, О. В. Калугіна ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО ОСВОЄННЯ ПРИРОДИ.....	37
І. О. Степанець МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ВИЩІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ.....	43
У. Ю. Ткаченко ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ (1991-2019 рр.).....	53
М. І. Ярославцева, Ю. В. Сирова ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТ ПРОВІДНИХ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАСАД МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ	61
О. О. Наливайко ФОРСАЙТ-ДОСЛІДЖЕННЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	67

CONTENT

M. V. Andrieiev, V. M. Markova FORMATION OF THE TEACHER'S PROFESSIONAL CULTURE IN THE CONTEXT OF PEDAGOGY OF SUCCESS.....	7
O. V. Mokromenko THE CHANGES OF CONTENT OF EDUCATION IN GREAT BRITAIN IN THE 19 th CENTURY DURING THE PERIOD OF FOUNDATION OF NATIONAL SYSTEM OF EDUCATION.....	13
A. S. Nizhnik RESULTS OF DIAGNOSING THE LEVEL OF INNOVATIVE COMPETENCE FOR SECONDARY SCHOOL TEACHERS.....	20
Halyna F. Ponomaryova FORMATION AND CORRECTION OF STUDENTS' PERSONAL, SOCIAL, PROFESSIONAL AND MORAL SPHERES.....	29
M. O. Portian, O. V. Kaluhina FORMATION OF ENVIRONMENTAL CONSCIOUSNESS OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE CHILDREN BY MEANS OF ARTISTICALLY- IMAGINATIVE MASTERING OF NATURE.....	37
I. O. Stepanets MONITORING AND DIAGNOSTICS OF THE QUALITY OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL WORK IN THE CONTEXT OF COMPETENCE APPROACH IN HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION.....	43
Uliana Tkachenko PERIODIZATION OF DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE (1991-2019).....	53
M. Yaroslavtseva, Yu. Syrova HISTORICAL CONTEXT OF LEADING TRENDS OF DEVELOPMENT OF ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF METHODOLOGICAL WORK IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF UKRAINE	61
O. O. Nalyvaiko FORESIGHT-STUDIES IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION.....	67

СОДЕРЖАНИЕ

М. В. Андреев, В. М. Маркова ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ ПЕДАГОГИКИ УСПЕХА.....	7
Е. В. Мокроменко ИЗМЕНЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ XIX ст. В ПЕРИОД СТАНОВЛЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ.....	13
А. С. Нижник РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИРОВАНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИННОВАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ УСО.....	20
Г. Ф. Пономарева ФОРМИРОВАНИЕ И КОРРЕКЦИЯ ЛИЧНОСТНОЙ, СОЦИАЛЬНОЙ, ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И МОРАЛЬНОЙ СФЕР СТУДЕНТОВ.....	29
М. А. Портян, Е. В. Калугина ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗНОГО ОСВОЕНИЯ ПРИРОДЫ.....	37
И. А. Степанец МОНИТОРИНГ И ДИАГНОСТИКА КАЧЕСТВА НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ВЫСШЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ	43
У. Ю. Ткаченко ПЕРИОДИЗАЦИЯ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ (1991-2019 гг.).....	53
М. И. Ярославцева, Ю. В. Сыровая ИСТОРИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ВЕДУЩИХ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОСНОВ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ.....	61
А. А. Наливайко ФОРСАЙТ-ИССЛЕДОВАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	67

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ У КОНТЕКСТІ ВИМОГ ПЕДАГОГІКИ УСПІХУ

М. В. Андреев

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради,
провулок Ш. Руставелі, 7, Харків, Україна, 61001
f7075371@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5641-8519>

В. М. Маркова

Інженерно-педагогічна академія,
вулиця Університетська, 16, Харків, Україна, 61003
wlada.markova2017@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1594-0364>

У статті розглядається проблема формування професійної культури вчителя, здатного здійснювати навчально-виховний процес у закладі загальної середньої освіти на високому якісному рівні в контексті реалізації принципів педагогіки успіху. Авторами з'ясовано сутність поняття «педагогічна культура» та обґрунтовано її вплив на успішність професійної діяльності вчителя. На основі узагальнення наукових напрацювань класичної педагогіки та сучасних учених розглядаються критерії і показники професіоналізму успішного педагога, оцінювання його професійної компетентності, як умови становлення і розвитку педагога-майстра, як складової змісту педагогічної культури. Спираючись на наукові узагальнення та результати емпіричних досліджень, виокремлено суттєві ознаки особистісно-орієнтованої педагогічної культури, показано вплив окремих компонентів індивідуальної педагогічної культури на професійну підготовку вчителя, названі складові рівня педагогічної культури вчителя, схарактеризовано педагогічне спілкування як система взаємодії вчителя і учнів у структурі професійної культури.

У ході анкетування й опитування експертів та вчителів закладів загальної середньої освіти було встановлено суттєвий зв'язок між рівнем культури педагога й успішністю його професійної діяльності за визначеними критеріями з використанням таблиці сполучення і коефіцієнта кореляції Пірсона.

Ключові слова: професійна культура, педагогічний успіх, вчитель, учень, батьки, педагогічне спілкування, освіта, виховання, компетентність, педагогічна майстерність, особа, психологія, поведінка, діяльність.

М. В. Андреев

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради, провулок Ш. Руставелі, 7, Харків, Україна, 61001

В. М. Маркова

Інженерно-педагогічна академія, вулиця Університетська, 16, Харків, Україна, 61003

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ ПЕДАГОГИКИ УСПЕХА

В статье рассматривается проблема формирования профессиональной культуры учителя, способного осуществлять учебно-воспитательный процесс в заведении общего среднего образования на высоком качественном уровне в контексте реализации принципов педагогики успеха. Авторами установлено сущность понятия «педагогическая культура» и обосновано ее влияние на успешность профессиональной деятельности учителя. На основе обобщения научных работ классической педагогики и современных ученых рассматриваются критерии и показатели профессионализма успешного педагога, оценка его профессиональной компетентности, как условия становления и развития педагога-мастера, как составляющей содержания педагогической культуры. Опираясь на научные обобщения и результаты эмпирических исследований, выделены существенные признаки личностно-ориентированной педагогической культуры, показано влияние отдельных компонентов индивидуальной педагогической культуры на профессиональ-

ную подготовку учителя, названные составляющие уровня педагогической культуры учителя, охарактеризованы педагогическое общение как система взаимодействия учителя и учащихся в структуре профессиональной культуры.

В ходе анкетирования, опроса экспертов и учителей учреждений общего среднего образования была установлена существенная связь между уровнем культуры педагога и успешностью его профессиональной деятельности по определенным критериям с использованием таблицы сообщения и коэффициента корреляции Пирсона.

Ключевые слова: профессиональная культура, педагогический успех, учитель, ученик, родители, педагогическое общение, образование, воспитание, компетентность, педагогическое мастерство, личность, психология, поведение, деятельность.

M. V. Andrieiev

Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy»
Kharkiv Regional Council, 7 Lane Rustaveli, Kharkiv, Ukraine, 61001

V. M. Markova

Engineering and Pedagogical Academy, 16 Universitetskaya Street, Kharkiv, Ukraine,

FORMATION OF THE TEACHER'S PROFESSIONAL CULTURE IN THE CONTEXT OF PEDAGOGY OF SUCCESS

The article deals with the problem of forming the professional culture of a teacher, capable of carrying out the educational process in the establishment of secondary education at a high quality level in the context of the implementation of the principles of pedagogy of success. The authors have found out the essence of the concept "pedagogical culture" and have justified its influence on the success of teacher's professional activity. On the basis of the best practices of classical pedagogy and the researches of modern scientists, the criteria and indicators of professionalism of the successful teacher are emphasized distinguished. Moreover, the evaluation of his/her professional competence are considered, as a condition of becoming and development of teacher-master and as a component of the content of pedagogical culture. Based on the scientific generalizations and the results of empirical researches, the main features of personality-oriented pedagogical culture are distinguished. The influence of individual pedagogical culture's components on the teacher's education are indicated. In this article, the components of the level of pedagogical culture of the teacher are represented.

The results of the profile and questionnaire of the expert teachers of the establishments of secondary education give opportunity to determine an important connection between the level of teacher's culture and the success of his/her professional activity. This connection has been demonstrated according to distinguishing criteria using the table of combination and Pearson's correlation coefficient.

Key words: professional culture, pedagogical success, teacher, student, parents, pedagogical communication, education, training, competence, pedagogical skill, personality, psychology, behaviour, activity.

Постановка проблеми (Introduction). Навчально-виховний процес, що здійснює сучасна школа – це взаємодія двох основних його складових: навчання та учіння.

Суб'єкти цього процесу (вчителі та учні) спільно вирішують складні завдання, спрямовані на досягнення відповідної мети. Як засвідчує педагогічна практика, успіху, зазвичай, досягають педагоги, які працюють творчо, нестандартно підходять до вирішення педагогічних проблем. Такий вчитель – не лише носій знань для учнів, а, насамперед, яскрава особистість, з якою можна плідно спілкуватися, порадитись з будь-якої життєвої проблеми, має серйозний вплив на розвиток та виховання дітей. А результативність роботи вчителя залежить від рівня його професійної культури.

Методи досліджень (Methods). Для вирішення мети нашого дослідження були використані: теоретичні методи дослідження: аналіз довідкової, філософської, психолого-педаго-

гічної та навчально-методичної літератури та узагальнення з метою з'ясування понятійного апарату та характеристики взаємозв'язку професійної культури з фаховою діяльністю педагога ЗЗСО; емпіричні: прогностичні (експертна оцінка, узагальнення незалежних характеристик); діагностичні (бесіда, анкетування, діагностування) з метою визначення критеріїв та показників педагогічної культури у контексті її успішної реалізації в педагогічній діяльності вчителів ЗЗСО.

Формування мети статті (Objective) – розкрити сутність поняття «педагогічна культура» та з'ясувати її вплив на успішність професійної діяльності педагога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій (Results). Практика переконує, що у педагогічній діяльності особисті якості педагога є надзвичайно важливим фактором його професійної успішності, ефективності в обраній соціальній ролі. Риси характеру, інтереси, пере-

конання, зовнішній вигляд, манера вдягатися, розмовляти, слухати – все це не просто ознаки особистої культури педагога, а критерії й показники його професіоналізму як вихователя і його професійної майстерності.

Вивчення біографій видатних педагогів Я. Коменського, К. Ушинського, П.Блонського, А. Макаренка, В. Сухомлинського доводить, що їхня загальна культура, що виявлялася у високій відповідальності, інтелігентності, почутті обов'язку і відповідальності, служила основою зародження гуманістичних ідей, котрі прорвали замкнуте коло звичних педагогічних уявлень і піднесли їх на новий рівень розвитку.

У філософській літературі одні автори включають у сферу культури саму діяльність, інші – її технологічну основу, тобто сукупність засобів і механізмів, завдяки яким мотивується діяльність людини. Не дивлячись на розбіжність у підходах до розгляду категорії „культура”, загальним для них є визначення культури як цілісного явища, центральною ланкою якого є людина як суб'єкт культурного розвитку діяльності. „Культура (від лат. cultura – виховання, освіта, розвиток) – сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності” [1].

Але не все, що створено людиною представляє собою культуру. Поняття „культура” у самому широкому сенсі виявляє якісну характеристику того, наскільки конкретні люди зуміли піднятися над своєю натуральною біологічною природою, розвинувши іншу – соціальну. З того, що створила людина, культурою є лише те, що спрямоване на саморозвиток і самовдосконалення.

Відповідно, культура фахівця – це його здатність до розвитку і вдосконалення своїх творчих здібностей у вирішенні нестандартних завдань при здійсненні професійної діяльності. Педагогічна культура – це ще більш об'ємне, багатаспектне поняття, що охоплює різні сторони особистісних проявів і діяльності вчителя.

Ми підтримуємо точку зору В.Гриньової, яка відзначає, що педагогічна культура вчителя допомагає адекватно впливати на учня з метою формування його всебічно розвинутої особистості [2].

Культура передбачає сформованість у педагога певних соціальних установок, необхідних для того, «щоб він ставився до вихованців як до мети, а не як до засобу вирішення педагогічних завдань» [3, с.79].

Професійна компетентність педагога, як умова становлення і розвитку його педагогічної майстерності, складає зміст педагогічної культури. Вивчати педагогічну культуру можна з різних позицій:

- як систему цінностей – регуляторів педагогічної діяльності (аксеологічний підхід);
- як передумову, мету, спосіб, інструмент педагогічної діяльності, рівень самореалізації в ній (діяльнісний підхід);
- як концентрований прояв особистості педагога (особистісний підхід).

Ми розглядаємо феномен «професійна культура вчителя» на основі діялісного підходу в оцінці його професіоналізму.

Отже, правомірно вважати, що педагогічна культура – це частина загальнолюдської, в якій з найбільшою повнотою виявились духовні і матеріальні цінності освіти та виховання, а також способи творчої діяльності, які необхідні для обслуговування історичного процесу зміни поколінь, соціалізації особистості, здійснення освітньо-виховних процесів.

Особистісно орієнтована освіта передбачає гуманістичний тип педагогічної культури, в основі якого лежить цілісне уявлення про педагогічну діяльність, де головна цінність – особистість дитини.

Зараз відбувається поворот сфери освіти до людини, консолідований пошук учених і педагогів-практиків щодо виявлення оптимального особистісно-орієнтованого змісту освіти і технологій навчання, як основу формування гуманістичної педагогічної культури XXI століття.

Дослідники виокремлюють низку суттєвих показників особистісно-орієнтованої педагогічної культури:

- гуманістична позиція вчителя по відношенню до дітей;
- психолого-педагогічна компетентність і розвиток педагогічного мислення, здатність вирішувати проблеми, які виникають з позиції учня;
- освіченість в сфері свого предмету, вміння працювати зі змістом і технологіями навчання;
- досвід творчої діяльності, вміння обґрунтовувати особисту педагогічну діяльність як особистісно орієнтовану систему;
- культура професійної поведінки, способи саморозвитку, вміння саморегулювати особисту діяльність, готовність спілкуватися з учнями [4].

Розвинутість усіх або окремих компонентів індивідуальної педагогічної культури

ри суттєво впливає на професійну поведінку вчителя, що відрізняється рівновагою і теоретичною обґрунтованістю особистої позиції, системністю педагогічної діяльності, варіативністю рішень, які приймаються у складних ситуаціях і, як наслідок, високою результативністю роботи. Очевидно, що професійна поведінка вчителя – це практичне втілення його педагогічної культури.

Нами було проведено емпіричне дослідження у якому взяло участь 117 учителів ЗЗСО м. Харкова та Харківської області стосовно виявлення показників педагогічної культури педагога.

Вчитель, який має високий рівень педагогічної культури:

- любить дітей, захищає їхні права і інтереси, піклується про їхнє здоров'я і самопочуття, виявляє доброту і повагу до кожного учня незалежно від успіхів у навчанні, користується авторитетом серед дітей і батьків (90,4%);
- розуміє психологію учня, застосовує розумні вимоги до організації навчання і виховання, вміє аналізувати освітню ситуацію, причини неадекватної поведінки дітей, спроможний приймати обґрунтовані рішення, передбачати їх соціальні наслідки (88,1%);
- цікавиться наукою, володіє глибокими і різносторонніми знаннями з предмету, вміє самостійно вибирати і розробляти

оригінальні технології й індивідуальні програми навчання, викликає в учнів інтерес до навчання, добивається позитивних результатів у навчанні й розвитку дітей (80,2%);

- творчо підходить до навчання і виховання, має індивідуальний педагогічний стиль (76,8%);
- у всіх ситуаціях педагогічної взаємодії виявляє високу культуру поведінки, здатний до морально-вольової саморегуляції, є взірцем культурної людини (62%).

Крім того, ми залучили 42 керівників закладів та вчителів вищої категорії ЗЗСО до експертної оцінки професійно-педагогічної культури та успішності педагогічної діяльності вчителів за виокремленими критеріями. Було встановлено суттєвий зв'язок між притаманністю вчителю характеристик певного рівня культури й успішністю його професійної діяльності.

Коефіцієнт кореляції Пірсона, який обчислювався за спеціальною формулою, склав 0,59 (див. формулу 1):

$$r = \frac{BC - AD}{\sqrt{(A + B) * (C + D) * (F + C) * (B + D)}} \quad (1)$$

Обчислення здійснювались на основі даних складеної таблиці сполучення (див. таблицю 1).

Таблиця 1

Характеристика рівня професійної культури й успішності професійної діяльності

Ознака Y	Ознака X		Усього
	A	B	
	C	D	C+D
Разом	A+C	B+D	N

Успішність професійної діяльності вчителів ЗЗСО оцінювалось за такими критеріями:

1. Якість освітньої діяльності (% успішності учнів: співвідношення з якісною успішністю й іншими).

2. Кваліметричні характеристики педагогічної діяльності та особистісних якостей учителя адміністрацією і колегами за бальною системою від 0 до 10.

3. Стосунки педагога з учнями, колегами і батьками (відсутність конфліктів, характеристика спілкування, форми взаємодії, результативність співпраці).

З'ясовано, що особливе місце в структурі складових педагогічної культури, а отже, й пе-

дагогічної майстерності належить культурі педагогічного спілкування.

Педагогічне спілкування визначається в психології як система взаємодії вчителя і учнів, змістом якої є обмін інформацією, організація стосунків, а також сприймання вчителем учнів і „трансляція” їм своєї особистості [5]. Організуючи діяльність учнів, створюючи умови для розвитку мотивації навчання, педагог вступає в безпосередній контакт, взаємодію з учнями. У процесі спілкування відбуваються міжособистісні взаємовпливи як у вербальній, так і невербальній формі. Значне місце в цьому процесі посідає взаємопізнання вчителя й учнів. Адже, від того, яким учитель уявляє учня,

значною мірою залежить зміст і форма його виховних впливів, а, головне, - їх результат.

Підґрунтям педагогічної культури і культури педагогічного спілкування є не тільки загальні моральні цінності, а й глибоке розуміння вихователем внутрішніх, психологічних закономірностей розвитку дитячої особистості. Якщо вчитель націлений на досягнення високих результатів у своїй професійній діяльності, він забов'язаний враховувати природу дитини. А природа дитини має особливість копіювати як різні життєві ситуації, так і вдавати конкретних людей.

Спираючись на багатий власний педагогічний досвід і тонке розуміння дитинства,

В. Сухомлинський сформулював низку, на перший погляд – простих і очевидних, а насправді – визначальних, базових вимог до спілкування вихователя, вчителя: ніколи нікому не жаліться на дітей; не виставляти для публічного обговорення дитячі поступки; берегти дитячі таємниці.

Яскравим прикладом незавершеності переходу на нові пріоритети у суб'єкт – суб'єктної взаємодії вчителя і учнів є зміст їх взаємовідносин на як рівні спілкування так і співпраці, що засвідчує аналіз звернень учнів до викладачів у ЗЗСО.

Таблиця 2

Зміст звернень учнів до вчителів

Характер звернень	Частота звернень (%)			
	Часто	Періодично	Інколи	Ніколи
З питань навчальної діяльності	80,9	18,8	0,3	0
З організаційних питань	56	26,1	10,1	7,8
З питань позаурочної роботи	55,5	26,6	12	5,9
З правових питань	49,2	30,3	14,2	6,3
З виховної роботи	47,7	30	20,3	2
З питань взаємовідносин з іншими	40,5	31,4	21,3	6,8
З особистих питань	25,5	37,4	24,2	12,9
З питань саморозвитку та самовдосконалення	14,4	38,6	26,9	20,1

Із таблиці бачимо, що питання особистісної взаємодії не є серед пріоритетних для вчителів і учнів, а, відповідно, поле для розвитку педагогіки успіху є обмеженим.

До критеріїв педагогічної культури ми відносимо й ресурсозберігаючу професійну поведінку і стилістику діяльності, яка регулюється на рівні особистості.

Зважаючи на практичний досвід навчання і виховання, а також теоретичні обґрунтування цінностей освіти, пануюча педагогічна культура в ЗЗСО завжди обумовлена особливостями стану суспільства. Разом з тим не можна недооцінювати й той факт, що розвиток педагогічної культури багато в чому залежить від самого вчителя. Його треба розглядати не тільки як носія, але і як творця нових зразків педагогічної діяльності, а, значить, і культури. Такий підхід до особистості вчителя має особливу значущість. З одного боку, діяльність вчителя як суб'єкта педагогічної культури обумовлена особливостями ситуації в освіті, але, з іншого, - він сам може виступа-

ти у якості активної сили, здатної впливати на зміни в ній. Важливо, щоб ці зміни мали якісно новий сенс, зміст і результат у структурі професійної культури.

Отже, особистісні якості вчителя далеко не на останньому місці. А якими вони повинні бути з точки зору учнів? Якщо раніше учні цінували у вчителя уміння пояснити матеріал, знання предмету тощо, то тепер на вершині результатів такі якості як доброта (86,4%), вміння зрозуміти (79,9%), надати підтримку і допомогу (71%). Сьогодні спостерігається тяжіння сучасних школярів до людей, які розуміють їхній внутрішній світ, почуття, прислухаються до їхньої думки, співчують, співпрацюють з ними.

Однак, реалії сучасної школи далеко не завжди співпадають з очікуваннями дитини. Не часто фігура вчителя викликає позитивні емоції. Це відбувається тому, що, як правило, педагоги самі є ініціаторами ситуативних конфліктів, нехтують віковими й особистісними інтересами учнів, позбавляють права на само-

стійну позицію тощо, що підтверджується результатами бесід з учнями і вчителями.

Реалізація вчителя як гуманної, духовної і творчої особистості, що вільно обирає засоби педагогічної діяльності, багато в чому залежить від середовища школи, морального клімату в ній, інноваційних процесів, що відбуваються в організації і змісті освіти.

Вважаємо, що основним полігоном розвитку педагогічної культури вчителя є сама школа, яка оновлюється, процес її руху до нового якісного стану, в ході якого відбувається вияв й осмислення фундаментальних потреб і культурного сенсу освітньої діяльності.

Висновок. Призначення сучасної школи – це не просто передача учням певного об'єму

знань в межах заданого змісту. Дуже важливо, як учень ставиться до себе, до іншого, до суспільства і його життєвих цінностей.

У значній мірі освіченість дитини, моральні якості, здатність реалізувати себе в умовах, що змінюються, залежить від людей, які її оточують, навчають, виховують, зокрема і вчителя. А результативність й успішність професійної діяльності вчителя залежить від наявності, або відсутності у нього педагогічної культури.

Діяльність вчителя „ ... не можна вважати успішною, якщо при високому рівні професійних знань та вмінь у нього не сформована культура. Звідси логічно випливає єдність професійної підготовки та загальнокультурної компетентності” [2].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 750 с.
2. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти). Харків : Основа, 2008. 300 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Особистісно-орієнтований підхід : науково-практичні засади : навч.-метод. посібник. Київ : Либідь, 2003. Кн. 2. 341 с.
4. Нечепоренко Л. С., Пономарьова Г. Ф., Подоляк Я. В. Сучасна педагогіка : навч.-метод. посібник. Харків, 2007. 216 с.
5. Терлецька Л. Г. Вікова психологія і психодіагностика : підручник. Київ : Слово, 2013. 608 с.

REFERENCES:

1. Honcharenko, S. (1997). Ukrainskyu pedahohichnyy slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary] 750 p. [in Ukrainian].
2. Hrynova, V. (2008). Formuvannya pedahohichnoyi kultury maybutnoho vchytelya (teoretychnyy ta metodychnyy aspekty). [Forming pedagogical culture of a future teacher (theoretical and methodological aspects)]. 300 p. [in Ukrainian].
3. Bekh, I. (2003). Vikhovannya osobystosti: posibnyk [Education a personality. Personality-oriented approach: scientific and practical foundations] 216 p. [in Ukrainian].
4. Necheporenko, L. & Ponomarova, H. & Podolyak, Y. (2007). Suchasna pedahohika: posibnyk [Modern pedagogy: education and methodical manual] 216 p. [in Ukrainian].
5. Terletska, L., (2003). Vikova psikhohohiya i psikhohodiahnostyka: pidruchnyk [Age psychology and psychodiagnosis: textbook] 608 p. [in Ukrainian].

УДК [373.31(410)]«18»

DOI: 10.26565/2074-8167-2020-46-02

ЗМІНИ У ЗМІСТІ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ XIX ст. У ПЕРІОД СТАНОВЛЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ

О. В. Мокроменко

*Харківський національний технічний університет
сільського господарства імені Петра Василенка
вулиця Алчевських 44, Харків, Україна, 61002
olenavmokromenko@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-0824-3245>*

Стаття вивчає теоретичний та практичний досвід організації освіти у Великій Британії XIX ст. Особливу увагу приділено змісту освіти. Визначено роль зміни змісту на трьох етапах розвитку освіти згідно з соціально-політичними, культурно-педагогічними чинниками. Проаналізовано складові змісту освіти на трьох етапах становлення національної системи освіти у Великій Британії XIX ст. Доведено відсутність загального, обов'язкового, задокументованого змісту освіти на перших двох етапах. Визначено залежність змісту елементарної освіти від типу шкіл та соціального рівня учнів у Великій Британії XIX ст. Встановлено загальну спрямованість змісту освіти на трьох етапах. Можна зробити висновки про те, що зміст освіти на трьох етапах має свої особливості. Головні дисципліни – письмо, арифметика, читання Біблії, ремесло. Другорядні дисципліни – дисципліни природничого циклу. Визначено стислий характер освіти на перших двох етапах. Зміст мав практичну спрямованість у вивченні англійської, єдність трудового виховання та навчання читанню, письму та арифметиці на третьому етапі. Відсутні визначені єдині навчальні програми на перших двох етапах. Одним з суттєвих недоліків змісту елементарної освіти на перших двох етапах є заборона вивчення національних мов Шотландії, Уельсу. Зміст освіти на третьому етапі характеризується обов'язковою програмою навчання письму, читанню, арифметиці англійською в елементарних школах по всій країні. На третьому етапі були запроваджені дисципліни природничого циклу та мистецтво. Було заборонено обов'язкове релігійне виховання в усіх школах елементарної освіти. Зміст освіти конкретизувався на третьому етапі шкільними комітетами, Міністерством народної освіти та комісіями.

Ключові слова: зміст, національна система освіти, складові змісту, заклади освіти, становлення національної системи освіти, Велика Британія.

Е. В. Мокроменко

*Харьковский национальный технический университет сельского хозяйства им. П.Василенка
улица Алчевских 44, Харьков, Украина, 61002*

ИЗМЕНЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ XIX ст. В ПЕРИОД СТАНОВЛЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Статья изучает опыт теории и практики организации образования в Великобритании XIX ст. Особое внимание уделено содержанию образования. Роль изменения содержания на трех этапах становления системы образования определена в соответствии с социальными-политическими, культурно-педагогическими особенностями. Проанализированы составляющие содержания образования на трех этапах становления национальной системы образования в Великобритании XIX ст. Доказано отсутствие общего, обязательного и задокументированного содержания на первых двух этапах. Определена зависимость содержания образования от типа школ элементарного образования и социального положения учеников в Великобритании XIX ст. Установлено общая направленность содержания образования на трех этапах. Можно сделать выводы о том, что содержание образования на трех этапах имеет свои особенности. Главные дисциплины – письмо, арифметика, чтение Библии, рукоделие. Второстепенные дисциплины – дисциплины естественного цикла. Определен ограниченный характер образования на первых двух этапах. Содержание имело практическую направленность в изучении английского, предполагалось единство трудового воспитания и обучения чтению, письму и счету на третьем этапе. Отсутствовали определенные единые учебные программы на первых двух этапах. Один из существенных недостатков содержания элементарного образования на первых двух этапах – запрет на изучение национальных языков Шотландии, Уэльса. Содержание образования характеризуется на третьем этапе обязательной программой обучения чтению, пись-

му, арифметике на английском языке в элементарных школах по всей стране. На третьем этапе были внедрены дисциплины естественного цикла и искусство. Было запрещено обязательное религиозное воспитание во всех школах национальной системы образования. Содержание образования на третьем этапе конкретизировалось школьными комитетами, Министерством народного образования, комиссиями.

Ключевые слова: содержание, национальная система образования, составляющие содержания, образовательные заведения, становление национальной системы образования, Великобритания.

O. V. Mokromenko

Kharkiv Petro Vasylenko National Technical University of Agriculture,
44, Alchevski Str., Kharkiv, Ukraine, 61002

THE CHANGES OF CONTENT OF EDUCATION IN GREAT BRITAIN IN THE 19 th CENTURY DURING THE PERIOD OF FOUNDATION OF NATIONAL SYSTEM OF EDUCATION

The article investigates the issue of the experience in theory and practice of organizing of national system of education in Great Britain during the 19 th century. Special attention is given to the education content. The role of changing content at three stages of education in the process of foundation of national system of education has been defined according to social and political, cultural and pedagogical prerequisites. The content components of education at three stages of the foundation of national system of education in Great Britain in the 19 th century have been analyzed. Lack of common, compulsory and legal content at first two stages has been proved. Dependence of education content on the types of education schools and pupils social classes of Great Britain of the 19 th century has been determined. General orientation of education content at three stages of formation of national system of education has been identified. It is concluded that content of education at three stages has its own characteristics. The main disciplines are Writing, Arithmetic, Reading Catechism and Craft. Secondary disciplines are the Sciences. Condensed character of education at the first two stages has been denoted. Education content was characterized by case studies on English, it was based on work education and teaching of writing, reading and arithmetic at the third stage. It was a lack of common curriculum in the education schools at first two stages. One of the significant disadvantages of education content at the first two stages is the prohibition of learning national languages at schools of Scotland and Wales. Education content at the third stage has been expanded by compulsory curriculum in English writing, reading and arithmetic for all schools of national system of education throughout the country. Sciences and Art disciplines have been introduced at the third stage. Compulsory religious education at the third stage has been prohibited for all education schools. Content of education at the third stage has been concretized by education schools committees, Ministry of People Education and its commissions.

Key words: content, national system of education, content components, education schools, foundation of elementary education, Great Britain.

Постановка проблеми. Вхідження України у Болонський процес вимагає аналізу освітніх напрацювань з метою конструктивних запозичень.

Праці британських науковців аргументують тезу про те, що Британський досвід освітніх реформ є найбільш тривалим та суперечливим, але водночас багатим та успішним серед розвинених країн, тому, на нашу увагу, заслуговують як його цільові, процесуальні та результативні характеристики, тобто стратегія і реалізація реформ.

Методи дослідження. Методологічною основою дослідження є: теорія наукового пізнання з її вимогами об'єктивності й доказовості; концептуальні ідеї педагогіки про людину як найвищу цінність суспільства; діалектико-матеріалістичні положення про соціальну зумовленість розвитку освітніх процесів. Єдність особливого і загального, національного і загальнолюдського, історичного

і логічного. Дослідження базується на принципах системності, комплексності, історичної об'єктивності й культури відповідності. Для вирішення мети нашого дослідження були використані методи, традиційні для історико-педагогічних досліджень, зокрема: порівняльно-історичний і системно-структурний і системно-структурний – з метою визначення ступеня наукової розробки проблеми; конкретно-пошукові – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизація наукових фактів для вивчення чинників та етапів становлення національної системи освіти у Великій Британії у XIX ст.; вивчення історичної літератури, архівних, статистичних документів – для узагальнення досвіду організації національної системи освіти, змістовного і методичного забезпечення шкіл у Великій Британії у досліджуваній період.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження красномовно свідчить про

те, що англійські вчені Е. Куберлі, Дж. Гріноу, Ф. Бедаріда, Дж. Адамсон, Г. Белфор, П. Хорн, Дж. Лавсан у різні етапи суспільного життя аналізували сутність, зміст, завдання національної системи освіти, ставили перед особистістю вимоги щодо служіння суспільству, а також формулювали завдання держави для забезпечення певних прав і свобод громадян.

Наукова новизна і теоретичне значення здобутих результатів полягає і в тому, що вперше схарактеризовано поетапно зміст, особливості організації роботи в школах національної системи освіти Великої Британії у XIX ст.

Формулювання мети статті: проаналізувати зміст освіти на всіх етапах становлення національної освіти у Великій Британії досліджуваного періоду.

З огляду на поставлену мету ми виділяємо наступне **завдання:** визначити складові змісту освіти у відповідних закладах Великої Британії даного періоду.

Виклад основного матеріалу дослідження. У ході узагальнення матеріалів з теми дослідження з'ясовано, що єдиного загального обов'язкового для всіх типів шкіл у Великій Британії на перших двох етапах становлення досліджуваної категорії не існувало. Це пояснювалося тим, що не існувало єдиного типу масової державної елементарної школи та закону про загальну обов'язкову безкоштовну освіту.

Опрацювання матеріалів з теми дослідження свідчить про те, що на практику наповнення навчальних курсів у закладах освіти у перший етап (1808 – 1833 рр.) впливала соціальна структура населення, суспільно-економічні та політичні процеси, що відбувалися у Великій Британії у досліджуваний період [2; 7; 11].

З'ясовано, що для дітей середньої і вищої соціальних верств населення обсяги освіти визначалися вимогами статутів до вступу у граматичні і публічні школи. Ретельний історіографічний аналіз джерел доводить, що в народних школах Англії, Уельсу та Шотландії багато уваги приділяли залученню дітей до традицій різних релігійних сект, історії та церковної догматики, під наглядом яких школи перебували з XV – XVI ст. до 1870 р. [2].

Освіті Великої Британії досліджуваного періоду притаманна традиційність: кожна школа складала свій навчальний план і програми, керуючись рекомендаціями ініціаторів відкриття цих шкіл, меценатів. Темати-

ка і зміст навчальних занять розроблялися з урахуванням виду виробничої сфери, позицій учнів і батьків, можливостей школи і регіональних потреб.

На всіх етапах свого становлення британська освіта спиралася на органічне поєднання навчання і продуктивної праці, вважаючи останню основою становлення особистості. Процес трудового виховання починався з залучення дітей до праці у побуті. Пріоритет надавався оздобленню помешкання, обслуговуванню, садівництву, городництву, догляду за домашніми тваринами. Поступово, відповідно до віку і статі, дітьми засвоювалися ті види робіт, які входять у коло чоловічих та жіночих обов'язків, виховувалася повага до них, як до занять, гідних представників усіх верств. У формуванні кола навчальних предметів закладів елементарної освіти цінним був несок представників англійської трудової школи: Т. Мора, Дж. Мільтона, С. Гартліба, Дж. Д'юрі, У. Петті, Дж. Уінстенлі, Дж. Локка, Т. Дея, Р. Оуена. У методичних настановах цих просвітників простежується спільна ознака: надання переваги трудовому навчанню для гармонійного розвитку дитини; поєднання розумової і фізичної праці; чергування теоретичних і практичних занять, праці і відпочинку. Досвід Великої Британії свідчить, що відтворення і збереження національних традицій трудового та фізичного виховання в сім'ї уважався одним із провідних чинників економічного зростання держави, утвердження нації у світовому співтоваристві.

У ході дослідження детально аналізується вплив соціальних реформ другого етапу на британські родини різних верств населення, що привели до зміни їх традиційних рис, а відповідно й шляхів виховання дітей у них.

У ході проведеного дослідження з'ясовано, що на перших двох етапах освіти діти селян, працівників промислово-виробничої галузі, шахт могли здобути у так званих народних школах. Цей тип шкіл не давав права випускникам продовжити навчання для здобуття середньої освіти у граматичних, громадських школах, вищої освіти – в університетах [2; 10].

Народні школи надавали практично спрямовану освіту. У національних, британських школах багато уваги приділяли читанню і тлумаченню релігійних текстів. Письмо і арифметика викладалися як обов'язкові предмети у британських школах, другорядними уважалися у національних школах (після читання і тлумачення релігійних текстів). Випускники цих шкіл на могли продовжувати навчан-

ня у середніх чи вищих навчальних закладах. З цієї причини народні школи піддавалися гострій критиці серед громадських діячів і просвітян-науковців. Однак, варто наголосити, що фактично це був чи не єдиний тип навчальних закладів, який давав змогу здобути освіту дітям із бідних сімей [2; 9].

Слід зазначити, що у зв'язку з посиленням державного контролю за народними школами у Великій Британії на третьому етапі у практиці освіти було уведено обов'язкові програмні вимоги з читання, письма англійською мовою, арифметики в усіх народних школах у зв'язку з упровадженням державних субсидій школам за результатами навчання з 1862 р. [2; 8].

Слід позитивно оцінити той факт, що програма трьох «R» стала обов'язковою на другому і третьому етапах. Хоча, як доводить аналіз історичних джерел з теми, це часто розцінювалося як умова для отримання школою державної субсидії [2; 5]. Таким чином виникали перешкоди у фінансуванні тих шкіл, що потребували коштів на вирішення нагальних проблем.

Поряд з позитивною оцінкою зрушень у формуванні змісту освіти у ході дослідження на першому і другому етапах виявлено такі недоліки: введення у програму англійської мови призвело до заборони вивчення національних мов у школах Шотландії та Уельсу. Наведемо приклад. За результатами перепису населення 1891 р. 54 % корінного населення Уельсу володіли розмовною національною мовою, 69 % – англійською. За 10 років (1870 – 1880 рр.) розмовна англійська мова поступово витіснила національну розмовну валійську мову. Доцільність вивчення англійської мови усвідомлювалася батьками як умова подальшого навчання дітей [2; 10].

На третьому етапі особливий вплив на розвиток практики освіти у Великій Британії було поширено наукову основу для розвитку навчання мови у країні. Уперше в історії освіти представниками реформаторського руху було порушено питання про підготовку вчителів мов, диференціацію змісту навчання залежно від професійно спрямованої мети навчання.

Як уже вказувалося вище, з 1870 р. було заборонено обов'язкове релігійне виховання у дусі будь-якого віросповідання чи сектантства. Але релігійне виховання здійснювалося під час викладання Закону Божого та проведення церковних обрядів (час на початку або наприкінці навчального дня). Учень за бажанням батьків міг бути звільнений від відвідування таких занять і церемоній лише на третьому етапі розвитку досліджуваної ідеї [2; 9; 10].

Навчальні плани національних та британських шкіл були проаналізовані нами з матеріалів праць, присвячених аналізу педагогічного досвіду Ен. Белла і Дж. Ланкастера, які прислужилися становленню національної системи освіти на всіх трьох етапах.

Вивчення навчальних планів Дж. Ланкастера і Ен. Белла свідчить про єдине предметне наповнення навчального курсу поряд з іншими видами народних шкіл, що діяли на першому етапі, а саме: читання, письмо, арифметика, закон Божий, шиття та в'язання (додатково для дівчат). Порівняльний аналіз двох навчальних планів дозволив виявити відмінності: протягом дня у школах Ен. Белла проходили заняття з усіх предметів. У школах Дж. Ланкастера учні I відділення вчилися письма і читання з 1 по 8 класи. З 5-го класу учні I відділення вивчали ще й арифметику (цей клас вважався початком II відділення). У 8 класі I відділення вводили вивчення Закону Божого. Отже, це доводить, що в змісті навчання в школах Дж. Ланкастера надавався пріоритет навчання письма і читання [1; 2].

З аналізу предметної програми та вивчення матеріалів про режим роботи шкіл Ен. Белла можна зробити висновок про те, що багато часу присвячувалося релігійному вихованню. Учні обов'язково слухали і виголошували щоденні молитви вранці та ввечері, щоденно співали псалми. Також виділяли години на вивчення Закону Божого [1; 2].

Встановлено, спільним у предметних програмах Дж. Ланкастера і Ен. Белла було виклад навчального матеріалу за принципом від простого до складного. Особливістю змісту шкіл Дж. Ланкастера, на наш погляд, є зв'язок предметної програми із розподілом учнів на класи. Оскільки кожний клас мав свої завдання у навчанні письма та читання, арифметики. Подібний матеріал вивчався на заняттях читання і письма. Таким чином практично реалізувався принцип системності і систематичності, забезпечувався комплексний характер навчання грамоти [1; 2].

Зміни в університетських програмах, наукові відкриття, поступовий відхід від теології, збільшення державного контролю, перехід до світської освіти – ці та інші причини зумовлювали поширення у навчальних програмах шкіл природничого, історичного і математичного циклу.

У дослідження виявлено, що на третьому етапі шкільними комітетами і комісіями за

погодженням міністерства народної освіти було визначено загальну спрямованість навчальних курсів шкіл національної системи:

- трудове виховання і навчання читання, письма, навичок усної лічби у школах для малолітніх дітей (вік 3 – 7 років);
- поєднання загального характеру предметних уроків читання, письма, арифметики, малювання, шиття (для дівчат) з вивченням однієї чи кількох наук: англійської літератури, географії, природознавства, історії, опануванням одного з предметів: алгебри, геометрії, механіки, фізики, хімії, фізіології, гігієни, основ землеробства, бухгалтерії, стенографії, французької чи німецької мов. Це було основною умовою отримання елементарними школами (для дітей віком 7 – 14 років) більшої суми грошової субсидії [2;8].

Вивчення матеріалів з теми дослідження доводить, що на всій території Великої Британії на третьому етапі набули поширення такі рівні у викладанні предметів в елементарних школах:

1 – школи для неповнолітніх дітей у віці від 3 до 7 років, де зміст спрямовувався на моральне, релігійне і трудове виховання;

2 – початкові школи нижчого рівня для дітей у віці 7 – 14 років, де у змісті наголос робився на вивчення письма і арифметики;

3 – вищі народні школи, де діти – вихідці з неаристократичних сімей мали змогу отримати елементарну базову освіту, що документально стала визнаватися у Великій Британії лише з 1907 р.

Така вікова диференціація навчальних курсів у закладах національної системи освіти збереглася до теперішнього часу.

Установлено, що професійним спрямуванням навчання відрізнялися школи, які створювалися за приватної ініціативи упродовж усіх визначених етапів.

Для третього етапу було притаманним постійне оновлення навчальних програм. Це підтверджує такий приклад. Комісія Брайса в 1895 р. звітувала про те, що на потреби народної освіти було зібрано пожертвувань у розмірі 735 тис. ф.ст. [2;6].

Зміни в університетських програмах, наукові відкриття, поступовий відхід від теології, збільшення державного контролю, перехід до світської освіти – ці та інші причини зумовлювали поширення у навчальних програмах шкіл природничого, історичного і математичного циклу [2;5].

За підтримки церкви у Великій Британії у досліджуваний період засновувалися парафіяльні, благодійні школи, в яких зміст спрямовувався переважно на релігійне і трудове виховання. У дослідженні виявлено такі ознаки трудового елементарного навчання: зв'язок між елементарною школою й виробництвом; різноманітний вибір практичних предметів; комплексний підхід до викладання; урахування суспільно корисного характеру трудової діяльності учнів елементарних шкіл; обов'язкове початкове професійне навчання.

Жіночі навчальні заклади поділялися на категорії так само, як і чоловічі, переважна більшість їх належала до приватних шкіл. Понад 70 % дівчат здобували освіту у приватних навчальних закладах. Суспільно-економічні, культурні процеси сприяли поступовому наближенню змісту жіночої освіти до реальних потреб дівчат, професійній спрямованості більшості предметів, що викладалися.

Проведений аналіз джерел з теми дослідження підтвердив, що елементарна освіта у Великій Британії формувалася як дуалістична. Для неї були характерні такі ознаки: відсутність наступності між ланками загальної школи, розбіжність у змісті навчання між елітарними і масовими елементарними школами. Яскраво простежувалося протиріччя між формальним визнанням рівного права на освіту і фактичною дискримінацією учнів народних елементарних шкіл через диференціацію змісту навчання за становим принципом [2;3;4]. Перешкодою було й те, що існувала невідповідність програм віковим можливостям учнів, необов'язковість існування підготовчих класів у середніх школах.

Загалом визначено спільні для всіх етапів характеристики досвіду наповнення навчальних курсів закладів національної системи освіти:

- основні дисципліни: письмо, читання, арифметика, Закон Божий, ремесла, другорядні: дисципліни природничого циклу;
- відсутність чітко визначених єдиних навчальних програм, стислий опис методів навчання;
- практична спрямованість у вивченні мови, трудове виховання і навчання читання, письма, формування практичних навичок усної лічби.

Предметом законної гордості уряду стали позитивні результати поширення стратегій грамотності: кількість випускників шкіл Ве-

ликої Британії, котрі досягли запланованого стандарту мовної грамотності, збільшилася з 26% у 1876 р. до 55% у 1902 р.; рівень математичної грамотності зріс відповідно: з 14% до 41% [7].

На першому етапі необов'язкова елементарна освіта вноrmовувалася фабричним законодавством, яке обмежувало використання дитячої праці на фабриках і таким чином вивільняло час для навчання дітей віком до 13 років.

Спрямованість елементарної освіти на релігійне виховання відзначалася у звітах спеціальних королівських комісій за результатами дослідження досвіду організації шкільництва в Англії, Уельсі та Шотландії, в законодавчих актах і біллях, проектах організації народної освіти, що обговорювалися в парламенті.

Найхарактернішою ознакою другого етапу варто відзначити звернення уряду до проблем освіти через надання дотацій школам, формування мережі педагогічних коледжів, заснування Комітету з питань освіти, введення інспектування шкіл, фактичну заборону праці дітей до 9 років на всіх підприємствах країни

У визначенні змісту освіти ініціатива належала приватним особам – організаторам елементарних шкіл при заводах, фабриках і сільських фермах, що зумовило спрямування мети на формування початкових професійних знань і вмінь.

Доведено, що упровадження нової державної системи субсидій відповідно до результатів навчання та головні положення законодавчого акту 1870 р. відіграли вирішальну роль у реформуванні змісту навчання на третьому етапі.

Установлено, що головним досягненням впровадження законодавчих актів про освіту третього етапу є заснування повної і відносно завершеної системи загальної і безкоштовної освіти у Великій Британії.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Установлено, що зміст освіти змінювався за етапами. Установлено, що релігійні чинники мали найбільший вплив у фінансуванні відкриття і утримання елементарних шкіл, реформуванні змісту навчання.

Виявлено, що нормативна база впливала на визначення і динаміку розвитку змісту в різних типах шкіл у Великій Британії у ХІХ ст.

Встановлено, що зміст освіти формувала група головних (письмо, читання, арифметика, закон Божий, ремесла) та група другорядних (природничий цикл) дисциплін. На перших двох етапах були відсутні єдині визначені навчальні програми. Протягом третього етапу, завдяки зусиллям шкільних комітетів, Міністерства народної освіти, міністерських комісій, зміст елементарної освіти мав практичну спрямованість у вивченні англійської мови. А також передбачалася єдність трудового навчання та навчання письму, арифметиці, читанню (у процесі технічних вправ).

Подальше дослідження планується у напрямку аналізу підготовки вчителів для закладів народної освіти та визначенні її впливу на становлення національної системи освіти у Великій Британії ХІХ століття.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Гамель И. О способах взаимного обучения по системам Белла, Ланкастера и других. Санкт-Петербург : Тип Глазунова, 1845. 179 с.
2. Мокроменко О. В. Развитие элементарной освіти у Великой Британии ХІХ ст. – Рукопис. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01. Харків, 2011. 196 с.
3. Adamson J.W. English Education 1789 – 1902. Cambridge : Cambridge University Press, 1930. 220 p.
4. Balfour G. The Educational System of Great Britain. Oxford : Oxford University Press, 1903. 400 p.
5. Barnard H. C. A History of English Education from 1760. London: University of London Press, 1961. 150 p.
6. Bartley G. The Schools for the people, containing the history, development and present working of each description of English school for the industrial and poorer classes. London: Daldy, 1871. 582 p.
7. Bedarida F. A Social History of England 1851 –1990. / F. Bedarida; translated by A.S. Forster. London, New York: Rontleg, 1991. 200 p.
8. Cubberley E. History of Education. The USA: Boston, 1928. 700 p.
9. Greenough J. The Evolution of the Elementary Schools of Great Britain. London: University of London Press, 1903. 205 p.
10. Horn P. Education in Rural England 1800-1914. London: University of London Press, 1978. 368 p.
11. Lawson J., Silver H. A Social History of Education in England. London: University of London Press, 1973. 210 p.

REFERENCES:

1. Gamel, I. (1845). O sposobakh vzayemnoho obuchenia po sistemam Bella, Lancastera i drugih [About the ways of mutual education according to the systems of Bell, Lancaster and others].S.-P.: Typ Glazunova.[in Russian].
2. Mokromenko, O. (2011). Rozvytok elementarnoi osvity u Velykii Brytanii 19 st.–Rukopys. Dysertatsia na zdobuttia naukovoogo stupenia kandydata pedagogichnykh nauk za spetsialnistiu 13.00.01. – zagalna pedagogika ta istoria pedagogiky. Kharkivskyy natsionalnyi pedagogichnyi universytet imeni Grygoria Skovorody [Elementary Education Development in Great Britain in the 19 th century. – Manuscript. Thesis for a Candidate Degree in Pedagogy, specialty 13.00.01 – Pedagogy and Pedagogy History]. Kharkiv H.S. Skovoroda National Pedagogical University]. Kharkiv : KhNPU, p.88. [in Ukrainian].
3. Adamson , J.W. (1930). English Education 1789 – 1902. Cambridge: Cambridge University Press. [in English].
4. Balfour, G.(1903). The Educational System of Great Britain. Oxford: Oxford University Press. [in English].
5. Barnard, H. C. (1961). A History of English Education from 1760. London: University of London Press. [in English].
6. Bartley, G. (1871). The Schools for the people, containing the history, development and present working of each description of English school for the industrial and poorer classes. London: Daldy. [in English].
7. Bedarida , F. (1991). A Social History of England 1851 –1990. London, New York: Rontlege. [in English].
8. Cubberley, E. (1928). History of Education. The USA: Boston. [in English].
9. Greenough, J. (1903). The Evolution of the Elementary Schools of Great Britain. London: University of London Press. [in English].
10. Horn, P. (1978). Education in Rural England 1800-1914. London : University of London Press. [in English].
11. Lawson, J.& Silver, H. (1973). A Social History of Education in England. London : University of London Press. [in English].

РЕЗУЛЬТАТИ ДІАГНОСТУВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ЗЗСО

О. С. Нижник

*Управління освіти адміністрації Основ'янського району Харківської міської ради, пр. Московський, буд. 38, м. Харків, Україна, 61001
kh.uoa.pr@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0001-9865-4130>*

Одним із пріоритетних напрямів удосконалення роботи закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО) є адаптація до сучасних викликів освітньої, науково-методичної та організаційної діяльності вчителя. Орієнтація нової української школи на світові стандарти освіти передбачає нові підходи до організації навчально-виховного процесу ЗЗСО, сформованості актуальної й дієвої інноваційної компетентності вчителя-практика.

З метою діагностування рівня сформованості інноваційної компетентності вчителів ЗЗСО здійснено констатувальний експеримент як метод здобуття й фіксації теоретичних й емпіричних даних. Під час дослідження розроблено критерії оцінки інноваційної компетентності, зібрано діагностичний інструментарій, проведено діагностичні процедури, аналіз одержаних результатів. Для вчителів організовано методичний семінар з метою з'ясування суті таких базових понять, як «інноваційна педагогічна діяльність», «компетентність», «інноваційна компетентність».

Діагностика рівня сформованості інноваційної компетентності вчителів здійснювалася з урахуванням її складників, а саме: операційного (сформованість інтелектуальних здібностей, швидкість розумових операцій, здатність до вирішення проблемних ситуацій), професійно-ціннісного (вмотивованість до оволодіння інноваційною компетентністю, професійна спрямованість, здатність самоконтролю та прагнення до постійного професійного самовдосконалення, сформованість індивідуального стилю педагогічної діяльності, професійно-важливих особистісних рис).

На основі узагальнення результатів використання різних діагностичних методик (методики «Six Thinking Hats» Їдварда де Боні, методики вивчення ціннісних орієнтацій М. Рокича, діагностичного тесту «Готовність до саморозвитку», «Стратегії формування вищого рівня базової потреби в пізнанні» С. Пальчевського, «Методики граничних смислів» Д. Леонтьєва) визначено рівень сформованості інноваційної компетентності вчителів закладу загальної середньої освіти.

Ключові слова: інноваційна компетентність, рівень, інновація, учитель, заклад загальної середньої освіти, діагностика.

А. С. Нижник

Управление образования администрации Основьянского района Харьковского городского совета, пр. Московский, д. 38, г. Харьков, Украина, 61001

РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИРОВАНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИННОВАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ УОСО

Одним из приоритетных направлений совершенствования работы учреждений общего среднего образования (УОСО) является адаптация к современным вызовам образовательной, научно-методической и организационной деятельности учителя. Ориентация новой украинской школы на мировые стандарты образования предусматривает новые подходы к организации учебно-воспитательного процесса УОСО, сформированности актуальной и действенной инновационной компетентности учителя-практика.

С целью диагностики уровня сформированности инновационной компетентности учителей УОСО проведен констатирующий эксперимент как метод получения и фиксации теоретических и эмпирических данных. В ходе исследования разработаны критерии оценки инновационной компетентности, собрано диагностический инструментарий, проведены диагностические процедуры, анализ полученных результатов. Для учителей организовано методический семинар с целью определения сути таких базовых понятий, как «инновационная педагогическая деятельность», «компетентность», «инновационная компетентность».

Діагностика рівня сформованості інноваційної компетентності учителів здійснювалась з урахуванням її компонентів, а саме: операційного (сформованість інтелектуальних способностей, швидкість мислительських операцій, здатність до вирішення проблемних ситуацій), професійно-ціннісного (мотивованість до оволодіння інноваційною компетентністю, професійна направленість, здатність самоконтролю та прагнення до постійного професійного самосовершенствования, сформованість індивідуального стилю педагогічної діяльності, професійно важливих особистісних якостей).

На основі узагальнення результатів використання різних діагностических методик (методика «Six Thinking Hats» Едварда де Бона, методика вивчення ціннісних орієнтацій М. Рокіча, діагностического тесту «Готовність до саморозвитку», «Стратегії формування вищого рівня базової потреби в пізнанні» С. Пальчевського, «Методики межових значень» Д. Леонтьєва) визначено рівень сформованості інноваційної компетентності учителів закладів загальної середньої освіти.

Ключові слова: інноваційна компетентність, рівень, інновація, вчитель, заклад загальної середньої освіти, діагностика.

A. S. Nizhnik

Department of Education of the Administration Osnovyansky district

Kharkov city council Moskovsky Ave. 38, Kharkiv, Ukraine, 61001

kh.uoa.pr@ukr.net

RESULTS OF DIAGNOSING THE LEVEL OF INNOVATIVE COMPETENCE FOR SECONDARY SCHOOL TEACHERS

One of the higher-priority directions concerning improvement of the institution of general secondary education is the adaptation of teachers' educational, scientific methodological and organizational activities to the modern challenges. The orientation of the new Ukrainian school to the world educational standards calls for new approaches to the organization of the educational process in institutions of general secondary education, the formation of up-to-date effective innovative competence of teacher-practitioners.

In order to diagnose the level of formation of teachers' innovative competence a summative experiment was conducted as a method to obtain and fix theoretical and empirical data. In the course of the research the criteria for innovative competence evaluation were developed, diagnostic tools were selected, diagnostic procedures and the analysis of the obtained results were conducted. A methodological workshop was held for teachers aimed at defining such basic concepts as «innovative pedagogical activity», «competence», «innovative competence»

The level of the formation of teachers' innovative competence was diagnosed taking into account its components, namely: operational (the formation of intellectual abilities, the quickness of mental operations, ability to solve problem situations), professional-value (motivation to obtain innovative competences, professional orientation, ability to self-control and urge for constant professional self-improvement, formation of individual style of pedagogical activity, professionally important personal qualities).

Having generalized the results of applying various diagnostic methods (the technique «Six Thinking Hats» by Edward de Bono, the technique of studying the value scales by M. Rokeach, the diagnostic test «Readiness for self-development», «Strategies to form a higher level of basic need for cognition» by S. Palchevsky, «The methodology of limit meanings» by D. Leontiev) the level of formation of innovative competence of the teacher of the institution of general secondary education was determined.

Key words: innovative competence, level, innovation, teacher, institutions of general secondary education, diagnostics.

Постановка проблеми. Інтеграційні процеси України в економічній, політичній, гуманітарній сферах безпосередньо вплинули на освітні реформи, зумовили розробку й запровадження Концепції «Нова українська школа», яка поставила перед освітянами вимогу оволодіти новими компетентностями задля ефективного виконання професійних функцій в умовах інноваційного режиму діяльності закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО).

Це зумовлює підвищений інтерес дослідників до оцінки діяльності вчителя з позиції компетентнісного підходу, що є ключовим показником щодо професіоналізму, готовності

до тієї чи іншої діяльності. В освітніх системах компетентнісний підхід має безумовні переваги, оскільки володіння певними компетентностями дає можливість фахівцю практично оперувати здобутими знаннями, використовувати їх упродовж професійної кар'єри, підвищувати протягом життя свій кваліфікаційний рівень. У загальному вигляді компетентність інтегрує в собі когнітивний (знання), операційний (способи діяльності) й аксіологічний (наявність певних цінностей) компоненти [3; 4; 12]. Побудова освітнього процесу на основі компетентнісного підходу передбачає, по-перше, постановку освітніх цілей, по-друге, відбір змісту

навчального матеріалу, по-третє, організацію освітнього процесу, створення належних умов, по-четверте, оцінку досягнутих результатів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання компетентнісного підходу в професійній діяльності вчителя висвітлено в працях В. Галузяка, П. Грабовського, О. Семеніхіної, О. Сергійчук, А. Юрченка та ін. Серед професійних компетентностей учителя активно досліджуються інформаційно-цифрова, комунікативна, продуктивна, моральна, психологічна, предметна, соціальна, математична тощо. Останнім часом інтерес у дослідників викликає інноваційна компетентність. Теоретико-методологічні засади вивчення цього феномену визначені в роботах Ю. Будас, І. Гавриш, І. Дичківської, Н. Калюжки, І. Коновальчука та ін.

Так, Н. Калюжка, ототожнюючи поняття «інноваційна компетентність» та «готовність до інноваційної професійної діяльності», під інноваційною компетентністю вчителя розуміє «систему мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей, що забезпечує здійснення ним усіх етапів інноваційної професійної діяльності: від моделювання та прогнозування до впровадження нововведення» [5]. І. Коновальчук дає визначення інноваційної компетентності як «інтегративної якості особистості, яка є результатом синтезу базової підготовки і практичного досвіду й забезпечує високий рівень володіння технологіями реалізації інновацій» [7].

Однак, питання діагностування рівня сформованості інноваційної компетентності вчителя на наше переконання, висвітлені в наукових роботах недостатньо ґрунтовно.

Формулювання мети статті. На основі узагальнення результатів використання різних діагностичних методик визначити вихідний (актуальний) рівень сформованості інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти.

Методи дослідження. Методологічний концепт дослідження становлять ідеї філософії, педагогіки, психології про особистість як суб'єкт діяльності, детермінованість її поведінки зовнішніми й внутрішніми чинниками. Для досягнення мети дослідження використані *загальнотеоретичні* (аналіз, синтез й узагальнення наукової літератури для порівняння та зіставлення різних точок зору на проблему інноваційної компетентності вчителя) та *емпіричні методи* (анкетування, тестування, самооцінка, діагностичні ситуації, бесіда).

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження проводилося серед учителів

(144 особи) міста Харкова (ЗЗСО № 14, № 31, № 144) впродовж 2018-2019 навчального року. Виявлення рівня сформованості інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти здійснювалося в процесі констатувального експерименту, що «встановлює реальний стан педагогічної системи чи окремих її елементів, констатує наявність зв'язків і залежностей між ними, визначає вихідні (відправні) дані для подальшого дослідження, потребує застосування не тільки методів і засобів діагностики, а й методів і засобів впливу на учасників» [9]. Під час дослідження було розроблено критерії оцінки інноваційної компетентності вчителя, дібрано діагностичний інструментарій, проведено діагностичні процедури, аналіз одержаних результатів за допомогою різних методик. Попередньо для вчителів було організовано методичний семінар з метою з'ясування суті таких базових понять, як «інноваційна педагогічна діяльність», «компетентність», «інноваційна компетентність».

У результаті пошукової роботи ми дійшли того ж висновку, що й О. Сергійчук стосовно сутності професійної компетентності, це «своєрідна відповідь на проблемну ситуацію в національній освіті, що виникла внаслідок протиріччя між необхідністю забезпечити сучасну якість і неможливістю вирішити це завдання традиційним шляхом за рахунок подальшого збільшення обсягу інформації, що підлягає засвоєнню школярами» [13, с. 198].

Щодо терміну «інноваційна педагогічна діяльність» під час дослідженнями поділяли підходи до визначення Ю. Будас, яка тлумачить його як «найвищий ступінь педагогічної творчості, процес генерації інноваційних ідей, їх запровадження та розповсюдження, оновлення педагогічної теорії та практики, альтернативу консервативному, традиційному, усталеному й авторитарному стилю діяльності» [2, с. 172].

Діагностика рівня сформованості інноваційної компетентності вчителів здійснювалася з урахуванням її складників (компонентів), а саме: *операційного* (сформованість інтелектуальних здібностей, швидкість протікання розумових операцій, здатність до вирішення проблемних ситуацій), *професійно-ціннісного* (вмотивованість до оволодіння інноваційною компетентністю, професійна спрямованість, здатність самоконтролю та прагнення до постійного професійного самовдосконалення, сформованість індивідуального стилю педагогічної діяльності, професійно-важливих особистісних рис). Зазначені складники слугували критеріями інноваційної компетентності вчителя.

Діагностичний інструментарій складався з комплексу методик (анкетування, тестування, са-

мооцінка, діагностичні ситуації тощо), який сприяв встановленню конкретних параметрів і рівнів сформованості цієї компетентності як цілісної системи. При їх доборі ми спиралися на такі загальні показники оцінки інноваційної компетентності педагога, як: готовність педагога до компетентної діяльності в різних ситуаціях, що характеризуються в стандартністю та нестандартністю; ставлення до інновацій на основі сформованих мотивів і цінностей; готовність педагога працювати у нових умовах (соціальних та фахових); рівень знань та вмінь педагога щодо теоретичної та практичної діяльності; наявність практичного досвіду компетентної поведінки в педагогічному процесі закладу освіти; рівень творчого розвитку педагога як фахівця, здатного кваліфіковано вирішувати педагогічні завдання, зокрема шляхом застосування інноваційних технологій; свідоме володіння вчителем системою професійно-орієнтованих ЗУНів як основи здатності компетентно (ефективно, раціонально, оптимально, якісно тощо) здійснювати фахову діяльність; здатність до саморефлексії й уміння коректувати власну діяльність, виходячи з потреби її вдосконалення, інноваційного розвитку. За основу для визначення цих показників ми брали напрацювання І.Коновальчук [7].

Операційний складник інноваційної компетентності діагностувався за допомогою методики «Six Thinking Hats» (шість капелюхів мислення), розробленої малтійським і британським психологом, автором концепції латерального мислення Едвардом де Боні представлено О. Башкір[1]. Ця методика передбачає вироблення автономних умінь із вирішення проблемної ситуації шляхом здійснення конкретної розумової операції упродовж визначеного часу. Колір певного капелюха, за вимогами методики, відповідає певному рівню розумових дій (мислення). Педагоги-практики та науковці наголошують на складності реалізації цього методу, що пов'язана з необхідністю проведення попередньої роботи з учителями для ознайомлення їх з особливостями використання капелюхів мислення. У розмові з педагогами слід зазначити, що капелюх *білого кольору* вказує на їх здатність працювати з інформацією, пов'язаною з кількісною характеристикою об'єктів. Жовтий капелюх свідчить про те, що його володар мислить позитивно, передбачає успішне вирішення проблеми та бажані наслідки. Чорний капелюх вказує, що вчитель виявляє здатність до критичного мислення шляхом виявлення негативних сторін і властивостей певного об'єкта, виокремлення ризиків, пов'язаних з об'єктом. *Червоний* капелюх засвідчує,

що його носій вміє регулювати емоційні реакції та контролювати власні емоції, здатен не допустити конфліктного вирішення проблеми, виявляє інтуїцію у пошуку оптимальних рішень. *Зелений* капелюх зумовлює продуктивне мислення, передбачає спрямованість на зміни, творчість, продукування інноваційних ідей тощо. Мислення в синьому капелюсі виступає в якості «кучера», який спрямовує та визначає послідовність.

Під час роз'яснювальної роботи стосовно капелюхів, учителі були поінформовані, що білий капелюх означає нейтральне ставлення особи до інноваційної компетентності й упровадження інновацій у роботу школи. Учителі з цим капелюхом оперували аргументами, фактами, цифрами. Жовтий капелюх символізує конструктивний стиль мислення, сприяє оптимізму, вірі в майбутнє, позитивному настрою. «Володарі» чорних капелюхів «бачать» усе в чорних тонах, песимістично налаштовані, розмірковують негативно, шукають в інноваційних процесах труднощі та розбіжності. Червоний капелюх означає емоційність висловлювання, опору на почуття й інтуїцію. Учителі із зеленим капелюхом закликають решту учасників до постійних змін і нововведень у роботі, наголошуючи на ефективності інновацій. Синій капелюх символізує відстороненість, контролює дискусію, намагається керувати її перебігом.

Під час дослідження вчителі мали можливість об'єднатися в шість груп і відчувати себе в ролі «власника» кожного капелюха. Спробувавши себе в різних ролях, які представляли навіть полярні ставлення до інноваційної компетентності, інновацій в освіті, учителі мали можливість побачити як позитивні моменти реалізації інноваційної діяльності, так і труднощі її здійснення.

У результаті спостережень за поведінкою вчителів ЗЗСО під час дискусії стосовно визначення місця інноваційної компетентності в їхній професійній діяльності виявлено рівень операційного складника досліджуваної компетентності. На низькому рівні перебували 37% вчителів, які взагалі не визначали стиль своєї поведінки за кольором капелюхів. У них спостерігалися труднощі щодо сприйняття іншого стилю мислення, вирішення зазначеної проблеми, недостатній прояв інтелектуальних здібностей, швидкості розумових операцій. Це підтверджувалося їхніми судженнями в контексті самооцінки власних відчуттів. У подальшому обговоренні інноваційних технологій учителі цього рівня критично ставилися до інших учасників, їхньої поведінки, виявляли негативні аспекти впровадження педагогічних інновацій і набуття навичок інноваційного досвіду, розгля-

дали інноваційну компетентність лише з позиції правильності чи хибності.

Учителі, котрі перебували на середньому рівні (38%), лояльно ставилися до інноваційної компетентності, намагалися не засуджувати впровадження інноваційних технологій в освітній простір закладів освіти. Вони не сприймали ситуацію впровадження інноваційних технологій критично, але й не намагалися проникнути в суть інноваційної компетентності, зрозуміти її значення та виокремити структурні складники. Разом з тим, у дискусіях під час зміни позиції, що передбачала обмін капелюхами, вони відчували менші труднощі, однак за допомогою методу самооцінки було встановлено їхній внутрішній протест проти позицій, що не збігалися з їхніми власними поглядами, переконаннями і підходами.

Високий рівень операційного складника інноваційної діяльності демонстрували 25% освітян. Для них була характерною відсутність внутрішнього відторгнення позицій і стилів поведінки інших учасників дослідження. Під час зміни позицій (капелюхів) учителі з легкістю проникали в сутність того чи того стилю поведінки інших учасників діагностування; обґрунтовували доречність і своєчасність інноваційної діяльності, при цьому адекватно і чітко розуміли думки інших учасників, причини й мотиви їхньої поведінки стосовно ін-

новаційної компетентності; аналізуючи учасників обговорення, не вдавалися до оцінки їхньої поведінки на рівні «погано-добре».

Основний акцент у дослідженні було поставлено на вияв показників ціннісних орієнтацій учителів. Будучи психологічним механізмом особистісного зростання й саморозвитку, ціннісні орієнтації носять характер, що розвивається, та являють собою динамічну систему [10]. З метою діагностування *професійно-ціннісного складника* використано методику вивчення ціннісних орієнтацій М. Рокича [6]. Дослідник використовує два класи цінностей: *термінальні* (упевненість у тому, що поставлена педагогом ціль власної діяльності є важливою, оптимальною та необхідною для вирішення певного завдання (цінності-цілі)) та *інструментальні* (упевненість у тому, що певна дія або якість особистості має переважати в будь-якій ситуації (цінності-засоби)).

Респондентам було запропоновано 18 карток відповідно до кожного класу цінностей. Кожна картка відповідала певній цінності. Їх необхідно було розташовувати в такій послідовності цінностей, в якій вони були, значущими для кожного, тобто на перше місце слід було поставити найважливішу цінність, а на вісімнадцяте – найменш важливу. Результати діагностування представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Діагностування професійно-ціннісного компонента інноваційної компетентності вчителя

№ п/п	Інструментальні цінності	%
1	Акуратність	2,2
2	Вихованість	2,3
3	Високі запити	4,3
4	Життєрадісність	-
5	Старанність (дисциплінованість)	3,8
6	Незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче)	18,4
7	Непримиренність до недоліків як у собі, так і в інших	13,4
8	Освіченість (широта знань, високий рівень загальної культури)	4
9	Відповідальність	5,4
10	Раціоналізм	16,7
11	Самоконтроль (стриманість, самодисципліна)	7,7
12	Сміливість у відстоюванні своєї думки, поглядів	7,1
13	Тверда воля	3,1
14	Терпимість	-
15	Широта поглядів	2,8
16	Чесність	0,7
17	Ефективність у справах	8,1
18	Чуйність	-

Продовження табл. 1

№ п/п	Термінальні цінності	%
1	Активне діяльне життя	-
2	Життєва мудрість	-
3	Здоров'я (фізичне та психічне)	53,8
4	Цікава робота	4,6
5	Краса природи та мистецтва	-
6	Любов	7,3
7	Матеріальне забезпечення життя	10,7
8	Наявність хороших і вірних друзів	-
9	Суспільне визнання	1,3
10	Пізнання	-
11	Продуктивне життя	-
12	Розвиток	-
13	Розваги	4,1
14	Свобода	3,9
15	Щасливе сімейне життя	10,5
16	Щастя інших	-
17	Творчість	-
18	Впевненість у собі	3,8

У процесі аналізу отриманих результатів виявлено, що в ієрархії інструментальних цінностей домінує цінність «незалежність», яка переважає в 18,4% респондентів. Цінність «раціоналізм» є значущою для 16,7% опитаних. Для 13,4% педагогів пріоритетною є така цінність як «непримиренність до недоліків у собі й інших». У переліку термінальних цінностей перше місце посідає цінність «здоров'я» (фізичне та психічне), яка превалює у 53,8% освітян. На другому ранговому місці знаходиться цінність «матеріальне забезпечення життя» (10,7%), а на третьому – «щасливе сімейне життя» (10,5%). Інші цінності, запропоновані в списках, виявилися для вчителів значущими меншою мірою.

Діагностування професійно-ціннісного складника інноваційної компетентності здійснювалося також за допомогою тесту «Готовність до саморозвитку» [6; 10]. Низький рівень готовності продемонстрували 31% учителів, котрі наголошували, що не прагнуть до самопізнання й не хочуть змінюватися, що свідчить про відсутність їхнього бажання самовдосконалюватися. Ознакою другого – середнього – рівня готовності до саморозвитку було бажання вчителів (45%) більше пізнати себе, однак вони не володіли на належному рівні навичками самовдосконалення. Високий рівень демонструвало 24% вчителів, у яких яскраво виражена спрямованість на саморозвиток. Вони вирізня-

лися оптимальним співвідношенням спрямованості на самопізнання та здатності до самовдосконалення, оскільки компетентний педагог постійно спрямований на пізнання себе, що є рушійною силою професійного розвитку.

Для виявлення професійно-ціннісного ставлення вчителів до інноваційної діяльності ми використовували запропоновану С. Пальчевським «Стратегію формування вищого рівня базової потреби в пізнанні», яка передбачала такі дії:

- діагностику за допомогою індивідуалізованих творчих завдань, ситуацій вибору засобів інноваційної педагогіки;
- створення на основі результатів діагностики зони імпресуючих чинників (цікаві моменти інноваційних процесів, факти оригінального вирішення педагогічних проблем тощо);
- допомогу вчителю в досягненні успіхів у розвитку інноваційної компетентності, в отриманні відповідного схвалення в колі первинних референтних груп;
- десугестивування сформованих учителем уявлень про межі власних навчальних можливостей;
- формування сугестивної настанови на розширення меж інтелектуальних можливостей;
- підкріплення формуючої сугестивної настанови наступними ситуаціями успіху в чергових референтних групах;

- вироблення на базі сугестивної настанови позиції – вихідної основи для розгортання перспективних ліній життєвого сценарію;
- розвиток на цій основі мотиваційного компонента процесу підвищення рівня інноваційної компетентності;
- використання імпресуючих образів для зміцнення віри в здатність до переборення труднощів на шляху розгортання перспективних ліній професійної діяльності;
- підтримку в корегуванні рефлексу свободи вчителя на основі його професійних захоплень та в зміцненні рефлексу цілі [11, с. 305].

Діагностування професійно-ціннісного складника інноваційної компетентності вчителів здійснювалося за допомогою «Методики граничних смислів» Д. Леонтьєва [8]. Вона надає можливість як якісного, так і кількісного аналізу смислової структури ціннісних орієнтацій, знань про цінності та їх оцінювання.

Методична процедура передбачала постановку низки питань, як-от: «Навіщо педагогу ...?». Вихідними категоріями в цій методиці виступали такі поняття, як «удосконалювати освітній процес», «бути цікавим, сучасним», «оволодівати методичними навичками впровадження нового в освітній простір», «бути «автором» своєї професійної діяльності».

У кожному подальшому питанні фіксувалася категорія, названа вчителями у відповіді на попереднє питання. Під час діалогу виникав своєрідний ланцюжок відповідей. Ланцюжки набували різного вигляду та розгалуженості (на зразок інтелект-карт) і закінчувалися узагальнювальною категорією, яка є для кожного педагога граничною підставою людських дій, що відображає професійно-особистісні цінності. Кількість відповідей на питання була необмеженою.

Висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у зазначеному напрямі. Діагностику рівня сформованості інноваційної компетентності вчителів ЗЗСО здійснено в процесі констатувального експерименту з урахуванням її складників (операційного та професійно-ціннісного), що слугували в дослідженні критеріями інноваційної компетентності. До діагностичного інструментарію належали діагностувальні методики, що дали можливість встановити конкретні параметри і рівні досліджуваної компетентності як цілісної системи. Результати проведеної роботи (табл. 2) вказують на значний відсоток учителів, які перебувають на середньому та низькому рівнях володіння інноваційною компетентністю, що потребує розробки нових форм і методів підвищення кваліфікації педагогів.

Таблиця 2

Рівень сформованості інноваційної компетентності вчителів ЗЗСО

Критерії	Показники	рівні у %		
		вис.	сер.	низ.
Операційний	<ul style="list-style-type: none"> • сформованість інтелектуальних здібностей • швидкість розумових операцій • здатність до вирішення проблемних ситуацій 	25	38	37
Професійно-ціннісний	<ul style="list-style-type: none"> • вмотивованість до оволодіння інноваційною компетентністю • професійна спрямованість • здатність самоконтролю та прагнення до постійного професійного самовдосконалення • сформованість індивідуального стилю педагогічної діяльності, професійно-важливих особистісних рис 	24	45	31

Крім того, у дослідженні визначено, що серед ціннісних орієнтацій пріоритетними для вчителів є незалежність, раціоналізм, непримиренність до власних недоліків та недоліків інших, здоров'я, матеріальне забезпечення, щасливе сімейне життя, що є важливою запорукою в оволодінні інноваційною компетентністю в рамках підвищення рівня педагогічної майстерності вчителів.

Перспективами подальшого дослідження є проведення формувального експерименту, що передбачає розробку чи виокремлення науково обґрунтованих ефективних способів і засобів підвищення рівня інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Башкір О. І. Активні й інтерактивні методи навчання у вищій школі. *Педагогіка та психологія : зб. наук. праць*. Харків : ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2018. Вип. 60. 232с.
2. Будас Ю. О. Підготовка майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності засобами ділової гри. Дис. ... канд. пед. наук. Вінниця, 2010. 237с.
3. Галузяк В. М. Сутність і структура педагогічної компетентності вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: педагогіка і психологія. 2016. Вип. 48. С. 37-46
4. Грабовський П. П. Інформаційна компетентність учителя середньої школи. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 2008. №37. С. 118-122.
5. Калюжка Н. С. Закономірності та принципи формування інноваційної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 2. С. 270-277. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2016_2_35 (дата звернення: 12.12.2018).
6. Карелина А. А. Психологические тесты: в 2 т. Москва : ВЛАДОС, 2002. Т.1. С. 25-29.
7. Коновальчук І. Сутність і структура інноваційної компетентності педагога загальноосвітнього навчального закладу. *Вісник Прикарпатського національного університету*. Серія: Педагогіка. Вип. XL. Ів.-Франківськ, 2011. С. 85-88.
8. Леонтьев Д. А. Методика предельных смыслов : Метод. руководство. Москва : Смысл, 1999. 36 с.
9. Лук'янець О., Лук'янець Т. Констатувальний експеримент: ознаки, можливості та проблеми проведення. Наукові здобутки студентів Інституту людини. 2016. № 2(4). URL : <http://studscientist.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/54> (дата звернення: 12.12.2018).
10. Обіщенко С. О. Емпіричне дослідження ціннісних орієнтацій викладачів вищих навчальних закладів із цинічним сприйняття навколишньої дійсності. *Вісник післядипломної освіти*. 2013. №9 (2). С. 247-253
11. Пальчевський С. С. Педагогіка : навч. посібник. Київ : Каравела, 2007. 576 с.
12. Семеніхіна О., Юрченко А. Уміння візуалізувати навчальний матеріал засобами мультимедія як фахова компетентність учителя. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород : Видав. УжНУ «Говерла», 2014. Вип. 33. С. 176–179.
13. Сергійчук О. Професійна компетентність майбутнього вчителя в системі підготовки до педагогічної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4 (Ч. 2). С. 198-206.

REFERENCES:

1. Bashkir, O. I. (2018). Aktyvni y interaktyvni metody navchannia u vyshchii shkoli [Active and interactive teaching methods in high school]. *Pedahohika ta psykholohiia : zbirnyk naukovykh prats* [Pedagogy and psychology: a collection of scientific works], 60, pp. 234-244. (in Ukrainian).
2. Budas, Yu. O. (2010). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv do innovatsiinoi pedahohichnoi diialnosti zasobamy dilovoi hry [Preparation of future teachers for innovative pedagogical activities by means of business games]. Candidate's thesis. Vinnytsia. 237p. (in Ukrainian).
3. Haluziak, V. M. (2016). Sutnist i struktura pedahohichnoi kompetentnosti vchytelia [The essence and structure of teachers' pedagogical competence]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho* [Scientific notes of the Vinnitsa State Pedagogical University named after Mikhail Kotsiubynsky] 48, pp. 37-46 (in Ukrainian).
4. Hrabovskyi, P. P. (2008). Informatsiina kompetentnist uchytelia serednoi shkoly [The information competence of secondary school teachers]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka* [The Bulletin of Zhytomyr State University named after Ivan Franko], 37, pp.118-122. (in Ukrainian).
5. Kaliuzhka, N. S. (2016). Zakonomirnosti ta pryntsyipy formuvannia innovatsiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoii shkoly [Reguliarities and principles of formation of innovative competence of future elementary school teachers]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii* [Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies], 2, pp. 270-277. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2016_2_35(in Ukrainian).
6. Karelina, A. A. (2002). Psihologicheskie testy [Psychological tests] : 2 Vol. Moskva : VLADOS. Vol.1, pp.25-29 (in Russian).
7. Konovalchuk, I. (2011). Sutnist i struktura innovatsiinoi kompetentnosti pedahoha zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [The essence and structure of the innovative competence of a teacher of a comprehensive educational institution]. *Visnyk Prykarpatskoho natsionalnoho universytetu* [Bulletin of the Precarpathian National University] XL, pp.85-88. (in Ukrainian).
8. Leontev, D. A. (1999). Metodika predelnyh smyslov : Metodicheskoe rukovodstvo [The technique of limit meanings: Methodological tutorial]. Moskva : Smysl. 36 p. (in Russian).

9. Luk'ianets, O., Luk'ianets, T. (2016). Konstatavalnyi eksperyment: oznaky, mozhlyvosti ta problemy provedennia [Summative experiment: signs, opportunities and problems of conducting]. *Naukovi zdobutky studentiv Instytutu liudyny* [Scientific achievements of students of the Institute of Human Rights]. 2 (4). Retrieved from : <http://studscientist.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/54> (in Ukrainian).
10. Obishchenko, S. O. (2013). Empyrychne doslidzhennia tsinnisnykh oriantatsii vykladachiv vyshchychkh navchalnykh zakladiv iz tsynichnym spryiniattia navkolyshnoi diisnosti [Empirical study of value orientations of teachers of higher educational institutions with cynical perception of the surrounding reality]. *Visnyk pislidyplomnoi osvity* [Bulletin of the Postgraduate Education], 9 (2), pp.247-253(in Ukrainian).
11. Palchevskiy, S. S. (2007). Pedagogika : navch. posibnyk [Pedagogy: textbook]. Kyiv : Karavela, 576p. (in Ukrainian).
12. Semenikhina, O., Yurchenko, A. (2014). Uminnia vizualizuvaty navchalnyi material zasobamy multymedia yak fakhova kompetentnist uchytelia [The ability to visualize educational material by means of multimedia as professional competence of the teacher]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu* [Scientific herald of Uzhgorod National University], 33, pp.176–179. (in Ukrainian).
13. Serhiichuk, O. (2011). Profesiina kompetentnist maibutnoho vchytelia v systemi pidhotovky do pedagogichnoi diialnosti [Professional competence of the future teacher in the system of preparation for pedagogical activity]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia* [Problems of training a modern teacher], 4 (Ch. 2), pp.198-206. (in Ukrainian).

ФОРМУВАННЯ ТА КОРЕКЦІЯ ОСОБИСТІСНОЇ, СОЦІАЛЬНОЇ, ПРОФЕСІЙНОЇ І МОРАЛЬНОЇ СФЕР СТУДЕНТІВ

Г. Ф. Пономарьова

*доктор педагогічних наук, професор,
ректор Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради,
провул. Руставелі, 7 м. Харків Україна, 61001
rector-hgpa@kharkov.com, <https://orcid.org/0000-0002-8585-9740>*

Анотація. На основі вивчення й узагальнення наукових доробків вітчизняних та закордонних учених теоретично визначено та обґрунтовано сутність формування і корекції ціннісних орієнтацій студентів. У статті аналізується проблема формування позитивних ціннісних орієнтацій у студентів закладів вищої освіти. Виокремлено специфічні особливості молоді студентського віку, що зумовлюють змістовні наповнення освітньої та виховної роботи з даною категорією. Обґрунтовано сутність та процес посилення позитивних та корекції негативних впливів на молодих людей у сучасному інформаційному суспільстві відповідно до таких основних змістових домінант як громадянин-патріот, професіонал-інтелігент, духовна високоморальна людина. Виокремлено дієві форми і методи освітньої та виховної роботи щодо корекції негативних ціннісних орієнтацій студентів в освітньо-виховному середовищі закладу вищої освіти, що за результатами дослідження, є найбільш ефективним у формуванні особистісної, соціальної, професійної і моральної сфер студентів, зокрема педагогічних закладів вищої освіти.

На основі результатів теоретичного аналізу наукових праць та проведеного емпіричного дослідження з'ясовано пріоритетність та рейтингові перестановки у ціннісних орієнтаціях сучасних студентів під впливом цілеспрямованої педагогічної роботи, в тому числі тих, які обирають педагогічну професію. Зокрема, з'ясовано домінанті цінності сучасних студентів, здійснено їх класифікацію за спрямованістю (позитивні і негативні).

Охарактеризовано вплив освітнього середовища на спільноту студентів, яка має характерні й унікальні особливості.

Узагальнено наукові напрацювання та досвід педагогічної роботи з окремими категоріями студентів, що потребують особливої уваги, мають певні особливі освітні потреби, відхилення у поведінці тощо в умовах закладу вищої освіти.

Ключові слова: заклад вищої освіти, студентська молодь, ціннісні орієнтації, корекція.

Г. Ф. Пономарева

*доктор педагогических наук, профессор,
ректор Коммунального учреждения «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия»
Харьковского областного совета,
проул. Руставели, 7 г. Харьков, 61001, Украина*

ФОРМИРОВАНИЕ И КОРЕКЦИЯ ЛИЧНОСТНОЙ, СОЦИАЛЬНОЙ, ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И МОРАЛЬНОЙ СФЕР СТУДЕНТОВ

Аннотация. На основе изучения и обобщения научных работ отечественных и зарубежных ученых теоретически определена и обоснована сущность формирования и коррекции ценностных ориентаций студентов. В статье анализируется проблема формирования положительных ценностных ориентаций у студентов в высших учебных заведениях. Выделены специфические особенности молодежи студенческого возраста, обуславливающие содержательные наполнения образовательной и воспитательной работы с данной категорией. Обоснованно сущность и процесс усиления положительных и коррекции негативных воздействий на молодых людей в современном информационном обществе в соответствии со следующими основными содержательными доминантами: гражданин-патриот, профессионал-интеллигент, духовный высококонравственный человек. Выделены действенные формы и методы образовательной и воспитательной работы по коррекции негативных ценностных ориентаций студентов в образовательно-воспитательной среде учреждения высшего образования, которые по результатам исследования, являются наиболее эффективным в форми-

ровании личностной, социальной, профессиональной и нравственной сфер студентов, в частности педагогических высших учебных заведений.

На основе результатов теоретического анализа научных трудов и проведенного эмпирического исследования установлено приоритетность и рейтинговые перестановки в ценностных ориентациях современных студентов под влиянием целенаправленной педагогической работы, в том числе тех, которые выбирают педагогическую профессию. В частности, установлено доминантные ценности современных студентов и осуществлена их классификация по направленности (положительные и отрицательные).

Охарактеризовано влияние образовательной среды на сообщество студентов, которое имеет характерные и уникальные особенности.

Обобщены научные наработки и опыт педагогической работы с отдельными категориями студентов, требующих особого внимания, имеют определенные особые образовательные потребности, отклонения в поведении и т.д. в условиях учреждения высшего образования.

Ключевые слова: учреждение высшего образования, студенты, ценностные ориентации, коррекция.

Halyna F. Ponomaryova

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

rector of the Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council, 61001, Ukraine, Kharkiv, Rustaveli lane, 7.

FORMATION AND CORRECTION OF STUDENTS' PERSONAL, SOCIAL, PROFESSIONAL AND MORAL SPHERES

Abstract. On the basis of studying and generalization of scientific achievements of domestic and foreign scientists, the essence of formation and correction of students' systems of values is theoretically determined and substantiated. The article analyses the problem of formation of positive systems of values in students of establishments of higher education. The specific peculiarities of the youth of the student age, which determine the meaningful content of educational activities and educational work with this category, are singled out. The process of enhancing the positive influences and correction of negative influences on young people in the modern information society in accordance with such main content dominants as citizen-patriot, professional-intellectual, spiritual high-moral person is substantiated. Effective forms and methods of educational activities and educational work on correction of students' negative systems of values in the educational environment of higher education establishments are distinguished.

Based on the results of theoretical analysis of scientific works and conducted empirical research, the priority and rating shifts in the system of values of modern students under the influence of purposeful preparatory work, in particular those who choose the pedagogical profession, were determined. In particular, the dominants were identified, their classification by orientation (positive and negative).

The impact of the educational environment on the student community, which has distinctive and unique characteristics, is characterized.

Generalized scientific work and experience of pedagogical work with certain categories of students, which require special attention, have certain special educational needs, deviations in behaviour, etc. in higher education establishments.

Key words: establishments of higher education, student youth, systems of values, correction.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Характер змін пов'язаний з переходом від постіндустріального до інформаційного суспільства вплинув на всі сфери людського буття та призвів до переосмислення і трансформації системи цінностей, яка послідовно змінює, на наш погляд, базові ідеали соціально орієнтованого суспільства, зокрема рівності, чесності, пріоритетності прав і свобод людини тощо. Як засвідчує життя і спеціальні дослідження щодо вивчення означеної проблеми, найбільш вразливою категорією тут є студентська молодь. Важливо наголосити, що саме здобувачі вищої освіти мають деякі характерні особливості: недостатня сформованість досвіду,

порівняно низький рівень сформованості системи ціннісних орієнтацій, підвищена потреба в самоствердженні, нездатність завжди активно протидіяти негативному впливу середовища, яскраво виражений максималізм, нігілізм та часом надмірна самовпевненість. З огляду на це, процес формування позитивно спрямованих ціннісних орієнтацій і, відповідно, трансформація негативних набуває особливої актуальності, оскільки саме студентська молодь в найближчий час буде приймати важливі соціальні норми, що стосуються країни, зберігати, примножувати та продукувати основні соціально-моральні цінності, культуру, традиції наступному поколінню, сприяючи, таким чином, розвитку нових стандартів життя українського суспільства.

Тож, однією із актуальних проблем сучасних ЗВО України є формування або зміна базових фахових та соціальних якостей здобувачів вищої освіти, актуальних для громадянського суспільства ціннісних орієнтацій на основні пріоритетності національних, духовних, громадянських, соціокультурних, моральних цінностей українського суспільства.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У психолого-педагогічному дискурсі питання пов'язані з формуванням цінностей (ціннісних орієнтацій) вивчали О. Зотова, З. Маєцький, С. Мукомел, Г. Олпорт, В. Ольшанський, Т. Парсонс, Г. Спенсер, В. Шердаков та інші. Деякі аспекти виховання духовності особистості досліджувались у роботах К. Абульханової-Славської, Т. Алексеєнко, Б. Безсонова, Є. Бистрицького, М. Кагана, Є. Козлова, Т. Костіної, Ю. Орлова, Л. Печко, В. Федотової та інших. З формуванням деяких духовно-моральних цінностей у студентської молоді пов'язані дослідження Ж. Давидової, О. Дубасенюк, Л. Кобзаренко, Д. Мірошніченко, С. Паламар, І. Сіданіч та інших. Теоретичні аспекти процесу корекції ціннісних орієнтацій досліджували Є. Бондаревська, В. Бочарова, А. Мудрик, Л. Семенюк, А. Тарасов та інші. Теоретико-методичні основи технології організації виховного процесу в закладах вищої освіти розробляли І. Бех, М. Євтух, В. Лозова, О. Соколова, М. Роганова, Г. Шевченко та інші.

Означення частин проблеми, що потребують вирішення. У цілому проблема формування та, особливо, корекції ціннісних орієнтацій студентської молоді у ЗВО досліджена недостатньо.

Метою статті є виокремлення та висвітлення основних шляхів і засобів корекції ціннісних орієнтацій здобувачів освіти у ЗВО.

Методи дослідження. Для досягнення мети дослідження було використано комплекс методів: теоретичні – аналіз, синтез, узагальнення теоретичних положень щодо проблеми формування та корекції ціннісних орієнтацій молоді; прогнозування наслідків цілеспрямованої роботи ЗВО щодо вирішення досліджуваної проблеми; емпіричні – спостереження, бесіди, анкетування, ранжування з метою вивчення фактичного стану та виявлення ефективних шляхів і засобів корекції ціннісних орієнтацій студентів різних категорій.

Виклад основного матеріалу. Важливо наголосити, що ефективність виховання молоді на національних, соціокультурних та духовно-моральних цінностях потребує акту-

алізації та широкого впровадження у процес формування підростаючої особистості культурно-історичних надбань українського народу, його традицій та духовності. Саме такий підхід дасть можливість реалізувати Концепцію духовного розвитку України та дозволить гармонізувати розвиток суспільства на засадах світової і національної традицій у сфері розбудови громадянського суспільства [9,10].

Опрацювання наукового доробку учених, присвяченого вивченню особливостей студентського віку (О. Євдокімова, О. Керницький, І. Курліщук, Н. Максимовська, В. Лісовський, А. Рижанова, О. Рудакова, С. Савченко, Л. Сукорянська), формування ціннісних орієнтацій студентів (В. Астахова, В. Дуденок, Д. Мірошніченко, С. Паламар) засвідчує, що студентство є унікальним соціальним утворенням, яке характеризується специфічними умовами життя, побуту, дозвілля, пізнавальної діяльності, праці тощо. Наголосимо, що, разом з тим, період студентства є особливо чутливим для формування усталених цінностей, на що значною мірою впливає спеціально створені середовища закладів вищої освіти.

Як засвідчує досвід, ціннісні орієнтації формуються переважно в процесі соціального становлення студентів, стаючи фундаментом їх розвитку і як особистостей, і як професіоналів. Більшість учених це пов'язує саме з періодом студентського життя, який містить передумови для успішного формування у молодих людей ціннісних орієнтацій на основі накопиченого соціального досвіду, вироблення власних світоглядних позицій, переконань, критичного мислення, розширення кола соціальної взаємодії тощо [2, 3, 7, 8].

У контексті вирішення нашої проблеми, спираючись на результати наукових досліджень, уважаємо за необхідне зазначити, що формування ціннісних орієнтацій безпосередньо пов'язане із засвоєнням духовної культури суспільства, перетворенням культурних цінностей у механізми (стимули, мотиви), що регулюють практичну поведінку людини. Важливим для розуміння сутності ціннісних орієнтацій є висновок І. Дарнобит [2], яка звертає увагу на встановлений нею факт, що, будучи елементами внутрішньої структури особистості, ціннісні орієнтації формуються у процесі набуття людиною життєвого досвіду під час її соціальної адаптації та соціалізації. Крім того, ціннісні орієнтації служать основною для суб'єктивно прийнятих особистістю соціальних норм і культурних цінностей, що обумов-

люють її життєві цілі. Саме ціннісні орієнтації регулюють соціальну поведінку, зокрема дітей і молоді, як кінцевий продукт їх соціальної активності у різних сферах життя. Ці факти підтверджують дослідження багатьох соціологів, таких як С. Замогильний, Ю. Ставропольський, Т. Дорждагва [4, с. 88].

Обґрунтовуючи необхідність зміни ціннісних орієнтацій, зокрема здобувачів вищої освіти, вважаємо за доцільне зазначити, що саме вони, як системне утворення, гармонізують внутрішній світ особистості, її духовні підвалини, інтелектуальну сферу і, як зазначає Л. Долинська [3, с. 12-14], обумовлюють сформованість соціально-спрямованої сутності молоді людини, реалізацію її соціальних очікувань. А, отже, ціннісні орієнтації безпосередньо чи опосередковано регулюють поведінку особистості, впливаючи на характер та спрямованість її соціальних мотивів. Крім того, від ступеня сформованості та змістової характеристики саме позитивно заряджених і соціально-значимих цінностей залежить подальший особистісний та фаховий розвиток студентства.

У період трансформаційних змін в національному суспільстві європейського спрямування, система цінностей сучасної молоді зазнає особливої деформації. Узагальнення результатів низки власних соціологічних та педагогічних досліджень та спираючись на наукові здобутки інших дослідників, зокрема О. Прашко [8, с. 9], можемо стверджувати, що молоді люди й, у тому числі, здобувачі вищої освіти, в останні десятиріччя обирають морально-духовні орієнтації в умовах економічної та політичної нестабільності, поляризації суспільства, якому, на жаль, характерні дефіцит толерантних відносин між його членами та загострення протиріч між пропонованими суспільними цінностями та об'єктивними прагненнями і мотивами різних соціальних груп.

Нами з'ясовано, що серед сучасних студентів є характерною ситуація викривлення усталених для українського суспільства морально-етичних критеріїв та стилю поведінки, колективно-обумовлені ціннісні орієнтації підміняються на індивідуально-орієнтовані чи навіть індивідуалістичні, що не завжди носять позитивний (моральний) характер.

У контексті проведеного дослідження колекція ціннісних орієнтацій молодих людей у ЗВО потребує, перш за все, спеціально створених умов і має здійснюватись відповідно до конкретно визначених змістових домінант. Колекційна діяльність, на наше переконання, має

стосуватись таких змістовних домінант виховання як патріотично налаштований громадянин, інтелігент-професіонал, духовна високomorальна людина. У філософському словнику поняття домінанти визначається як ключовий «фактор, чинник, що зумовлює протягом того чи іншого часу спрямованість мислення, поведінки та діяльності людини» [13, с. 237].

Анкетування студентів 1-2 курсів різних спеціальностей і подальше ранжування названих цінностей за їх пріоритетністю для самого студента підтверджують попередній висновок.

Респондентам було запропоновано назвати 10 цінностей із представлених в опитувальнику до кожної із виховних домінант. Серед перерахованих цінностей пропонувалися як позитивні, так і хибні, що потенційно вказують на аморальну, асоціальну, протиправну тощо поведінку людини.

Аналіз здійснених ранжувань засвідчує, що сучасні молоді люди 17-19 років орієнтовані більш на власне благополуччя (51, 4%); мають споживацькі інтереси (48,2 %), не схильні виявляти терпимість, толерантність (30, 9%); не до кінця усвідомлюють важливість місії педагога як професіонала, який несе персональну відповідальність за інших (30,1 %); недостатньо цінують патріотичні вияви і почуття (26,7%); не готові завжди виявляти доброту, співчуття, допомагати іншим за будь-яких обставин (24,4%).

Серед позитивних цінностей найбільш рейтинговими є: особисте щастя (59,9%), досягнення успіху у житті і професії (52, 1%), жити в мирній і успішній країні (43%), відчувати гордість за свою національну приналежність (48%), бути здоровим й освіченим (44, 8 %) та (38, 4%) відповідно.

До хибних ціннісних орієнтацій можна віднести – досягнення успіху в житті за всяку ціну (30, 1%), бути багатим (30%), успішно працевлаштуватись (28, 4%), емігрувати за кордон і там успішно реалізуватись (24, 1%), знайти багатого чоловіка (дружину) (23, 8%), отримати хороший спадок, щоб займатися тим, чим хочеться (19, 3%), подолати всіх своїх недругів (11%).

Зазначимо, що хибність деяких ціннісних орієнтацій можна вважати відносною, оскільки більшість із них характеризуються потенційністю вияву, але насторожує той факт, що саме ці цінності є пріоритетними для багатьох студентів.

Особливої уваги потребують такі категорії молодих людей як наркозалежні, правопорушники або схильні до правопорушень, студенти

з обмеженими можливостями, з віктимною поведінкою, схильні до боулінгу та інші.

Ми виходимо з того, що коригуюча залежність освітнього середовища закладу вищої освіти та діяльності студента є значною, так як, за нашими даними, студенти проводять у його стінах орієнтовно 12-15 тисяч годин за весь період навчання.

Для визначення терміна корекція (лат. *correctio* – виправлення) звернемося до словника іншомовних слів, в якому він тлумачиться як «виправлення, поліпшення чого-небудь» [12]. Аналіз термінології, якою оперує корекційна педагогіка, дає можливість визначити його як систему «...спеціальних і загальнопедагогічних заходів, спрямованих на послаблення або подолання недоліків психофізичного розвитку і відхилень у поведінці. Корекція може виступати як самостійне педагогічне явище, як специфічні дії, спрямовані на часткове виправлення недоліку або подолання дефекту (корекція мовлення, вимови окремих звуків, виправлення недоліків зору тощо). Водночас корекція може бути складовою навчально-виховного процесу і спрямовуватись на зміну особистості» [10]. Такої ж позиції дотримуємось і ми, розуміючи корекцію як систему освітньо-виховної діяльності, що передбачає усунення негативних ціннісних орієнтацій в студентській субкультурі за допомогою стимулювання, компенсування, налаштування на гуманістичні цінності тощо.

Розглянемо більш детально питання лекційної роботи відповідно кожної з названих доміант. Стосовно корекції ціннісних орієнтацій щодо першої доміант основним нормативно-правовим документом у цьому процесі є Концепція національно-патріотичного виховання молоді [5], в якій наголошується на необхідності формування у студентів системи громадянських, морально-етичних, культурних цінностей як основи їх гуманістичного світогляду. Формування інтелігента-патріота передбачає зміцнення духовно-моральної єдності суспільства, виховання у молоді почуття патріотизму, спонукає її дбайливо ставитись до національної спадщини, яку утворюють історія, мова, культура, традиції, цінності. Як переконує досвід, ефективними у процесі корекційної роботи стосовно доміант громадянина-патріота відіграють: виховні заходи («День пам'яті та примирення», години відвертості, дискусії «Що значить бути...», студентські наукові конференції «День соборності України», «Вшанування героїв України»), різноманітна

позааудиторна діяльність (організація свята «День української творчості», відвідування музею АТО, проведення соціальних акцій, волонтерська допомога у військовому шпиталі, залучення студентів до роботи в гуртках соціально-філософського спрямування, спортивних секціях, творчих колективах пісні та танцю, тощо.

Перелік означених заходів не є випадковим. Результати опитування студентів академії та структурних підрозділів доводять, що названі заходи мали найвищий рейтинг серед тих, що відбувались упродовж їх навчання, та викликали інтелектуальний і емоційний відгук. Цей факт підтверджують відповіді студентів на запитання «Які заходи, що відбулись в академії (коледжі, філії) у навчальному році/семестрі Вам найбільше сподобались? (Найбільшою мірою викликали у Вас громадянські почуття. Розкрили знання про Ваше місто, країну? Викликали гордість і повагу до Ваших співвітчизників?)

Наступною є доміант професіонала-інтелігента, що пов'язана, передусім, з формування професійної культури, тобто мотивів, інтересів, цінностей майбутніх фахівців, що визначають їх високу компетентність та конкурентоспроможність. За твердженням Н. Набіуліної [6, с. 117] саме цілеспрямоване професійне виховання майбутнього фахівця забезпечує формування професійній спрямованості його навчання, інтересу до професії, сприяє розумінню важливості здійснення якісної педагогічної роботи, підвищенню її особистісної значущості (як цінності), інноваційному ставленню до організації та змісту фахової діяльності, становленню професійної етики, розвитку педагогічної майстерності, виробленню індивідуального стилю. Аспект виховання педагога-інтелігента передбачає спрямованість майбутнього педагога на його інтелектуальний розвиток, культуру спілкування й толерантної поведінки, формування здатності критично та продуктивно мислити тощо.

Як переконує досвід та дослідження, у корекції відхилень щодо реалізації означеної доміант ефективними є система таких заходів як: обговорення за круглим столом актуальних проблем, науково-методичні конференції, семінари-тренінги, як от, «Соціально-психологічна складова профілактичної роботи із попередження негативних проявів серед студентської молоді», турніри інтелектуального спрямування, КВК, тематичні екскурсії, презентація досвіду тощо.

Реалізація в освітньо-виховному процесу домінуючої ідеї формування високоморальної особистості пов'язана з розвитком таких моральних цінностей як безкорисливість, жертовність, любов до людей, терпимість, емпатія, мудрість, доброта, совість, свобода, рівність тощо. Відповідно, ключовими завданнями впливу освітньо-культурного середовища закладу вищої освіти є виховання у студентів: загальнолюдських якостей, моральної культури, гуманізму, стійких переконань та поглядів щодо людини і світу. Ефективність корекційної діяльності у вихованні високоморальної особистості забезпечувалась шляхом залучення до виховної роботи представників різних інституцій, участі у волонтерській допомозі різним соціальним групам, зокрема людям, що зіткнулися з життєвими проблемами, проведення виховних заходів під час педагогічної практики, спеціальних тренінгів, масових форумів («День сім'ї», «Свято матері» тощо), презентації відеофільмів («Вони потребують допомоги», «Душі чиста криниця» тощо).

У контексті дослідження вважаємо за доцільне розглянути питання щодо віртуального простору сучасного студента, що сформувався у новій інформаційній цивілізації. Студентська молодь є серед найактивніших користувачів електронних засобів, а, отже, є вразливою щодо їх негативного та, в більшості випадків, стихійного впливу. Використання студентами засобів пов'язаних з інформаційно-комунікаційними технологіями, стихійними впливами Інтернет-середовища і мультимедіа, як переконують досвід засоби масової інформації результати соціологічних досліджень, часто призводить до зародження у студентському середовищі таких породжень негативно-орієнтованих соціальних субкультур як: булінг, мобінг, пранкування, ейджизм, агресія, третирування тощо, що, як правило, негативно впливають на особистість, її мораль і духовну сферу. Тож, одним із пріоритетних завдань закладу вищої освіти є корекційна робота щодо подолання значених негативних явищ. Успішне вирішення цього завдання дасть можливість побудувати гармонійні стосунки між людьми різних соціальних категорій на принципах взаємоповаги, гуманізму, пріоритетності особистості, взаємодовіри та любові.

Ефективними й універсальними формами корекційної роботи щодо означених вище змістових домінант є: соціальні флешмоби та квести, благодійні ярмарки, онлайн-форуми, тематичні декади, соціально-орієнтовані про-

єкти, громадянські акції тощо. Як засвідчує досвід і результати студентських наукових досліджень під час підготовки дипломних робіт, ці форми педагогічного впливу найбільшою мірою сприяють осмисленій зміні ціннісних орієнтацій.

Важливо наголосити, що негативно спрямовані трансформаційні зміни ціннісних орієнтацій студентів пов'язані, зокрема, з відсутністю розуміння специфічності студентського середовища та врахування їх у виховній роботі науково-педагогічними та педагогічними працівниками.

Зупинимось на роботі зі студентами, які потребують особливої уваги. На наше переконання, спеціальна робота має проводитись стосовно тих студентів, які не вбачають нічого поганого у вживанні наркотиків, вживали, або продовжують цим займатись. Науковцями академії, зокрема Ю. Чернецькою [14], з'ясовано, що для корекції життєвих орієнтирів і формування позитивних ціннісних орієнтацій таких студентів слід організувати цілеспрямовану діяльність усіх суб'єктів освітнього процесу з метою відновлення позитивного соціального досвіду та встановлення соціальних зв'язків з агентами соціального середовища, формування нормативних моделей поведінки, спілкування, активного соціального життя, поновлення соціального статусу.

Як засвідчує досвід і проведені дослідження, сукупність ефективних соціально-педагогічних заходів складають: робота відновлювально-реабілітаційного центру «Маяк здоров'я», студентський театр «Форум», перегляд кінофільмів, зустрічі з лікарями-наркологами, організація виставок плакатів, наприклад «Ні – наркотикам», «А може бути інакше» тощо.

Профілактика, попередження правопорушень, булінгу, віктимної поведінки студентів має стати органічною складовою виховної роботи ЗВО зі студентами, оскільки понад 40% першокурсників заявляють про повну, або часткову необізнаність щодо поведінки в певних життєвих ситуаціях, особливо в умовах сучасного міського мегаполісу.

У зв'язку з цим зростає роль соціально-психологічної служби у закладах вищої освіти, взаємозв'язку з сім'єю, просвітницько-виховної роботи юриста, пропедевтичної роботи куратора (керівника) академічної групи, органів студентського самоврядування.

Опитування педагогів, які працюють у закладах освіти, досить часто виявляє їх занепокоєння психологічним станом, світоглядними

позиціями, ставленням до оточуючих молодих людей з обмеженими можливостями. За даними практичних психологів, які підтверджуються і дослідженнями Л. Безпалько, І. Ковчиної, Л. Кузнецової, О. Расказової та інших, мова, перш за все, йде про питання адаптації та соціалізації цієї категорії студентів в умовах ЗВО.

Провідними напрямками роботи з такими студентами є:

1) психологічна допомога (зниження рівня тривожності, подолання фобій, суїцидальних тенденцій, формування впевненості у собі тощо);

2) профадаптаційна робота (допомога в адаптації до умов освітнього середовища ЗВО, консультаційна та організаційна підтримка в пошуку свого стилю, місця, можливостей у майбутній професії);

3) розвиток соціальності (створення соціальних ситуацій шляхом проведенню сюжетно-рольових ігор, виконання громадських доручень тощо; проведення тренінгів на формування соціальних цінностей);

4) організація дозвілля (пошук хобі, залучення до участі у клубах та інших об'єднаннях за інтересами тощо);

5) валеологічна робота (профілактика шкідливих звичок, залучення до здорового способу життя тощо);

б) волонтерство, суспільно-корисна діяльність (допомога, шефство, ініціювання проведення суспільно-корисних справ, трудові операції тощо).

Висновки та перспективи (Discussion and conclusions)

Таким чином, корекційна, а, по суті, цілеспрямована педагогічна діяльність в умовах освітнього процесу та позааудиторної роботи ЗВО з метою реалізації ключових виховних доміант до яких ми віднесли становлення громадянина-патріота, інтелігента у сфері фахової діяльності, високодуховної та моральної особистості сприяє розвитку в студентів позитивних ціннісних орієнтацій, зумовлюючись потребою підвищення перспективності та ефективності системи виховної роботи ЗВО щодо пошуку дієвих форм і методів впливу на студентство з урахуванням найдосконаліших соціокультурних стандартів та загальнолюдських цінностей, особливостей студентського віку, потреб й інтересів сучасних молодих людей.

Перспективи подальших досліджень пов'язуємо з поглибленим вивченням особливостей та шляхів формування ціннісних орієнтацій у студентів закладів вищої педагогічної освіти засобами Інтернет і мультимедій та науково-дослідницької роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Алексеева В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности. *Психологичний журнал*. 1984. Т. 5. № 5. С. 63–70.
2. Дарнобит І. В. Формування ціннісних орієнтацій студентів у розбудові громадянського суспільства в Україні. *Наукове мислення*. 2019. URL: <http://naukam.triada.in.ua/index.php/konferentsiji/>.
3. Долинська Л. В., Максимчук Н. Г. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя : навч. посіб. Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О. В. 2008. 124 с.
4. Замогильный С.И., Ставропольский Ю.В., Дордагва Т. Конкретно-исторические формы ценностных установок молодежи. *Вестник Московского университета*. 2008. №3. С. 140.
5. Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді : додаток до наказу Міністерства освіти і науки України від 16 червня 2015 р. № 641. URL : <http://don.kievcity.gov.ua/files/2015/6/17/contsepciya.pdf>
6. Набиуллина Н. П. Профессиональное воспитание студентов в среднем профессиональном учебном заведении системы потребительской кооперации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Казань, 2002. 234с.
7. Пономарьова Г. Ф. Виховання майбутнього педагога: теорія і практика: монографія. Харків: Вид-во «Ранок», 2014. 405 с.
8. Прашко О. В. Формування особистісних цінностей підлітка у процесі розвитку соціальної компетентності. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 4. С. 9-12. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2015_4_4
9. Про Національну доктрину розвитку освіти. 2002. URL: <https://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
10. Принципи корекційно-педагогічної діяльності. *Студонедія*. 2014. URL : https://studopedia.su/13_1496_printsipi-korektsiyno-pedagogichnoi-diyalnosti.html.
11. Архієпископ Филип Концепція духовного розвитку України: єдність духу в союзі миру. *Релігійно-інформаційна служба України*. 2010. URL : https://risu.org.ua/ua/index/monitoring/society_digest/38735/
12. Словник іншомовних слів Мельничука. *Словopedia*. 2007. URL : <http://slovopedia.org.ua/42/53402/284576.html>.

13. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. Київ : Голов. ред. УРЕ, 1986. 800 с.
14. Чернецька Ю. І. Соціально-педагогічна робота з ресціалізації наркозалежних осіб в умовах реабілітаційних центрів: теорія та технології: монографія. Харків: ФОРМ Панов А. М., 2015. 436 с.

REFERENCES:

1. Alekseeva, V. G. (1984). Tsennostnyie oryentatsyy kak faktor zhyznedeiatelnosti y razvytyia lychnosti. [Systems of Values as a factor of life activity and personality development]. *Psykholohichniy zhurnal* [Psychological journal]. Vol. 5, 5, pp. 63–70. [in Ukrainian].
2. Darnobyt, I.V. (2019). Formuvannya tsinnisnykh oriyentatsii studentiv u rozbudovi hromadianskoho suspilstva v Ukraini. [Formation of students' systems of value in the development of civil society in Ukraine]. *Naukove myslennia* [Scientific thinking]. Retrieved from : <http://naukam.triada.in.ua/index.php/conferences> [in Ukrainian].
3. Dolynska, L. V. & Maksymchuk, N. G. (2008). Psykholohiia tsinnisnykh oriyentatsii maibutnoho vchytelia : navch. posib [Psychology of systems of value of teacher : textbook.]. Kamianets-Podilskyi : PE "O.V. Sysyn". 124 p. [in Ukrainian].
4. Zamogylnyi, S. I., Stavropolsky, Yu.V. & Dordagva, T. (2008). Konkretno-istorycheskye formy tsennostnykh ustanovok molodezhy. [Concrete-historical forms of value installations of youth]. *Vestnyk Moskovskoho universiteta* [Bulletin of the Moscow University], 3, p.140 [in Russian].
5. Kontsepsiia natsionalno-patriotichnoho vykhovannia ditei i molodi: dodatok do nakazu Ministerstva osvity i nauky Ukrainy (2015, June 16, № 641). [The concept of national patriotic upbringing of children and young people: supplement to the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine]. Retrieved from : <http://don.kievcity.gov.ua/files/2015/6/17/contsepciya.pdf> [in Ukrainian].
6. Nabyullyna, N. P. (2002). Professyonalnoe vospytanye studentov v srednem professyonalnom uchebnom zavedenyy systemy potrebytelskoi kooperatsyy [Vocational upbringing of students in a secondary vocational establishment of the consumer eye surgery system] : Candidate's thesis: 13.00.01. Kazan, 234 p. [in Russian].
7. Ponomaryova, G. F. (2014). Vykhovannia maibutnioho pedahoha: teoriia i praktyka [Education of the future teacher: theory and practice]. Kharkiv : Publishing "Ranok", 405 p. [in Ukrainian].
8. Prashko, O. V. (2015). Formuvannya osobystisnykh tsinnosti pidlitka u protsesi rozvytku sotsialnoi kompetentnosti [Formation of adolescent personal values in the process of social competence development. Education and development of gifted personality], 4, pp. 9-12. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2015_4_4 [in Ukrainian].
9. Pro Natsionalnu doktrynu rozvytku osvity. [The National Doctrine of Educational Development] (2002). Retrieved from: <https://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>. [in Ukrainian].
10. Pryntsypy korektsiino-pedahohichnoi diialnosti. [Principles of corrective-pedagogical activity] (2014). *Studopedia*. Retrieved from: https://studopedia.su/13_1496_printsipy-korektsiyno-pedahogichnoi-diyalnosti.html. [in Ukrainian].
11. Arkhiiepyskop, F. (2010). Kontsepsiia dukhovnoho rozvytku Ukrainy: yednist dukhu v soyuzi myru. Relihiino-informatsiina sluzhba Ukrainy [Archbishop Philip Concept of spiritual development of Ukraine: unity of spirit in the union of peace. Religious Information Service of Ukraine]. Retrieved from: https://risu.org.ua/en/index/monitoring/society_digest/38735/ [in Ukrainian].
12. Slovnyk inshomovnykh sliv Melnychuka. [Dictionary of foreign words of Melnychuk] (2007). *Slovopedia*. Retrieved from: <http://slovopedia.org.ua/42/53402/284576.html>. [in Ukrainian].
13. Shynkaruk, V. I. (Ed.). (1986). Filosofkyi slovnyk. [Philosophical Dictionary]. Kyiv: UER, 800 p. [in Ukrainian].
14. Chernetska, Yu.I. (2015). Sotsialno-pedahohichna robota z resotsializatsii narkozaleznykh osib v umovakh reabilitatsiinykh tsentriv: teoriia ta tekhnolohii [Socio-pedagogical work on the re-socialisation of drug addicts in : theory and technology]. Kharkiv : PE "A.M. Panov", 436 p. [in Ukrainian].

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО ОСВОЄННЯ ПРИРОДИ

М. О. Портян, О. В. Калугіна

*Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
вул. Алчевських 29, Харків, Україна, 61002*

portyanmarina@gmail.com,

<http://orcid.org/0000-0001-9399-868X>

<http://orcid.org/0000-0003-3551-2076>

У статті теоретично обґрунтовано та розроблено на основі ідей Л. Занкова технологію формування екологічної свідомості дітей дошкільного віку засобами художньо-образного освоєння природи. У процесі дослідження визначено компоненти екологічної свідомості дітей старшого дошкільного віку: естетичне почуття, образне сприйняття і мислення, екологічні знання і відносини, почуття причетності і єднання з природою як універсальної загальнолюдської цінності. Для визначення ефективності розробленої технології, авторами статті визначено критерії формування екологічної свідомості дітей старшого дошкільного віку засобами художньо-образного освоєння природи (мотиваційний, змістовий та особистісний) та рівні сформованості (високий, середній, низький). Мотиваційний критерій характеризувався таким показником як бажання і зацікавленість художньо-естетичного сприйняття природи і творів мистецтва. Змістовий критерій визначав рівень сформованості екологічних знань і мислення. Особистісний характеризувався таким показником, як критичне мислення, суб'єктне ставлення до світу природи. Для проведення педагогічного експерименту було створено експериментальну групу ЕГ (58 дітей) та контрольну групу КГ (60 дітей). Теоретично обґрунтована і реалізована технологія формування екологічної свідомості дітей старшого дошкільного віку засобами художньо-образного освоєння природи дозволила забезпечити: бажання і зацікавленість художньо-естетичного сприйняття природи і творів мистецтва дітьми; вдосконалення художньо-образного сприйняття світу природи, формування елементарних екологічних знань та мислення, що є основою суб'єктного ставлення до природи. Порівняльний аналіз даних результатів експериментальної і контрольної груп дозволив нам виявити приріст визначених нами критеріїв формування екологічної свідомості дітей старшого дошкільного віку засобами художньо-образного освоєння природи.

Ключові слова: екологічна свідомість, формування, діти старшого дошкільного віку, засоби художньо-образного освоєння природи, модель, педагогічний експеримент.

М. А. Портян, Е. В. Калугіна

Харьковский национальный педагогический университет
имени Г. С. Сковороды, ул. Алчевских 29, Харьков, Украина, 61002

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗНОГО ОСВОЕНИЯ ПРИРОДЫ

В статье теоретически обоснована и разработана на основе идей Л. Занкова технология формирования экологического сознания детей дошкольного возраста средствами художественно-образного освоения природы. В процессе исследования определены компоненты экологического сознания детей старшего дошкольного возраста: эстетическое чувство, образное восприятие и мышление, экологические знания и отношения, чувства сопричастности и единения с природой как универсальной общечеловеческой ценности. Для определения эффективности разработанной технологии, авторами статьи определены критерии формирования экологического сознания детей старшего дошкольного возраста средствами художественно-образного освоения природы (мотивационный, содержательный и личностный) и уровни сформированности (высокий, средний, низкий). Мотивационный критерий характеризовался таким показателем как желание и заинтересованность художественно-эстетического восприятия природы и произведений искусства. Содержательный критерий определял уровень сформированности экологических знаний и мышления. Личностный критерий характеризовался таким показателем, как критическое мышление, субъектное отношение к миру природы. Для проведения педагогического эксперимента было создано экспериментальную

групу ЭГ (58 детей) и контрольную группу КГ (60 детей). Теоретически обоснованная и реализованная технология формирования экологического сознания детей старшего дошкольного возраста средствами художественно-образного освоения природы позволила обеспечить: желание и заинтересованность художественно-эстетического восприятия природы и произведений искусства детьми; совершенствования художественно-образного восприятия мира природы; формирование элементарных экологических знаний и мышления, что является основой субъектного отношения к природе. Сравнительный анализ данных результатов экспериментальной и контрольной групп позволил нам выявить прирост определенных нами критериев формирования экологического сознания детей старшего дошкольного возраста средствами художественно-образного освоения природы.

Ключевые слова: экологическое сознание, формирование, дети старшего дошкольного возраста, средства художественно-образного освоения природы, модель, педагогический эксперимент.

M. O. Portyan, O. V. Kaluhina

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
st. Alchevskogo 29, Kharkov, Ukraine, 61002

FORMATION OF ENVIRONMENTAL CONSCIOUSNESS OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE CHILDREN BY MEANS OF ARTISTICALLY-IMAGINATIVE MASTERING OF NATURE

The article theoretically substantiated and developed the technology of formation the ecological consciousness of children of preschool age by means of artistic and figurative mastering of nature on the basis of L. Zankov's ideas. In the process of research, the components of the ecological consciousness of children of the senior preschool age were determined: aesthetic feeling, imaginative perception and thinking, ecological knowledge, feelings of belonging and union with nature as a universal human value. To determine the effectiveness of the developed technology, the authors of the article define the criteria for the formation the ecological consciousness of children of the senior preschool age by means of artistically-imaginative mastering of nature (motivational, informative and personal) and levels of formation (high, medium, low). The motivational criterion was characterized by such an indicator as the desire and interest of the artistic and aesthetic perception of nature and art works. The informative criterion determines the level of formation ecological knowledge and thinking. The personal criterion was characterized by such an indicator as critical thinking, a subjective attitude to the natural world. For the pedagogical experiment, an experimental group EG (58 children) and a control group KG (60 children) were created. The theoretically grounded and realized technology of formation ecological consciousness of children of the senior preschool age by means of artistically-imaginative mastering of nature allowed to provide: children desire and interest in the artistic and aesthetic perception of nature and art works; perfection of artistically-imaginative perception nature world, formation of elementary ecological knowledge and thinking, which is the basis of the subjective attitude to nature. A comparative analysis of the results of the experimental and control groups allowed us to detect the growth of the criteria we set for the formation of the ecological consciousness of children of the senior preschool age by means of artistically-imaginative mastering of nature.

Key words: ecological consciousness, formation, children of the senior preschool age, artistically-imaginative mastering of nature, model, pedagogical experiment.

Постановка проблеми. Проблема формування екологічної культури суспільства набуває на сучасному етапі все більшого значення на тлі глобальної екологічної кризи цивілізації. У вирішенні екологічних проблем визначальне значення має рівень екологічної свідомості населення. Прагнення гармонізувати відносини суб'єкта й об'єкта людини і природи, науки і мистецтва породжує нову культурологічну модель екологічної освіти, покликану допомогти суспільству вирішити його проблеми.

В сучасних умовах пошуку шляхів формування екологічної свідомості взаємне збагачення природничо-наукового і гуманітарного знання слід розглядати як основу для перетворення концепції сталого розвитку в систему духовних настанов. Тому формування гармонійно розвиненої та екологічно орієнтованої

особистості передбачає, що елементи обох складових світової культури – гуманітарної і природничої мають складати єдине ціле.

Методи дослідження. Методологічну основу дослідження становлять теоретико-методологічні засади формування екологічної свідомості дітей старшого дошкільного віку засобами художньо-образного освоєння природи. Для вирішення мети нашого дослідження були використані такі методи дослідження: теоретичні (історико-логічний, проблемно-цільовий, порівняльний, розгляду теоретичних питань із метою визначення поняттєво-категорійного апарату), емпіричні (діагностичні, прогностичні, педагогічний моніторинг для відстеження результативності досліджуваного процесу), методи математичної статистики для кількісного та

якісного аналізу результатів педагогічного експерименту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Звернення до загальнолюдських цінностей – характерна риса нашого часу. Особливо яскраво ця тенденція проявляється в екологічній освіті. Важливу роль духовної складової в цілісності людини підкреслювали Б. Аркі, П. Блонський, В. Соловйов та ін. Проблема ціннісних орієнтацій в системі екологічної освіти відображена в роботах С. Глазачева, І. Зверева, А. Захлебного, Н. Мамедова, В. Сенкевича, І. Суравегіної. Культурологічний підхід до проблеми досліджено в роботах Н. Вересова. Питання морально-екологічного виховання дітей відображені в роботах і дослідженнях С. Алексєєва, С. Васильєва, Н. Вересова, Н. Виноградова, Н. Груздевої, І.Д. Зверева, І. Пonomарбової та ін.

Однак, проблема формування екологічної свідомості дітей старшого дошкільного віку засобами художньо-образного освоєння природи предметом окремого дослідження не була.

У зв'язку з цим **метою статті** є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка формування екологічної свідомості дітей старшого дошкільного віку засобами художньо-образного освоєння природи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження проблеми формування суспільної свідомості в історико-культурологічному аспекті надало підстави стверджувати про взаємозв'язок екологічної свідомості суспільства як форми культури з філософією, мистецтвом, релігією. Всі галузі культури взаємопов'язані і кожна знаходить своє відображення в інших науках. В епоху Відродження науку, філософію, мистецтво об'єднував оптимізм, віра в людину. Мистецтво йшло попереду науки, виконуючи функцію універсального пізнання, відбивало екоцентричний світогляд і світосприйняття раннього Ренесансу, справила великий вплив на розвиток науки, зокрема на педагогічну теорію Яна Амоса Коменського.

Аналіз психолого-педагогічної літератури надав підстави стверджувати про важливість розвитку екологічного мислення у формуванні екологічної свідомості, спрямоване на сприйняття і відображення єдиного образу світу в істотному і духовному сприйнятті з ним, для якого характерно спотворення структури мислення, відсутність категорій моральності. Розглядаючи мислення в контексті досліджуваної проблеми, ми звернули увагу на значення образного мислення, що забезпечує розкриття естетичної та моральної цінності об'єкта [1; 2; 3; 7].

Екологічні знання як перевірений практикою логічний результат процесу пізнання природи передують розвитку екологічної свідомості. Оволодіння дітьми екологічними знаннями забезпечує об'єктивне і правильне формування екологічної свідомості, а моральні і естетичні істини сприяють залученню до мистецтва, є основою для розвитку моральної свідомості [5; 6].

Суб'єктне ставлення до природи формується шляхом: формування ставлення в процесі побудови перцептивного образу й аналізу отриманої інформації; безпосередньо-практичної взаємодії.

Для визначення особливостей формування екологічної свідомості дітей старшого дошкільного віку засобами художньо-образного освоєння природи нами було проведено дослідження, які надали підстави стверджувати, що у дітей старшого дошкільного віку вже виникає потреба перейти від естетичного сприйняття природи до сприйняття мистецтва, що підтверджується їх досить різнобічним інтересом до різних видів і жанрів мистецтв, особливо до тих, до яких діти можуть долучитися активно в процесі спілкування і творчої діяльності. Однак у дітей 6 років художньо-естетичне сприйняття ще не сформоване, сприйняття творів мистецтва має односторонній характер, переважає образне сприйняття, асоціативність нерозвинена. Діти відзначають і характеризують насамперед предметність художнього твору (персонажі, об'єкти). Сприйняття художнього явища здійснюється в конкретному життєвому контексті, в зв'язку з сучасною дійсністю і особистим досвідом, рідко носить емоційно-оцінний характер.

Методологічною основою формування екологічної свідомості дітей старшого дошкільного віку засобами художньо-образного освоєння природи є принципи гуманізму, єдності пізнання, переживання і дії, неперервності, а також історизму, єдності особистісних і суспільних мотивів естетично-екологічної діяльності.

Для формування екологічної свідомості дітей старшого дошкільного віку засобами художньо-образного освоєння природи, нами теоретично обґрунтовано технологію (на основі ідей Л. Занкова) [4], яка була реалізована шляхом: забезпечення емоційної активності дитини в процесі художньо-образного сприйняття природи і творів мистецтва в ситуаціях співпраці і успіху; організації пізнавальної та художньої діяльності дітей на основі їх сензитивності до різних форм освоєння світу з урахуванням принципу наступності; забезпечення

можливості суб'єкт-суб'єктної взаємодії між вихователем, дитиною та природою.

Для визначення ефективності розробленої технології, було визначено критерії формування екологічної свідомості дітей старшого дошкільного віку засобами художньо-образного освоєння природи (мотиваційний, змістовий та особистісний) та рівні сформованості (високий, середній, низький). Мотиваційний критерій характеризувався таким показником як бажання і зацікавленість художньо-естетичного сприйняття природи і творів мистецтва. Змістовий критерій визначає рівень сформованості екологічних знань і мислення. Особистісний характеризується таким показником, як критичне мислення, суб'єктне ставлення до світу природи.

Проведення констатувального етапу педагогічного експерименту надала підстави стверджувати, що рівень сформованості екологічної свідомості дітей старшого дошкільного віку засобами художньо-образного освоєння природи має переважно низький та середній рівні. Було створено експериментальну групу ЕГ (58 дітей) та контрольну групу КГ (60 дітей).

На формувальному етапі педагогічного експерименту для забезпечення ефективності процесу формування екологічної свідомості дітей старшого дошкільного віку засобами художньо-образного освоєння природи, було запроваджено розроблену технологію.

Підбираючи завдання «Чарівне дзеркало», «Тренінг-емпатія», ґрунтувалися на переконанні, що пряме спілкування з природою, творами мистецтва і знайомство з її поетичним образом в літературі впливатиме не лише на чуттєво-емоційний досвід дітей, а й на розвиток художньо-естетичного сприйняття. На даному етапі на прогулянках, заняттях ми намагалися створити умови для активізації чуттєвої сфери дітей та усвідомлення ними своїх почуттів. Тренінг-емпатія дозволяє дітям уявити себе будь-яким об'єктом природи або твору мистецтва, перейнятися чужими почуттями і переживан-

нями, усвідомити свої. Використання «Поетичного зошиту» допомогло дітям краще висловити свої переживання: емоційно і вербально.

Організація уявлень «Живі картинки» за відомими і улюбленими творами дозволяла дітям не лише відображати зовнішні особливості зображуваних персонажів, об'єктів, але змушувала їх уважніше вдивлятися, вслухатися в твір, намагатися зрозуміти його, «вжитися» в художні образи.

На інтегративно-тематичних заняттях по ознайомленню з природою з використанням творів образотворчого мистецтва і літератури наш підхід полягав у тому, що гуманітарні науки ставили перед дітьми питання, висували ідеї, а підтвердження відповіді і рішення вони знаходили як у мистецтві, так і в природничо-наукових фактах. Поєднання духовних істин і наукової інформації забезпечувало цілісне сприйняття дітьми природи, формувало у них почуття причетності, суб'єктного ставлення до неї.

Мотивом спільної самостійної діяльності була і радість від самого процесу пізнання, і зацікавленість в інформації для подальшого прагматичного і нормативного використання.

Високий рівень естетично-екологічної свідомості характеризується вмінням знайти культурну форму поведінки з природою і збереження її, яка поширюється на сферу етичних вимог у взаємодії зі світом природи і суспільства, проявляється в нормативній та практичній спрямованості діяльності.

В процесі дослідження нами було визначено чинники ефективності розробленої технології, які залежали від єдності дій педагогів і батьків: формування певних суспільно значущих традицій; виконання соціальної функції (призначення); збереження взаємозв'язку зі своєю епохою; відповідність конкретного місця і природного середовища відповідно до потреб природи і суспільства.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту нами були одержані результати обох груп: ЕГ та КГ (див. табл. 1).

Таблиця 1

Узагальнені результати експериментальної роботи (у %)

Критерії	Рівні	ЕГ (58 осіб)			КГ (60 осіб)		
		На початок експерименту	На кінець експерименту	Приріст	I зріз	II зріз	Приріст
Мотиваційний	В	-	17,6	+ 17,6	-	5,5	+ 5,5
	С	34,2	55,3	+ 21,1	33,5	50,5	+ 17,0
	Н	65,8	27,1	- 38,7	66,5	44,0	- 22,5

Продовження табл. 1

Змістовий	В	-	32,1	+32,1	-	7,1	+7,1
	С	26,8	64,1	+37,3	23,6	47,8	+24,2
	Н	73,2	3,8	-69,4	76,4	45,1	-31,3
Особистісний	В	-	18,9	+ 18,9	-	11,0	+ 11,0
	С	17,6	50,5	+ 32,9	18,1	34,1	+ 15,9
	Н	82,4	30,6	- 51,8	81,9	54,9	- 26,9

Отже, аналіз отриманих результатів показав позитивні зміни в рівнях сформованості екологічної свідомості дітей старшого дошкільного віку засобами художньо-образного освоєння природи в експериментальній групі (ЕГ). Відбулися зміни за мотиваційним критерієм – приріст в ЕГ складає 17,6 (високий рівень) та 21,1 (середній рівень), тоді як в КГ приріст за цим критерієм складає відповідно 5,5 та 17,0.

За змістовим критерієм рівень знань за високим рівнем в ЕГ зріс від 0 до 32,1%, тоді як в КГ – з 0 до 7,1. Це пояснюється тим, що діти старшого дошкільного віку перейшли від одностороннього сприйняття до виявлення різноманітних властивостей і якостей об'єктів, явищ, більш вільно використовують ряд художніх засобів – порівняння, метафори, уособлення, більш тонко сприймають деталі. Для їх висловлювань характерні індивідуальні відмінності в смислових і емоційних акцентах. Проявляється тенденція до збільшення і зближенню безпосередньо-чуттєвого і образного сприйняття навколишньої дійсності.

Для дітей експериментальної групи більш властиві емоційне, особистісне сприйняття. Визначення рівня екологічних знань і мислення показало значні позитивні зміни на контрольному етапі педагогічного експерименту. Знання, які демонструються під час співбесіди діти ЕГ якісно відрізняються від відповідей дітей КГ: вони носять більш різносторонній характер (з галузі природознавства, екології), для них більш характерне оперування елементарними об'єктивними знаннями.

Використання в даному експерименті вербально-асоціативного методу дозволило нам виявити позитивну динаміку формування

суб'єктивного ставлення до природи, так за особистісним критерієм високий рівень змінився від 0 до 18,9% в ЕГ, а низький – від 0 до 11%.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Проведений аналіз наукової літератури в нашому дослідженні дозволив виявити характер, тип і динаміку екологічної свідомості суспільства, зокрема: екологічна свідомість пройшло складний шлях формування в умовах наступності і взаємодії мистецтва, науки, релігії, філософії, а її типи змінювалися паралельно з розвитком цивілізації і відповідали менталітету суспільства, упродовж всієї історії впливали на розвиток педагогічних систем і екологічного виховання.

Теоретично обгрунтована і реалізована технологія формування екологічної свідомості дітей старшого дошкільного віку засобами художньо-образного освоєння природи дозволила забезпечити: бажання і зацікавленість художньо-естетичного сприйняття природи і творів мистецтва дітьми; вдосконалення художньо-образного сприйняття світу природи, формування елементарних екологічних знань та мислення, що є основою суб'єктивного ставлення до природи. Порівняльний аналіз даних результатів експериментальної і контрольної груп дозволив нам виявити приріст визначених нами критеріїв формування екологічної свідомості дітей старшого дошкільного віку засобами художньо-образного освоєння природи.

Перспективами подальших наукових пошуків вбачаємо в реалізації принципу наступності «дошкільний заклад освіти – початкова школа» у визначеному контексті дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Алисов Е. А. Педагогическое проектирование экологически безопасной среды : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01. Курск, 2011. 405 с.
2. Бойчук Ю. Д. Еколого-валеологічна культура майбутнього вчителя: теоретико-методичні основи формування : монографія. Суми : ВТД «Університетська книга», 2008. 357 с.
3. Грановська Т. Роль вихователя у формуванні екологічної свідомості дітей дошкільного віку. *Психолого-педагогічні науки*, 2013. № 5. С. 129-133.

4. Занков Л. В. Дидактика и жизнь. Москва : Просвещение, 1968. 175 с.
5. Нагаев В. М., Портян М.О. Методика викладання у вищій школі: навч. посібник. Вид. 2-ге, перероб. і доп. Харків : Колегіум, 2017. 238 с.
6. Николаева С. Н. Методика экологического воспитания дошкольников: учебн. пособие. 2-е изд., испр. Москва : Академия, 2001. 155 с.
7. Плохий З. П. Формуємо екологічну компетентність молодшого дошкільника: навч. метод. посібник до Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі». Київ : Світич, 2010. 117 с.

REFERENCES:

1. Alisov, E. A. (2011). Pedagogicheskoe proektirovanie ekologicheski bezopasnoy sredy [Pedagogical design of environmentally friendly environment]. Doctor's thesis. Kursk [in Russian].
2. Boychuk, Yu. D. (2008). Ekologo-valeologichna kultura maybutnogo vchitelya: teoretiko-metodichni osnovi formuvannya [Ecology-valeological culture of the future teacher: theoretical and methodological foundations of formation]. Sumy : VTD «Universytetska knyha» [in Ukrainian].
3. Hranovska, T. (2013). Rol vykhovatelya u formuvanni ekolohichnoi svidomosti ditei doshkilnoho viku [The role of educator in shaping the ecological consciousness of preschool children]. Psykholoho-pedahohichni nauky [Psychological and pedagogical sciences], 5, pp. 129-133 [in Ukrainian].
4. Zankov, L. V. (1965). Didaktika i zhizn [Didactics and life]. Moskva : Prosvesheniye [in Russian]
5. Nahaiev, V. M., Portian, M. O. (2017). Metodyka vykladannia u vyshchii shkol [Methods of teaching in higher education]. Kharkiv : Kolehium [in Ukrainian].
6. Nikolaeva, S. N. (2001). Metodika ekologicheskogo vospitaniya doshkolnikov [Methods of environmental education for preschoolers]. Moskva: Akademiya [in Russian]
7. Plokhii, Z. P. (2010) Formuiemo ekolohichnu kompetentnist molodshoho doshkilnyka [Forming the ecological competence of a young preschooler]. Kyiv : Svitych [in Ukrainian].

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У ВИЩІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

І. О. Степанець

*Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради, провулок Руставелі, 7, м. Харків, Україна
i.o.stepanets28@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0600-4389>*

Стаття присвячена проблемі моніторингу науково-методичної роботи у закладах вищої педагогічної освіти, зокрема питанню діагностики її якості в контексті вимог компетентнісного підходу.

Визначено термінологічне поле дослідження, окреслено головну мету та завдання створення системи моніторингу науково-методичної роботи у педагогічних закладах вищої освіти.

Схарактеризовано деякі особливості моніторингових досліджень у сфері вищої педагогічної освіти на основі розгляду походження і розвитку феномену «моніторинг», його класифікації, виокремлення спільних і відмінних ознак у визначеннях різними авторами.

Педагогічну діагностику розглянуто як чинник розвитку науково-методичної роботи, названо елементи моделі, напрями здійснення та етапи діагностичного обстеження реалізації різних аспектів науково-методичної роботи, спрогнозовано його результати.

На підставі результатів наукового узагальнення, аналізу практики науково-методичної роботи у педагогічних закладах вищої освіти названо ключові критерії її якості та встановлено взаємозв'язок професійної і науково-методичної компетентності. Визначено протиріччя, що зумовлюють упровадження та основні категорії компетентнісного підходу, місце науково-методичної компетентності у системі компетентностей викладача педагогічного закладу вищої освіти. Зафіксовано зв'язок процесу формування науково-методичної компетентності педагога з інноваційністю його діяльності за певними етапами.

Виокремлено та схарактеризовано компоненти структури науково-методичної компетентності: гносеологічний, аксіологічний, праксеологічний, професійно-особистісний.

У контексті проведеного дослідження визначено об'єкт і показники сформованості науково-методичної компетентності викладача педагогічного закладу вищої освіти, розроблено схему її формування та складено характеристику окремих рівнів.

Ключові слова: науково-методична робота, моніторинг, компетентність, якість, діагностика, науково-методична компетентність, компетентісний підхід.

И. А. Степанец

Коммунальное учреждение «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия»
Харьковского областного совета, переулок Руставели, 7, г. Харьков, Украина

МОНІТОРИНГ І ДІАГНОСТИКА ЯКОСТІ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПІДХОДУ В ВИЩОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ОСВІТІ

Стаття посвящена проблемі моніторингу науково-методичної роботи в установах вищої педагогічної освіти, зокрема питанню діагностики її якості в контексті вимог компетентнісного підходу.

Визначено термінологічне поле дослідження, визначено головну мету та завдання створення системи моніторингу науково-методичної роботи у педагогічних установах вищої освіти.

Схарактеризовано деякі особливості моніторингових досліджень у сфері вищої педагогічної освіти на основі розгляду походження і розвитку феномену «моніторинг», його класифікації, виділення загальних і специфічних ознак у визначеннях різними авторами.

Педагогічну діагностику розглянуто як чинник розвитку науково-методичної роботи, названо елементи моделі, напрями здійснення та етапи діагностичного обстеження реалізації різних аспектів науково-методичної роботи, спрогнозовано його результати.

На основании результатов научного обобщения, анализа практики научно-методической работы в педагогических учреждениях высшего образования названо ключевые критерии ее качества и установлена взаимосвязь профессиональной и научно-методической компетентностей. Определены противоречия, обуславливающие внедрения и основные категории компетентностного подхода, место научно-методической компетентности в системе компетенций преподавателя педагогического учреждения высшего образования. Зафиксировано связь процесса формирования научно-методической компетентности педагога с инновационностью его деятельности на определенных этапах.

Выделены и охарактеризованы компоненты структуры научно-методической компетентности: гносеологический, аксиологический, праксеологический, профессионально-личностный.

В контексте проведенного исследования определены объект и показатели сформированности научно-методической компетентности преподавателя педагогического учреждения высшего образования, разработано схема ее формирования и составлено характеристику отдельных уровней.

Ключевые слова: научно-методическая работа, мониторинг, компетентность, качество, диагностика, научно-методическая компетентность, компетентный подход.

I. O. Stepanets

Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian -Pedagogical Academy" Kharkiv Regional Council,
7 Rustaveli Lane, Kharkiv, Ukraine

MONITORING AND DIAGNOSTICS OF THE QUALITY OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL WORK IN THE CONTEXT OF COMPETENCE APPROACH IN HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION

The article is devoted to the problem of monitoring scientific and methodological work in institutions of higher pedagogical education, in particular to the question of diagnostics of its quality in the context of the of the competence approach.

The terminological field of research is defined, the main purpose and tasks of creation of the monitoring system of scientific and methodological work in pedagogical institutions of higher education are outlined.

Some features of monitoring research in the field of higher pedagogical education are characterized on the basis of consideration of the origin and development of the "monitoring" phenomenon, its classification, the identification of common and distinguishing features in definitions by different authors.

Pedagogical diagnostics is considered as a factor in the development of scientific and methodological work, the elements of the model, directions of implementation and stages of diagnostic examination of various aspects of scientific and methodical work realization are named, and its results are predicted.

On the basis of the results of scientific generalization, analysis of scientific and methodological work practice in pedagogical institutions of higher education, the key criteria of its quality are identified and the relationship of professional as well as scientific and methodological competence is established. The contradictions that determine the implementation and the main categories of competency approach, the place of scientific and methodological competence in the system of competences of the teacher of a pedagogical institution of higher education are determined. The connection of the process of forming the scientific and methodological competence of the teacher with the innovativeness of his activity at certain stages was fixed.

The components of scientific and methodological competence structure are distinguished: epistemological, axiological, traseological, professional and personal.

In the context of the conducted research, the object and indicators of the scientific and methodological competence formation of the teacher of a pedagogical institution of higher education were determined, the scheme of its formation was developed and the characteristics of individual levels were drawn up.

Key words: scientific and methodological work, monitoring, competence, quality, diagnostics, scientific and methodological competence, competent approach.

Постановка проблеми. Ефективному прийняттю управлінських рішень, стосовно забезпечення та визначення перспектив розвитку освітнього закладу у цілому й окремих його структурних елементів зокрема, мають передувати об'єктивні наукові дослідження. Ці дослідження, зокрема, проводяться з метою визначення оптимальних шляхів і засобів підвищення якості навчального та виховного процесів, формування професійної компетентності викладача, розвитку студента, організації та змісту науково-методичної роботи (НМР). Саме

у процесі наукового дослідження можна отримати достатню точну й необхідну інформацію про різні аспекти педагогічних проблем, пов'язаних з функціонуванням закладу вищої освіти.

Досвід і практика переконують, що науково вивіреною інструментом менеджменту в освіті є моніторинг ефективності та якості здійснення освітньо-виховної діяльності в окремих ланках системи освіти.

Обґрунтування підходів, визначення принципів, функцій, методів моніторингу якості НМР у ЗВО дозволяють перейти до розгляду

конкретних питань такої якості у контексті компетентнісного підходу в педагогічній освіті як визначального і багатовекторного та багаторівневого.

Методи дослідження. Для аналізу наукової літератури у галузі забезпечення якості освіти у ЗВО та з'ясування проблеми розвитку системи НМР і моніторингу її якості – системний аналіз; визначення термінологічного поля дослідження, виокремлення компонентів структури науково-методичної компетентності – наукове узагальнення, класифікація, абстрагування і конкретизація; виявлення стану та обґрунтування перспектив і виявлення стану та обґрунтування перспектив розвитку НМР в контексті її якості – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення досвіду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Існуюча система науково-методичної роботи об'єктивно відіграє важливу роль у розвитку сучасного педагогічного ЗВО, на що вказують Ю. Алферов, І. Бабин, В. Байденко, Я. Болубаш, Н. Вознесенська, Т. Дмитренко, В. Міхеєв, Т. Панина, С. Смирнов, В. Шинкарчук та інші. В умовах євроінтеграції актуалізувалась проблема моніторингу якості освітніх ресурсів, у тому числі якості науково-методичної роботи та конкретно науково-методичного забезпечення освітнього процесу у вищій школі, на що вказують Т. Борова, А. Данченко, О. Жернова, Л. Колосова, Е. Рубін, Т. Свиридюк, Н. Хацаук та інші.

Розглядаючи якість науково-методичної роботи, зокрема у педагогічному ЗВО, як чинник підвищення якості фахової освіти, слід акцентувати увагу на необхідності прийняття своєчасних і ефективних управлінських рішень щодо її організації, змістовного наповнення, забезпечення об'єктивності аналізу тощо. Іншими словами, якість та ефективність науково-методичної роботи пов'язана з упровадженням науково-обґрунтованих результатів, що стосуються вивчення проблем її організації, змісту та управління. Такі результати мають бути представлені як у кількісному, так і якісному вираженні та стосуватись моніторингу НМР як системного утворення.

Формування мети наукової праці. Метою даної статті є висвітлення науково-теоретичних основ моніторингу якості НМР, його сутності та методичних особливостей застосування в педагогічному ЗВО в контексті компетентнісного підходу у вищій освіті.

Виклад основного матеріалу дослідження. В останні десятиріччя моніторинг в освіті набув статусу наукового дослідження, який

розглядають як систему технологій, процедур, засобів, методик і методів контролю розвитку педагогічних процесів, з'ясування умов і чинників функціонування педагогічних об'єктів, а не тільки і не стільки як збір інформації про певні характеристики та властивості освітньої системи (М. Зимомря, О. Локшина, В. Луначек, Т. Лукіна, О. Ляшенко, С. Раков та інші).

Ми згодні із визначенням, запропонованим Т. Єльніковою [7], яка трактує термін «моніторинг» як поточне оцінювання і регуляцію різних процесів в освіті. Науковець називає моніторинг системною показником, об'єднаних у стандарт, методів їх розробки і систематичного спостереження за станом та динамікою певних освітніх об'єктів. Відповідно до визначених показників, що стосуються об'єкта діагностики, дослідниця пропонує формулювати та корегувати управлінські рішення.

Завдання модернізації змісту та структури науково-методичної роботи, зокрема у педагогічних ЗВО, актуалізує питання її моніторингу у контексті вирішення проблем органічного поєднання освіти і науки [10].

Нам імпонує визначення моніторингу як загально педагогічної категорії (моніторинг в освіті), яке знаходимо у посібнику «Моніторинг якості освіти: світові дослідження та українські перспективи» за загальною редакцією О. Локшиної [14].

Узагальнення результатів наукових розвідок дає можливість визначити моніторинг в системі освіти як сукупність заходів що передбачають отримання, вивчення та розповсюдження об'єктивної інформації для оцінювання станів різних об'єктів та суб'єктів освітнього процесу чи системи освіти в цілому й прогнозування їх динаміки з урахуванням результатів опрацювання накопиченої інформації, встановлених фактів щодо наявності певних тенденцій, виявлених закономірностей.

Окремо слід зауважити, що деякі автори наголошують на особливостях здійснення освітнього моніторингу в динаміці, обумовленої перебігом освітнього процесу. Свій висновок науковці обґрунтовують тим, що обрані для моніторингу критерії і показники є значимими лише в конкретній, визначеній конкретними умовами моделі моніторингу і реалізуються виключно за актуальною програмою його проведення. Таким чином, усі результати моніторингу та встановлені на їх основі рейтинги, діаграми, комплексні показники ефективності чи якості освіти слід брати до уваги як аналітичну характеристику актуального стану певних

об'єктів чи суб'єктів, а, відповідно, трактувати та прогнозувати їх розвиток. Таке твердження є вповні об'єктивним, оскільки ґрунтується на результатах наукового аналізу.

Підтверджують попередні висновки щодо сутності поняття моніторингу й науковці Т. Лукіна та О. Патрикеева [15], які визначають його (моніторинг в освіті) як спеціально розроблену систему отримання, опрацювання, накопичення та розповсюдження даних про стан об'єктів освіти, особливості прогнозування та розвитку певних процесів і явищ в системі освіти. До основних результатів моніторингу дослідниці відносять розробку обґрунтованих рекомендацій щодо прийняття управлінських рішень з урахуванням отриманих фактів для підвищення якості та ефективності освітнього процесу, й, зокрема, науково-методичної роботи.

У теорії здійснення моніторингу досліджені в освіті є певна математична універсальність, яка дає змогу транслювати в освіті методи і засоби, розроблені та перевірені в інших сферах науки. Тут можна виокремити процедури, що автоматизуються і можуть бути уніфіковані для різних освітніх завдань. До них у моніторинговій сфері належать:

збирання і попередня обробка інформації про вимірювальні величини;

створення і ведення банку даних аналіз оцінювання та прогнозування вимірювальних величин;

інформаційна підтримка прийняття управлінських рішень на запити освітньої практики.

Уся множина автоматизованих завдань, що забезпечують виконання функцій системи моніторингу, повинна підтримувати процеси діяльності, які сукупно утворюють інформаційну технологію моніторингу: *стеження* → *оцінювання* → *прогнозування* → *рішення*.

Аналіз наукових праць О. Жернової, Г. Єльникової, В. Кальнея, О. Локшиної, А. Майорова, С. Шишова та інших дає можливість виокремити спільні ознаки (характеристики), що об'єднують різні підходи до тлумачення поняття «моніторинг» [8, 14, 16]:

1. Це системна інформація, що постійно оновлюється.

2. Процес порівняльного аналізу об'єкта, явища з обґрунтуванням (визначенням, розробленням) стандартом, моделлю тощо.

3. Передбачає прогнозовану розробку певного стандарту (моделі) та критеріїв його оцінювання.

У нинішніх умовах моніторинг науково-методичної роботи, зокрема у педагогічному ЗВО,

має орієнтуватися на діагностику ефективності наукового й освітнього процесів у їх єдності, орієнтованої та результати професійної підготовки студентів.

Ми дотримуємося визначення педагогічної діагностики, запропонованого І. Підласим [16], який розуміє її як систему певних технологій, процедур, методик отримання достовірної інформації про стан та особливості розвитку процесів і об'єктів в освітній галузі, умови та чинники, що його зумовлюють. Діагностика дозволяє встановити педагогічний діагноз – наочний відбиток комплексного впливу педагогічних чинників на якість освіти.

Говорячи про діагностику професійної компетентності педагогів, яка є, на наше переконання, визначальною для формування змісту та запровадження НМР, ми виходимо із поняття педагогічної діагностики і розуміємо її як процес визначення та співставлення реального стану знань, компетенцій конкретного педагога зі змістом ідеалізованої моделі його компетентності.

Педагогічна діагностика як елемент системи моніторингового дослідження в аспекті НМР, за висновками науковців, здійснюється за такими основними етапами:

- підготовчий: визначення мети, суб'єктів та об'єктів, напрямків, відбір критеріїв, вибір інструментарію;
- практичний: збір інформації шляхом анкетування, тестування, бесіди, спостереження, інтерв'ю, вивчення документів, самооцінки тощо.
- аналітичний: обробка отриманої інформації, формування висновків, розробка рекомендацій [1; с. 130-131].

Практика переконує, що об'єктивно й обґрунтовано організована діагностика допомагає у вирішенні таких завдань:

- зміна ставлення до науково-методичної роботи на всіх рівнях її проведення;
- підвищення якості та рівня аналітичної діяльності педагогів;
- унеможливлення формалізму у плануванні, змісті, формах, методах і оцінці ефективності та результативності науково-методичної роботи;
- створення можливості для виявлення оптимальних шляхів і способів надання допомоги конкретному викладачу;
- зміна підходів і характеру у взаємовідносинах між виконавцями та керівниками НМР;
- конкретизуються основні напрями роботи [17].

Ключовими критеріями оцінювання якості НМР, як засвідчує наукове узагальнення, є готовність педагогів до інноваційної діяльності та їх науково-методична компетентність, яку, у контексті компетентнісного підходу до дослідження феномену НМР, ми пов'язуємо з методичною компетентністю та вважаємо складовою професійної компетентності.

В. Єгорова зазначає, що компетентнісний підхід, ґрунтуючись на теоретичній базі філософії прагматизму, є логічним продовженням особистісно-орієнтованої педагогічної доктрини та парадигми діяльнісного підходу і наголошує на формуванні інтегрованого утворення, яке об'єднується під назвою «компетентність фахівця». Важливо зазначити, що наявність проблем, пов'язаних з упровадженням компетентнісного підходу в систему науково-методичної роботи ЗВО, викликані що низкою суперечностей між практикою організації підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів у системі науково-методичної роботи ЗВО та вимогами переходу до неперервної підготовки науково-педагогічних працівників; між об'єктивною потребою впровадження інновацій педагогічних технологій і недостатньою розробкою їхньої реалізації у відповідність науково-методичних, змістових основ підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників у системі науково-методичної роботи ЗВО.

Компетентнісно-орієнтований підхід в освіті ми розглядаємо у світлі Національної доктрини розвитку освіти України [10], основні положення якої стали концептуальним орієнтиром у переорієнтації, зокрема вищої педагогічної освіти, з безпосередньої передачі знань та формування умінь і навичок на оволодіння фаховими **компетенціями**, що дають можливість свідомо та ефективно застосовувати знання в нових умовах інноваційними засобами, самостійно підвищувати свою кваліфікацію.

Визначення компетентності (від лат. *competens* – належний, здібний) знаходимо у Глумачному словнику [11], де зазначається, що вона включає як власне професійні знання й уміння, що вказують на рівень кваліфікації фахівця, так і передбачає володіння такими якостями як здатність співпрацювати, безперервно вчитися, оцінювати результати власної діяльності, критично мислити, ініціативність, спроможність продуктивно комунікувати, ефективно та оптимально діяти з використанням отриманих знань.

Компетентність як здатність ефективно діяти у професійній сфері розглядає і В. Маслов [13; с. 77-81]. Ефективність та якість виконання професійних обов'язків науковець пов'язує з використанням сучасної наукової теорії та інноваційного досвіду, що враховують світові напрацювання в галузі професійної освіти. З погляду дослідника, компетентність пов'язана з оптимальним кінцевим результатом діяльності, що свідчить про досягнення поставленої мети.

У свою чергу, Т. Браже [5; с. 19-33] наповнює визначення професійної компетентності ціннісними орієнтаціями, що регулюють застосування отриманих знань і сформованих умінь у фаховій діяльності, а також додає інформацію про рівень загальної культури, здатність до самовдосконалення та саморозвитку, стиль взаємодії з різними суб'єктами освітньої діяльності.

До визначення професійної компетентності В. Стрельников [18] додає положення про знання педагогом особливостей освітнього процесу, свого предмету, актуальних проблем психолого-педагогічної науки та підтверджує важливість їх умілого застосування в педагогічній практиці.

У контексті дослідження доречним є аналіз професійної компетентності педагога як психологічної проблеми, здійснений А. Марковою [12, с. 56-63]. Вона розділяє процесуальний і результативний показники змісту професійної компетентності, які поєднує здатністю педагога успішно їх забезпечувати в процесі вирішення фахових завдань.

Заслугує позитивну оцінку чіткість і конкретність визначення поняття професійно-педагогічної компетентності Н. Кузьміної, яка розуміє останню як комплексне вміння педагога оптимально структуровано поєднувати наукові та практичні педагогічної діяльності. [4; 6, с. 90].

Ми визначаємо професійно-педагогічну компетентність фахівця у галузі вищої освіти як інтегральну якість, що характеризується цілісністю і стійкістю та виявляється в ефективній організації освітнього процесу. Ефективність виявляється у поєднанні його методологічної та технологічної сторін, у забезпеченні оптимального науково-методичного супроводу.

За твердженням Олени і Ольги Жернових, науково-методичне забезпечення освітнього процесу у ЗВО значною мірою зумовлює виконання функціональних обов'язків фахівця найоптимальнішим способом на основі науково-обґрунтованих рішень [8; с. 21].

Змістовним і конкретним визначенням професійної компетентності є визначення В. Стрельнікова, який вказує на важливість наукової та методичної складових у професійної компетентності.

Методична компетентність виступає провідним компонентом в системі фахових компетентностей викладача і має яскраво виражений прикладний характер [2; с. 102].

Спираючись на результати аналізу визначень «професійна компетентність» і «методична компетентність» у контексті нашого дослідження, вважаємо за необхідне зазначити про те, що феномен методичної компетентності передбачає наявність дещо іншого кола компетенцій у порівнянні з науково-методичною компетентністю. Якщо методична компетентність характеризує, по-суті, поінформованість про інновації в галузі освіти, вміння використовувати різноманітні освітні технології і засоби навчання та виховання, способи забезпечення та контролю освітнього процесу, то однією з базових складових науково-методичної компетентності, є методологічна компетенція – готовність і здатність педагога-практика до науково-дослідницької діяльності (вміння планувати, моделювати, організувати і здійснювати науково-педагогічне дослідження, інтегрувати його наукові результати та педагогічно обґрунтовано впроваджувати їх на високому рівні ефективності).

Володіння науково-методичною компетентністю дає можливість майбутньому чи діючому педагогу здійснювати науково-методичний супровід педагогічної діяльності на засадах інноваційності шляхом реалізації сукупності підходів, технологій, процедур, заходів тощо, спрямованих на науково-теоретичне та методико-технологічне вдосконалення освітнього процесу, підвищення власної фаховості, педагогічної майстерності, ефективності професійної діяльності.

У якості етапів (стадій) науково-методичного супроводу інноваційного розвитку освітнього процесу, що потребує моніторингу з боку відповідних підрозділів ЗВО, вважаємо за доцільне назвати:

- підготовчий етап – теоретична, психологічна, методологічна, практична підготовка до такого супроводу, зокрема до розробки і впровадження інновацій, здійснення науково-дослідної роботи стосовно виокремлення інновацій, обґрунтування та практичного вирішення конкретних педаго-

гічних потреб, що стосуються організації, управління, змісту, методів, форм, освітньої діяльності тощо;

- етап моніторингу – моніторингове дослідження колективної та індивідуальної професійної (науково-методичної) діяльності педагогів щодо створення і впровадження інновацій стосовно змісту, організації, технологічного забезпечення освітнього процесу через виконання прикладних (педагогічних, методичних тощо) досліджень;
- процесуально-корегувальний етап – поточне корегування колективної та індивідуальної професійної (науково-методичної) діяльності педагогів стосовно вдосконалення (підвищення ефективності і якості) освітнього процесу на основі наукових здобутків, нових методичних розробок, узагальнення ефективного педагогічного досвіду тощо;
- підсумково-прогностичний етап – підведення підсумків щодо кількісних і якісних результатів науково-методичної роботи шляхом узагальнення матеріалів, забезпечення їх об'єктивної оцінки, визначення перспектив діяльності і потреб у фаховому зростанні педагогів.

Важливим питанням моніторингу науково-методичної роботи у ЗВО, спираючись на дослідження Л. Білан [4; с. 203], є визначення компонентної структури науково-методичної компетентності. Виокремимо такі компоненти: гносеологічний, аксіологічний, праксеологічний, професійно-особистісний.

Гносеологічний компонент передбачає цілеспрямоване адекватне сприймання, осмислення й конструювання освітнього процесу, що забезпечується системою знань методичного характеру. Критеріями визначення рівня сформованості даного компоненту є: ступінь сформованості і характер відтворення елементів науково-методичних знань.

Аксеологічний компонент утворюють ціннісні орієнтації щодо розуміння НМР як важливого складника професійної діяльності, усвідомлення рівня власних здібностей і спроможності методичного досконало вирішувати фахові проблеми науково обґрунтованими засобами. Критеріями оцінювання компонента є: ступінь сформованості й особистісної значущості цінностей науково-методичної роботи, співпадання модальностей «Я-реальне», «Я-ідеальне».

Праксеологічний компонент доцільно представити як систему наукових знань мето-

дичного характеру, умінь і навичок науково-методичної роботи стосовно вирішення освітніх проблем і фахових завдань. Критеріями оцінювання володіння цим компонентом називаємо: наявність професійних умінь і навичок, рівень сформованості досвіду науково-методичної діяльності щодо пошуку, наукового обґрунтування та реалізації інновацій в освітньому процесі.

Виокремлення професійно-особистісного компонента науково-методичної компетентності зумовлюється тим науковим фактом, що одним із чинників успішності (ефективності, якості тощо) професійної діяльності викладача є його психолого-педагогічні якості, що мають професійну значущість. Рівень сформованості даного компонента ми оцінюємо, відповідно, за ключовими психолого-педагогічними якостями, зокрема такими як здатність до креативного мислення, готовність динамічно і неперервно самовдосконалюватись, прагнення

до досконалості і бажання досягти успіху, здатність розпізнавати й вирішувати професійні проблеми.

З метою формування науково-методичної компетентності викладачів ЗВО науковці пропонують використовувати системний періодичний моніторинг, об'єктом якого є рівень науково-методичної компетентності, а показники, за якими здійснюється оцінювання, мають бути пов'язані, за логікою нашого дослідження, з професійною (науковою, методичною) кваліфікацією викладача та ефективністю (якістю) освітньо-професійної діяльності, її успішністю стосовно кінцевого результату – якості надання освітніх послуг і здобутками в освітній діяльності, рівня кваліфікації педагогів.

Моніторинг науково-методичної компетентності викладача пропонуємо виконувати за наступною схемою (рис. 1)

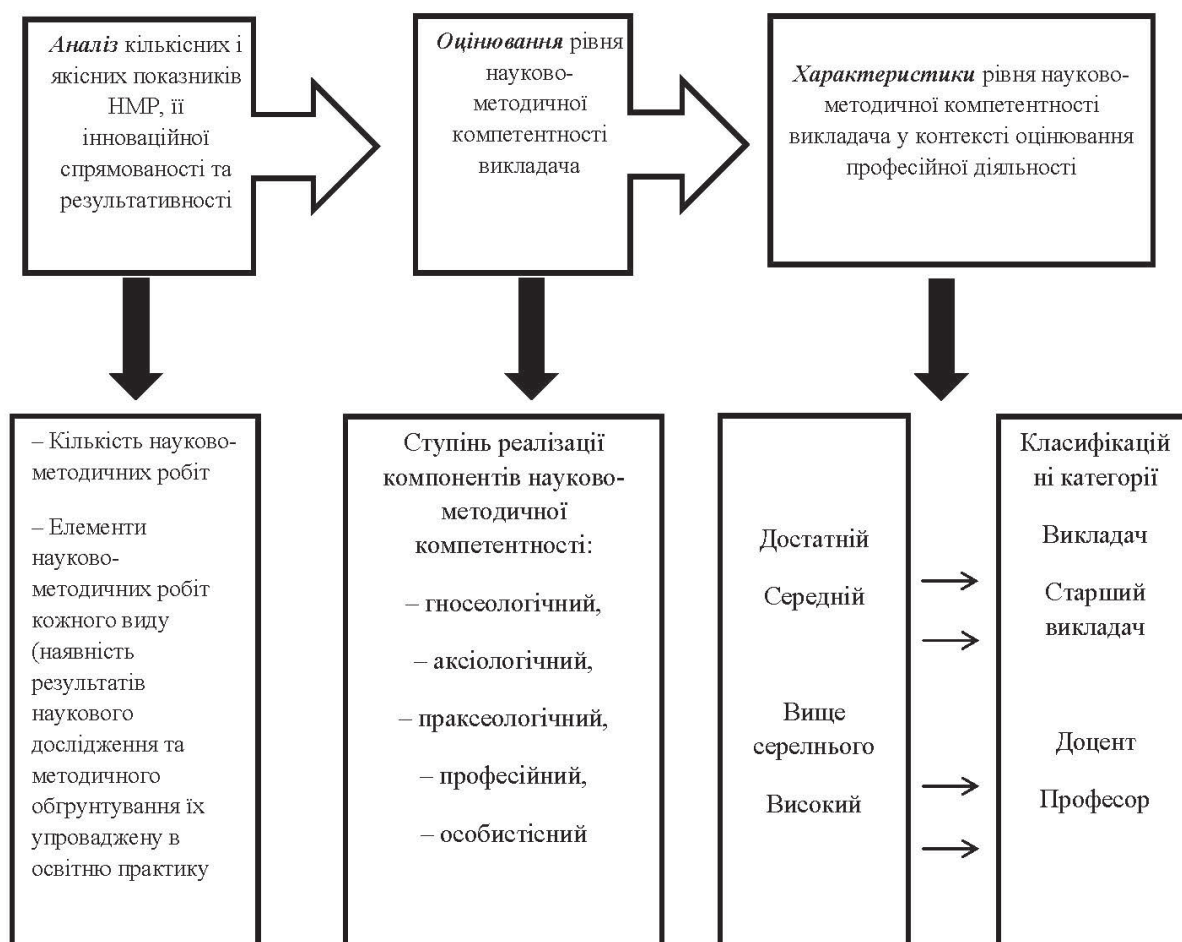


Рис. 1. Схема процесу моніторингу науково-методичної компетентності викладача педагогічного ЗВО.

Характеристика рівнів науково-методичної компетентності викладача наведена в таблиці 1.

Таблиця 1

Рівні науково-методичної компетентності викладача педагогічного ЗВО

Рівні	ХАРАКТЕРИСТИКА РІВНІВ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ЗВО
Достатній	Педагогічна діяльність переважно традиційна, репродуктивна, спостерігається цілеспрямоване сприймання, але не завжди адекватне осмислення нових реалій освітнього процесу. Не використовуються інноваційні форми і методи навчання та виховання. У педагогів сформовані лише елементи методичних знань, відсутня мотивація до НМР, «Я-реальне» і «Я-ідеальне» не співпадає.
Середній	Професійна діяльність передбачає підвищення якості фахових знань та вмінь й ефективне формування відповідних компетенцій у студентів. На заняттях використовується переважно традиційні методи навчання без глибокого науково-методичного обґрунтування. Демонструє готовність до створення комплексного навчально-методичного забезпечення освітнього процесу, але не супроводжує його застосування достатнім методичним інструментарієм. Педагог розглядає НМР як засіб переважно теоретичної розробки окремих технологій, методик, способів тощо освітньої діяльності.
Вище середнього	Науково-педагогічний працівник досконало володіє інноваційними методиками навчання та виховання, творчо використовуючи як традиційні, але ефективні методи, так і керується лише рекомендаціями у власному досвіді забезпечення якості освітнього процесу, усвідомлюючи значимість НМР для пошуку ефективних шляхів рішення педагогічних проблем на основі реалізації наукових здобутків. Спостерігається робота по самовдосконаленню та творчому зростанню, зокрема шляхом удосконалення знань і досвіду НМР щодо запровадження інновацій.
Високий (творчий)	Викладач має сформовані методичні знання та розвинені вміння, що дозволяє йому досконало володіти формами та методами освітньої діяльності. Усвідомлює власні можливості ефективного вирішення фахових завдань. Спостерігається високий рівень ініціативи та творчості, готовність постійно шукати, науково обґрунтовувати та вивірено застосовувати нові педагогічні засоби, свідомо й цілеспрямовано збагачувати професійну діяльність інноваційними засобами і методами.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, моніторинг науково-методичної роботи слід розглядати не тільки і не стільки як збір інформації про її певні характеристики та властивості, а й як певну систему інформаційно-методичного забезпечення розвитку педагогічних процесів, з'ясування умов і чинників ефективного функціонування педагогічних засобів, оцінювання і регуляції будь-яких процесів в освіті.

Моніторингова діагностика стосовно НМР як безпосередньо (вимірювання й оцінка досягнень педагогів в освітньому процесі) так і опосередковано (встановлення комплексного впливу системи науково-методичної роботи на якість освітнього процесу) стосується вивчення компетентнісного розвитку викладача та

співставлення реального стану сформованості його компетенцій зі змістом ідеалізованої моделі науково-методичної компетентності.

Науково-методична компетентність пов'язана з методичною компетентністю, але у якості однієї з базових складових містить методологічну компетенцію як здатність до науково-дослідницької діяльності, що дає можливість викладачу здійснювати науково-методичний супровід педагогічної діяльності на засадах інноваційності шляхом реалізацій сукупності (комплексу) підходів, процедур, технологій тощо.

Потребує подальшого обґрунтування та експериментальної перевірки методика моніторингу якості НМР викладача педагогічного ЗВО.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Акмеология : учебник / под ред. А. А. Деркача. Москва : РАГС, 2004. 299 с.
2. Байденко В. Н. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методические и методологические вопросы). Москва : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 114 с.
3. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики*. Київ : К. І. С., 2004. С. 47-52.
4. Білан Л. Л. Методична підготовка викладача аграрного вищого навчального закладу. *Науковий вісник НУБіП України*. 2011. № 159. С. 28-35.
5. Браже Т. Г. Основные принципы совершенствования профессиональной квалификации учителей в ИУУ. *Совершенствование профессиональных знаний и умений учителя в процессе повышения его квалификации*: сб. научн. трудов. Москва : АПН СССР, 1982. С. 18-33.
6. Єгорова В. В. Розвиток ключових компетентностей науково-педагогічних працівників у системі методичної роботи вищого навчального закладу: дис... канд. пед. наук :13.00.04. Київ, 2011. 22 с.
7. Єльнікова Г. В. Моніторинг діяльності керівника. Директор школи, ліцею, гімназії. *Науково-практичний журнал для працівників закладів освіти*. 2003. № 1. С. 97-102.
8. Жернова О. І., Жернова О. І. Науково-методичне забезпечення навчального процесу у вищій школі: усталені нормативи та сучасні вимоги. *Вісник Книжкової планети*. 2012. № 2. С. 21.
9. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва : Высшая школа, 1990. 199 с.
10. Національна доктрина розвитку освіти України. *Всеукраїнський з'їзд працівників освіти*. Київ, 2002. 232с.
11. Новий тлумачний словник української мови : У п-н Т-К. : Акотіт, 1999. Т. 4. 942 с.
12. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя. *Педагогика*. 1995. № 6. С. 56-63.
13. Маслов В. І. Принципи менеджменту в установах освіти. *Освіта і управління*. 1997. № 1. С. 77-81.
14. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / за заг. ред. О. І. Локшиної. Київ : К. І. С., 2004. 128 с.
15. Лукіна Т. О. Моніторинг якості освіти: теорія та практика. Київ: Плеяди, 2005. 112 с.
16. Подласый И. П. Педагогика : учебник. 2-е изд., доп. Москва : Прайт, 2010. 574 с.
17. Степанець. І. О. Теретико-методичні основи моніторингу науково-методичної діяльності викладачів педагогічних ВНЗ. *Вчені записки ХГУ «НУА»*. Харків : НУА, 2017. Т. 23. С. 252-263.
18. Стрельников В. Ю. Развитие професійної компетентності вчителів у закладах післядипломної освіти: дис... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1990. 223 с.
19. Теоретичні засади моніторингу якості вищої природничої та інженерної освіти : монографія / Корсак К. В., Корсак Ю. К., Тарутіна З. Є., Похресник А. К., Козлакова Г. О. та ін. Київ : Педагогічна думка, 2012. 207 с.
20. Шишов С. Е. Кальней В. А. Школа : мониторинг качества образования. Москва : Педагогическое общество России, 2000. 320 с.

REFERENCES:

1. Derkach, A. (Ed.). (2004). *Akmeologiya: uchebnik* [Acmeology : textbook]. Moskva : RAGS. 299 p. [in Russian].
2. Baydenko, V. (2005). *Kompetentnostnyi podhod k proektirovaniyu gosudarstvennyih obrazovatelnyih standartov vyisshego professionalnogo obrazovaniya (metodicheskie i metodologicheskie voprosy)* [Competency-based approach to the design of state educational standards of higher professional education (methodological and methodological issues)]. Moskva: isled. tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 114 p. [in Russian].
3. Bibik, N. (2004). *Kompetentnisnyi pidkhd: refleksyvnyi analiz zastosuvannia*. [Competency Approach: Reflexive analysis of application]. *Kompetentnisnyi pidkhd u suchasni osviti : svitovyi dosvid ta ukraïnski perspektyvy* [Competence Approach in Contemporary Education: World Experience and Ukrainian Perspectives: A Library for Educational Policy.] : *biblioteka z osvïtnoi polityky*. Kyiv : K. I. S., pp. 47-52. [in Ukrainian].
4. Bilan, L. (2011). *Metodychna pidhotovka vykladacha ahrarnoho vyshchoho navchalnoho zakladu*. [Methodical preparation of the teacher of agrarian higher educational institution]. *Naukovyi visnyk NUBiP Ukrainy*, 159, pp. 28-35. [in Ukrainian].
5. Brazhe, T. (1982). *Osnovnyie printsipy sovershenstvovaniya professionalnoy kvalifikatsii uchiteley v IUU*. [The basic principles of improving the professional qualifications of teachers in IUU]. *Sovershenstvovanie professionalnyih znaniy i umeniy uchitelya v protsesse povysheniya ego kvalifikatsii* [Improving the professional

- knowledge and skills of the teacher in the process of improving his qualifications]. Moskva : APN SSSR, p. 18-33. [in Russian].
6. Iehorova, V. (2011). Rozvytok kliuchovykh kompetentnosti naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv u systemi metodychnoi roboty vyshchoho navchalnoho zakladu [Development of key competences of scientific-pedagogical workers in the systematic work of higher education institution]. Candidate`s thesis. Kyiv, 22 p. [in Ukrainian].
 7. Ielnikova, H. (2003). Monitorynh diialnosti kerivnyka. Dyrektor shkoly, litseiu, himnazii. [Monitoring of Head Activities. Headmaster, Lyceum, Gymnasium]. *Naukovo-praktychnyi zhurnal dlia pratsivnykiv zakladiv osvity*. [Scientific and practical journal for employees of educational institutions], 1, pp. 97-102. [in Ukrainian].
 8. Zhernova, O.I. (2012). Naukovo-metodychne zabezpechennia navchalnoho protsesu u vyshchii shkoli: ustaleni normatyvy ta suchasni vymohy. [Scientific and methodological support of the educational process in high school: established norms and modern requirements]. *Visnyk Knyzhkovoï palaty* [Newsletter of the Book Chamber], 2, pp. 21. [in Ukrainian].
 9. Kuzmina, N. (1990). Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya. [Professionalism of the personality of the teacher and master of industrial training]. Moskva: Vysshaya shkola, 199 p. [in Russian].
 10. Natsionalna doktryna rozvytku osvity Ukrainy. [National doctrine of development of education of Ukraine] (2002). *Vseukrainskyi zizd pratsivnykiv osvity*. [Proceedings of the All-Ukrainian Congress of Education Workers]. Kyiv. [in Ukrainian].
 11. Novyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy (1999). Kyiv : Akotit, 942 p. [in Ukrainian].
 12. Markova, A. (1995). Psihologicheskie kriterii i stupeni professionalizma uchitelya. [Psychological criteria and levels of teacher professionalism]. *Pedagogika*, 6, p. 56-63. [in Russian].
 13. Maslov, V. (1997). Pryntsyipy menedzhmentu v ustanovakh osvity. [Principles of management in educational institutions]. *Osvita i upravlinnia*, 1, pp. 77-81 [in Ukrainian].
 14. Lokshyna, O. (Ed.). (2004). Monitorynh yakosti osvity: svitovi dosiahnennia ta ukrainski perspektyvy [Monitoring the quality of education: world achievements and Ukrainian perspectives]. Kyiv: K. I. S. 128, pp. 26. [in Ukrainian].
 15. Lukina, T. O. (2005). Monitorynh yakosti osvity: teoriia ta praktyka. [Education quality monitoring: theory and practice]. Kyiv: Pleiady, 112 p. [in Ukrainian].
 16. Podlasyiy, I. (2010). *Pedagogika : uchebnik*. Moskva : Prayt, 574 p. [in Russian].
 17. Stepanets, I. (2017). Teretyko-metodychni osnovy monitorynhu naukovo-metodychnoi diialnosti vykladachiv pedahohichnykh VNZ. [Theoretical and methodological bases for monitoring the scientific and methodological activity of teachers of pedagogical universities]. *Vcheni zapysky KhHU «NUA»*. (Iss.23). Kharkiv : NUA. 580 p. [in Ukrainian].
 18. Strelnikov, V. (1990). Rozvytok profesiinoi kompetentnosti vchyteliv u zakladakh pislidyplomnoi osvity [Development of professional competence of teachers in postgraduate education institutions]. Candidate`s thesis. Kyiv, 223 p. [in Ukrainian].
 19. Korsak, K , Korsak, Yu., Tarutina, Z. , Pokhresnyk, A. & Kozlakova, H. and others (Eds). (2012). Teoretychni zasady monitorynhu yakosti vyshchoi pryrodnychoi ta inzhenernoi osvity [Theoretical principles of monitoring the quality of higher natural and engineering education]. Kyiv : Pedahohichna dumka, 207 p. [in Ukrainian].
 20. Shishov, S. & Kalney, V. (2012). Shkola : Monitoring kachestva obrazovaniya. [Monitoring the quality of education]. Moskva : Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 320 p. [in Russian].

ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ (1991-2019 рр.)

У. Ю. Ткаченко

*Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
вул. Проскурівського підпілля, 139, Хмельницький, Україна, 29000
kgpa@ukr.net, <http://orcid.org/0000-0002-0734-8494>*

Вища освіта є основою інтелектуального та матеріального благополуччя держави. Упродовж 1991-2019 рр. здійснено чимало досліджень зазначеної проблеми і загальнотеоретичного характеру, і емпіричного. Генеза вищої освіти України з 1991 до 2019 р. пройшла кілька важливих етапів. Найважливішими ознаками її трансформацій є набуття рис національної самоідентичності, модернізації змістового наповнення, прагнення до інтеграції в європейську та світову освітні системи при максимальному збереженні своєї самобутності. Аналіз і узагальнення історико-педагогічних джерел дали підстави визначити найголовніші етапи й тенденції розвитку вищої освіти в Україні. В основу визначення періодів покладено суспільно-політичні трансформації, соціально-економічні чинники та педагогічні концепти, і, як результат, було виділено такі періоди: I період (1991-2000 рр.) – становлення системи вищої освіти в Україні; II період (2000-2005 рр.) – розвиток у контексті ступневості й неперервності вищої освіти; III період (2005-2014 рр.) – розвиток у контексті реалій Болонської декларації; IV період (2014-2019 рр.) – трансформація вищої освіти. Матеріали здійсненого дослідження дозволяють нам охарактеризувати виділені періоди. Важливо, що Україна інтегрується в європейське співтовариство. Правове регулювання процесів модернізації освітньої сфери набуває політичного значення, а також стає вагомим інструментом розвитку вітчизняної освіти для її успішного функціонування. За часи незалежності України система вищої освіти зазнала значних трансформацій. Сформовано нормативно-правову базу вищої освіти України, на основі вітчизняних напрацювань та європейського досвіду визначено освітні тенденції.

Ключові слова: періодизація, розвиток вищої освіти, періоди, трансформація вищої освіти.

У. Ю. Ткаченко

*Хмельницькая гуманітарно-педагогіческая академія
ул. Проскурівського подпілля, 139, Хмельницький, Україна, 29000*

ПЕРИОДИЗАЦИЯ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ (1991-2019 гг.)

Высшее образования является основой интеллектуального и материального благополучия государства. В течение 1991-2019 гг. осуществлено немало исследований как общетеоретического характера, так и эмпирических исследований высшего образования Украины. Рассмотрен генезис высшего образования Украины с 1991 г. до 2019 г. Выявлены важные этапы развития. Важнейшими признаками трансформаций является приобретение национальной самоидентичности, стремление к интеграции в европейскую и мировую образовательные системы при максимальном сохранении своей самобытности. Анализ и обобщение историко-педагогических источников дали основания определить этапы и тенденции развития высшего образования в Украине. В основу выделения периодов взяты общественно-политические трансформации, социально-экономические факторы и педагогические концепты, и, как результат, выделены следующие периоды: I период (1991-2000 гг.) – становление системы высшего образования в Украине; II период (2000-2005 гг.) – развитие в контексте ступенчатости и непрерывности; III период (2005-2014 гг.) – развитие в контексте реализаций Болонской декларации; IV период (2014-2019 гг.) – трансформация высшего образования. Материалы проведенного исследования позволяют нам охарактеризовать выделенные периоды. Важным является переход Украины на евроинтеграционный путь развития. Для успешного осуществления процессов модернизации образовательной сферы важное значение приобретает правовое регулирование. За время независимости Украины система высшего образования претерпела значительные трансформации. Сформировалась нормативно-правовая база высшего образования Украины. На основе отечественных наработок и европейского опыта определились образовательные тенденции.

Ключевые слова: периодизация, развитие высшего образования Украины, период, трансформация высшего образования.

Uliana Tkachenko

Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

st. The Proskur underground, 139, city Khmelnytskyi, Ukraine, 29000

PERIODIZATION OF DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE (1991-2019)

Higher education is the basis of the intellectual and material well-being of the state. During 1991-2019, a number of studies have been carried out, both theoretical and empirical, connected with studies of higher education in Ukraine. The genesis of higher education in Ukraine from 1991 to 2019 has undergone several important stages. The most important features of its transformations are the acquisition of features of national identity, the desire to integrate into the European and world educational systems with the maximum preservation of its identity, modernization of content filling. The analysis and generalization of historical-pedagogical sources gave grounds to determine the main stages and tendencies of higher education development in Ukraine. We used socio-political transformations, socio-economic factors and pedagogical concepts as the basis for defining the periods and, as a result, identified the following periods: I period (1991-2000) – formation of the higher education system in Ukraine; II period (2000-2005) – development in the context of stages and continuity; III period (2005-2014) – development in the context of the realities of the Bologna Declaration; IV period (2014-2019) – transformation of higher education. The materials of the conducted research allow us to characterize the selected periods. For the successful implementation of the processes of modernization of the educational sphere, legal regulation of this sphere becomes significant, which becomes a real tool for the development of national education. Since Ukraine's independence, the higher education system has undergone significant transformations. Gradually, the legal framework of higher education of Ukraine was formed, educational trends were determined on the basis of national achievements and European experience.

Key words: periodization, higher education development, periods, transformation of higher education.

Постановка проблеми. Тенденції розвитку суспільства, освіти, науки та техніки зумовлюють потребу у висококваліфікованих спеціалістах. Розв'язання цієї проблеми можливе через отримання якісної вищої освіти та усвідомлення істинності та сутності твердження «освіта впродовж життя».

Вища освіта є основою інтелектуального та матеріального благополуччя держави. Її розвиток залежить від багатьох чинників: врахування досягнень і позитивів минулого, визначення перспектив її розвитку; врахування сучасних тенденцій науки, освіти й техніки; реформування та модернізація вищої освіти задля вирішення протиріч у підготовці конкурентоспроможних спеціалістів; інноваційні оновлення змісту й технологій вищої освіти тощо.

Від розвитку освітньої системи, зокрема вищої, залежатиме прогресивність зрушень у державі, тому історія розвитку вищої освіти в Україні як самостійній державі вкрай важлива для усвідомлення сучасних реалій та перспектив державної політики в цій галузі. Хоча ця проблема ускладнена, по-перше, близькістю у часі, по-друге, вона досі знаходиться у динаміці, однак її дослідження зумовлене соціальною значущістю та фрагментарним висвітленням у наукових розвідках.

На думку вченої О. Сухомлинської, важливою науковою проблемою гуманітарної сфери є питання періодизації явищ. Розгортання науково-дослідницького поля відбувається на основі періодизації, а також значення періоду, що виступає рушійною силою зміни [22, с.47].

Методи досліджень. Для вирішення мети нашого дослідження були використані загальнонаукові методи, зокрема історіографічний, порівняльний, ретроспективний, що дають можливість порівняти різні погляди на досліджену проблему. Використано узагальнення, систематизація нормативно-правових документів та ін.

Формування мети статті. Здійснити періодизацію розвитку вищої освіти в незалежній Україні (1991-2019 рр.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упродовж 1991-2019рр. здійснено чимало спроб осмислити стан та процесуально-змістові аспекти розвитку вищої освіти (В. Андрущенко [1], С. Кремень [8], С. Ніколаєнко [12], Н. Сидорчук [19], Є.Сірий [20], О.Чвириова [24] та ін.). Науковці висвітлюють соціально-політичні, економічні, управлінські та психолого-педагогічні аспекти становлення й функціонування вищої освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. У незалежній Україні вища освіта розвивається з 1991 р. і до тепер. Діалектичні процеси у світі і Україні динамічні, тому й спричиняють реформування вищої освіти й у XXI ст. Для того, щоб освітня модернізація була прогресивною, необхідно врахувати світові тенденції, актуальні позитивні здобутки національних процесів у системі вищої освіти за роки незалежності.

Правомірно, на нашу думку, що на розвиток вищої освіти України мають вплив такі чинники: традиції та норми функціонування в історичному контексті; мобільність і відкритість до змін і бажання прогресувати; суспільно-по-

літичні й економічні умови; соціокультурні й інтеграційні процеси; педагогічні інновації та освітні трансформації вищої школи; науково-методичні досягнення; сучасні тенденції розвитку суспільства, науки, техніки й освіти.

До аналізу проблеми періодизації в історико-педагогічних розвідках зверталися Л.Березівська [2] (розглянула періодизацію розвитку шкільної освіти в Україні у ХХ ст.), Н. Гупан (виділив етапи розвитку історико-педагогічної думки в Україні у ХХ ст.) [5], А.Король (в історії розвитку вищої освіти виокремила 7 періодів) [7], В. Майборода (окреслив етапи розвитку вищої педагогічної освіти у 1917-1985 рр.) [9], В.Петриків (обґрунтував періоди розвитку вищої історичної освіти 1945-1991 рр.) [16]. Авторські періодизації історії вищої освіти в незалежній Україні запропоновано В. Огнев'юк [14], М. Тимошенко [23], Н. Сафонова [18], Г. Січкаренко [21], В. Циганок [18].

На нашу думку, в контексті дослідженої проблеми варта уваги періодизація, у якій взято до уваги критерій рівня державного регулювання господарської діяльності вищих навчальних закладів [23]:

I період – «пострадянський» розвиток законодавства України, основним завданням якого було формування нормативно-правової бази, що визначала б діяльність закладів вищої освіти на початку 90-х рр. ХХ ст.

II період – кінець 1991р.-1995 р. характеризується зниження фінансування закладів вищої освіти, появою та узаконенням приватних закладів, появою чітких рекомендацій щодо проведення акредитації вищих навчальних закладів.

III період – 1996-2000 рр. збагачення та розширення нормативно-правової бази вищої освіти в Україні.

IV період – з 2000 р. і до сьогодні. Інтеграційні процеси та пошук нових підходів в організації вищої освіти.

Цілком слушною щодо періодизації процесу реформування системи вищої освіти в Україні є точка зору В.Огнев'юка, який стверджує, що після набуття Україною незалежності радикальні зміни у сфері освіти здійснювалися у два головних етапи: перший (1991-1995 роки) визначив проблему як соціальне завдання українського державотворення; другий (1995-2002 роки) увів її в систему національних потреб та інтересів і водночас до широкого міжнародного контексту цивілізованого розвитку людства [14, с. 79].

У монографії «Трансформації вищої освіти в незалежній Україні» Г.Січкаренко [21] дає

характеристику таким періодам: I перша половина 1990-х рр.; II друга половина 1990-х рр.; III 1990-ті початок 2000-х рр.

Науковці Н. Сафонова та В. Циганок у своєму дослідженні розглядають питання розвитку освіти і виділяють такі етапи:

I етап (1990-1996 рр.) – з моменту прийняття Декларації про державний суверенітет України (липень 1990 р.) до ухвали Конституції України (червень 1996 р.);

II етап (1996-2002 рр.) – від прийняття Конституції України (червень 1996 р.) до прийняття Верховною Радою України Закону України «Про вищу освіту» (січень 2002 р.);

III етап (2002 р. і до сьогодні) – з часу прийняття Верховною Радою України Закону України «Про вищу освіту» [18, с.273].

Як бачимо, генеза вищої освіти України з 1991 р. до 2019 р. пройшла кілька важливих етапів. Найважливішими ознаками її трансформацій є набуття рис національної самоідентичності, прагнення до інтеграції в європейську та світову освітні системи при максимальному збереженні своєї самобутності, модернізація змістового наповнення, збагачення новими процесуально-технологічними компонентами. Ці та інші критерії лягли в основу різних підходів періодизації розвитку вищої освіти.

Уважного ставлення дослідників останнім часом вимагає проблема періодизації розвитку вищої освіти у незалежній Україні, тому історіографія цієї проблеми нараховує значну кількість досліджень. Аналіз і узагальнення історико-педагогічних джерел дали підстави визначити найголовніші етапи й тенденції розвитку вищої освіти в Україні як самостійній державі. Разом і з тим у нашій науковій розвідці, по-перше, є наукова цінність, яка збагатить теоретичні основи історії становлення та функціонування вищої освіти в незалежній Україні; по-друге, практичне значення нашого дослідження вбачається у тому, що отримані результати можуть бути використані у практиці викладання навчальних дисциплін, у змісті яких ця проблема окреслена.

В основу визначення періодів покладено суспільно-політичні трансформації, соціально-економічні чинники та педагогічні концепти, і, як результат, виділено такі періоди:

I період (1991-2000 рр.) – становлення системи вищої освіти в Україні.

II період (2000-2005 рр.) – розвиток у контексті ступневості й неперервності.

III період (2005-2014 рр.) – розвиток у контексті реалій Болонської декларації.

IV період (2014-2019 рр.) – трансформація вищої освіти.

Матеріали здійсненого дослідження дозволяють нам охарактеризувати виділені періоди.

Визначення нижньої межі першого періоду «Становлення системи вищої освіти в Україні» (1991-2000 рр.) зумовили зовнішні фактори (проголошення України як незалежної та самостійної держави, національне піднесення, соціально-економічні та політичні зміни) та внутрішні (створено Міністерство освіти, було прийнято низку законів, які визначили нормативно-правове регулювання системи освіти: Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про мову навчання», «Про наукову та науково-технічну діяльність» тощо).

У Законі України «Про вищу освіту» розкрито сутність основних термінів: вища освіта, зміст вищої освіти, зміст навчання, стандарт вищої освіти, вищий навчальний заклад; надано правовий статус вищим навчальним закладам, описано рівні акредитації закладів вищої освіти, сформовано принципи управління вищими навчальними закладами.

Варто зауважити, що 23-24 грудня 1992 р. у Києві на Всеукраїнському конгресі працівників освіти України було запропоновано проєкт державної національної програми «Освіта: Україна XXI століття», у якому визначено зміст усіх ланок освіти, питання національного виховання молоді, окреслено стратегічні завдання, пріоритетні напрями й основні шляхи реформування вищої освіти України.

Отже, цілком правомірно, що з розвитком держави розпочинається становлення фундаменту освітньої системи в самостійній та незалежній Україні, зокрема й вищої.

Цей період характеризується переходом від авторитарної до толерантної педагогічної думки; деідеологізацією освітньої теорії та практики; оновленням змісту вищої освіти; гуманізацією; особистісним розвитком кожного студента.

Другий період «Розвиток у контексті ступеневості й неперервності» (2000-2005 рр.) ознаменувався переходом вищої освіти на чотири ступені підготовки спеціалістів: молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст та магістр.

Ступенева система підготовки фахівців, яка реалізується через безперервну програму підготовки здобувачів освіти, наближає українську освіту до світових, зокрема європейських, стандартів.

Студенти закладів вищої освіти мають можливість освоїти програму різних освітніх ступенів на відповідних рівнях вищої освіти.

Неперервність здобуття освіти забезпечить умови для підвищення Це і є основною прерогативою другого періоду розвитку вищої освіти.

Третій період «Розвиток у контексті реалій Болонської декларації» (2005-2014 рр.) є логічним продовження позитивних зрушень у системі вищої освіти, продовженням курсу інтеграції у світовий освітній простір. Нижня межа визначена так, оскільки у 2004-2005 рр. було запроваджено кредитно-модульну систему, у зв'язку з цим перед закладами вищої освіти постала необхідність змін у концептуально-змістовому та технологічно-процесуальному компонентах: вищій освіті необхідно доопрацьовувати змістове наповнення освіти новими матеріалами, впроваджувати інноваційні технології [6].

Зауважимо, що 19-20 травня 2005 р. міністри освіти країн Європи, зокрема і України, підписали Болонську декларацію, яка засвідчила об'єднання освітніх систем у єдиний Загальноєвропейський простір вищої освіти. Саме тому нижньою межею цього періоду є 2005 р.

Згідно з Декларацією, вища освіта повинна бути уніфікована відповідно до єдиного європейського стандарту якісної освіти. А відповідальність за забезпечення якості, в основі якої лежать знання, уміння й навички випускників, несе навчальний заклад.

Характеристика цього періоду:

1. Тенденція до глобалізації світу.
2. Залучення до європейського та світового освітнього простору на всіх рівнях.
3. Активізація контактів із зарубіжними освітніми та науковими установами.
4. Доступність здобутків і надбань у галузі освіти країн Європи.
5. Мобільність студентів і кадрів вищої освіти.
6. Гнучкість, безперервність освіти націлена на забезпечення особистісних потреб кожного здобувача освіти.
7. Єдині норми оцінювання навчальних досягнень і як наслідок взаємне визнання дипломів про вищу освіту країнами, які підписала Болонську декларацію.

Триває розвиток вищої освіти, яка інтегрується у європейське та світове співтовариство. Зазначимо, що вища освіта розвивається як відкрита державно-суспільна система. Важливо сьогодні підвищувати професіоналізм педагогів, їхню підтримку на державному рівні. Ми зобов'язані звернути увагу на соціальний статус працівника освіти. Важливими на сьогодні є

особистісний підхід у розвитку освіти. Державна політика України передбачає рівні можливості громадян щодо вищої освіти, яка повинна відповідати викликам сьогодення, а це передбачає звернення особливої уваги на її якість. Актуальними є змістове наповнення та організація навчального процесу, яка передбачає інноваційний підхід та використання інформаційних технологій [4, с. 106]. Це і є на сьогодні основними пріоритетами державної політики [10].

Вища освіта працює за принципами євроінтеграції, демократизації, варіативності, універсальності. Особлива увага звертається на рефлексію, філософствування та стимулювання студентів. Мова йде про створення освітнього середовища, яке б формувалося на принципах добровільності, діалогічності та відповідало світовим стандартам [2 с. 382]. Процеси модернізації можливі через формування сучасної нормативно-правової бази вищої освіти, яка сприятиме розвитку освіти України. Лише через модернізацію ми можемо говорити про якісний новий рівень реформування освіти, що сприятиме євроінтеграційним процесам та відповідності європейським вимогам [17]. На сучасному етапі важливим є формування конкурентоспроможності закладу вищої освіти, а це передовсім його інноваційна політика діяльності. Необхідно говорити про ефективність інновації в освіті, які можливі через поступальність та самодостатність. Значної уваги потребує менеджмент закладу вищої освіти, який безпосередньо розрахований на його економічний, соціальний розвиток. Важливо зосередитись на самоврядуванні в поєднанні з державним регулюванням. Економічна підтримка наукових шкіл, наукових колективів, науковців сприятиме випереджаючому рівню наукових досліджень. Особливу увагу варто приділити розвитку творчої молоді, її можливості зреалізуватися у науковій сфері; інноваційній та науковій діяльності закладів вищої освіти, яка визначена інноваційною політикою держави та регіону [20]. Системні зміни повинні ґрунтуватися на принципах які сприятимуть інноваційному розвитку освіти. Також важливо зацентувати на інвестиційній привабливості та якості [20]. Євроінтеграційні процеси опираються на фундаментальні загальнолюдські цінності, які є основою громадянського суспільства [19]. Сьогодні українська вища освіта повинна адаптуватися до європейських стандартів та критеріїв, нормативно-правових норм.

Отже, у цей період розвитку вищої освіти європейські освітні тенденції зумовили зміну акцентів в організації й реалізації едукації; сту-

дентоцентризм базується на розвитку особистісних нахилів і задатків кожного; оновлення змісту, технологій, форм, методів і прийомів є позитивним.

Четвертий період «Трансформація вищої освіти» (2014-2019 рр.) вимагає постійного удосконалення та розвитку усіх учасників цього процесу, адже навчання упродовж життя, сталий розвиток є концептуальними положеннями динаміки суспільних, зокрема й освітніх, перетворень.

Основні характеристики вбачаємо у такому: нові вимоги до рівня професіоналізму викладачів та підготовці студентів; модернізації змісту із врахування здобутків світової педагогічної думки; педагогіка партнерства; стимулювання до саморозвитку та самовдосконалення; забезпечення розвитку ключових і предметних компетентностей здобувачів освіти; мобільності та гнучкості вищої освіти; міжнародні освітні програми та продовження навчання за кордоном стають доступними для українців; активний обмін досвідом із зарубіжними колегами; інтеграція у міжнародний науковий простір; збагаченні активними формами та методами навчання; інтерактивні технології; розвиток особистісних характеристик і студентів, і викладачів: критичного мислення, творчості, ІКТ-компетентності; інформатизації освітнього процесу; застосування сучасних цифрових технологій для створення новітньої навчально-наукової експериментальної бази на основі перспективних досліджень та технологічних рішень; впровадження Інтернет ресурсів, хмарних технологій в освіту.

Відповідно до цього можна висловити припущення, що зміни у вищій освіті цього періоду матимуть позитивні наслідки у майбутньому.

Висновок. Проведене дослідження дозволяє дійти висновків, що за часи незалежності України система вищої освіти зазнала значних трансформацій. Поступово сформувалася нормативно-правова база вищої освіти України, на основі вітчизняних напрацювань та європейського досвіду визначилися освітні тенденції, на становлення й функціонування вищої освіти впливали соціально-політичні та економічні чинники. Нами виділено період становлення системи вищої освіти в Україні; період розвитку у контексті ступневості й неперервності; період розвитку у контексті реалій Болонської декларації; період трансформації вищої освіти.

Подальших розвідок потребують питання розвитку навчально-методичного забезпечення вищої освіти України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

8. Андрущенко В. П. Теоретико-методологічні засади модернізації вищої освіти в Україні на рубежі століть. *Вища освіта України*. 2001. № 2. С. 5-13.
9. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія. Київ : Богданова А. М., 2008. 406 с.
10. Вища освіта в Україні Нормативно-правове регулювання : нормат. зб. / за заг. ред. М. Степка, Л. Горбунової. Київ : Форум, 2007. Т. 1. 798 с.
11. Гришук Ю. Розвиток сучасної вищої освіти в Україні: Євроінтеграційний контекст. *Матеріали XVII Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку»*: зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький, 2015. Вип. 17. С. 105-107.
12. Гупан Н. Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні. Київ : НПУ ім. М. Драгоманова, 2000. 224 с.
13. Загальні відомості про вищу освіту в Україні. Київ, 2006. URL: <http://www.mon.gov.ua/education/higher/higher> (дата звернення: 10.12.2019 р.).
14. Король А. Вища освіта України: етапи розвитку. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2016. № 1 (52). С. 93-97.
15. Кремень В. Філософія освіти ХХІ століття. *Професійна освіта: педагогіка і психологія: польс.-укр. щоріч. / за ред. Т. Левовицького, І. Зяюна та ін.* Ченстохова ; Київ, 2003. С. 13-22.
16. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985). Київ: Либідь, 1992. 196 с.
17. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: матеріали до першої лекції / уклад. М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, К. М. Лемківський, Ю. В. Сухарніков; відп. ред. М. Ф. Степко. Київ : вид. центр МОН України, 2004. 24 с.
18. Наточий Л. О. Сутність поняття «періодизація» щодо проблеми розвитку теорії управлінської культури керівників загальноосвітніх шкіл у вітчизняній педагогічній теорії (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст.). *Вісник Глухівського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. 2010. Вип. 15. С. 35–43.
19. Ніколаєнко С. М. Вища освіта і наука – найважливіші сфери відповідальності громадянського суспільства та основа інноваційного розвитку : доповідь на засіданні підсумкової колегії МОНУ, 24 березня 2005 р. *Вища школа*. 2005. № 1. С. 13-30. URL : <http://www.mon.gov.ua/education/higher/topic/rzvosv> (дата звернення: 10.12.2019 р.).
20. Овсянкіна Л. А. Перспективи розвитку сучасної освіти у контексті євроінтеграції. *Вища освіта України*. 2011. Додаток 2 до № 3. Т. I (26). С. 382-384.
21. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку. Київ : Знання України, 2003. 450 с.
22. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу. Документи і матеріали. Травень – грудень 2004 р. / упоряд. : М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2005. Ч. 2. 188 с.
23. Петриків В. Періодизація розвитку змісту вищої історичної освіти в Україні (1945-1991). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 3 (57). С. 412-419.
24. Поступна О. В. Нормативно-правове забезпечення вищої освіти в Україні в контексті європейської інтеграції. *Державне будівництво*. 2007. № 2. URL: <http://www.kbuara.kharkov.ua/e-book/db/2007-2/index.html> (дата звернення 24.07.2007 р.)
25. Сафонова Н. М., Циганок В. Є. Етапи та провідні напрями реформування вищої школи в Україні (90-ті рр. ХХ - початок ХХІ ст.). *Історичні записки : збірник наукових праць*. Вип. 12. Ч. 2. С. 271-278.
26. Сидорчук Н. Г. Університетська педагогічна освіта в контексті євроінтеграційних процесів. URL: <http://studentam.net.ua/content/view/7539/97/> (дата звернення 17.05.2007 р.).
27. Сірий Є. В. Інноваційний розвиток освіти в Україні: розгортання проблеми та засадницькі орієнтири. URL: www.socd.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/.../aktprob.11.65.pdf (дата звернення: 10.12.2019 р.).
28. Січкаренко Г. Г. Трансформації вищої освіти в незалежній Україні: монографія. Київ: КНЛУ, 2009. 362 с. URL: <http://ephsheir.phdpu.edu.ua/bitstream/handle/89898989/2532/%d0%bc%d0%be%d0%bd%d0%be%d0%b3%d1%80.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення: 10.12.2019 р.).
29. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ : А.П.Н., 2003. 68 с.
30. Тимошенко М. О. Історія становлення та розвитку господарсько-правового регулювання вищої освіти в Україні. *Часопис Київського університету права*. 2009. № 4. С. 234–240.
31. Чвирова О. Є. Специфіка інноваційного розвитку вищої освіти у філософському аспекті. *Гуманітарний часопис*. 2011. № 3. С. 23-29.

REFERENCES:

1. Andrushchenko, V. P. (2001). Teoretyko-metodolohichni zasady modernizatsii vyshchoi osvity v Ukraini na rubezhi stolit [Theoretical and methodological principles of higher education modernization in Ukraine at the turn of the century]. *Vyshcha osvita Ukrainy [Higher education in Ukraine]*, 2, 5-13 (in Ukrainian).
2. Berezivska, L. D. (2008). Reformuvannia shkilnoi osvity v Ukraini u XX stolitti [Reforming school education in Ukraine in the 20-th century]. Kyiv : Bogdanova A. M., 406 p. (in Ukrainian).
3. Stepka M. & Horbunovoi. (Ed.). (2007). *Vyshcha osvita v Ukraini Normatyvno-pravove rehuliuвання : normat. zb. [Higher education in Ukraine Legal regulation: a compilation]*. Kyiv : Forum. Vol. 1. 798 p. (in Ukrainian).
4. Hryshchuk, Yu. (2015). Rozvytok suchasnoi vyshchoi osvity v Ukraini: Yevrointehratsiinyi kontekst [Development of Modern Higher Education in Ukraine: A European Integration Context]. *Paper presented at 17 th Ukrainian Intern. Science and Practical Conf. «Domestic science at the turn of the era: problems and prospects»* (105-107). Pereiaslav-Khmelnytskyi, 2015. Iss. 17 (in Ukrainian).
5. Hupan, N. (2000). Istoriohrafia rozvytku istoriko-pedahohichnoi nauky v Ukraini [Historiography of the development of historical and pedagogical science in Ukraine]. Kyiv: NPU im. M. Drahomanova. 224 p. (in Ukrainian).
6. Zahalni vidomosti pro vyshchu osvitu v Ukraini [General information about higher education in Ukraine]. (2006). Kyiv. Retrieved from : <http://www.mon.gov.ua/education/higher/higher> (in Ukrainian).
7. Korol, A. *Vyshcha osvita Ukrainy: etapy rozvytku [Higher education in Ukraine: stages of development]* (2016). *Naukovyi visnyk MNU imeni V. O. Sukhomlyns'koho, ser. Pedahohichni nauky*, 1 (52), 93-97 (in Ukrainian).
8. Kremen, V. (2003). Filosofiia osvity XXI stolittia [The philosophy of education of the XXI century]. *Profesiina osvita: pedahohika i psykhohiia: pols.-ukr. shchorich*. Cherkashchyna ; Kyiv, 13-22 (in Ukrainian).
9. Maiboroda, V. K. (1992). *Vyshcha pedahohichna osvita v Ukraini: istoriia, dosvid, uroky (1917-1985) [Higher Teacher Education in Ukraine: History, Experience, Lessons (1917-1985)]*. Kyiv : Lybid. 196 p. (in Ukrainian).
10. Stepko, M. F. (Ed.). (2004) *Modernizatsiia vyshchoi osvity Ukrainy i Bolonskyi protses: materialy do pershoi lektsii [Modernization of higher education in Ukraine and the Bologna process: materials for the first lecture]*. Kyiv: vyd. tsentr MON Ukrainy. 24 p. (in Ukrainian).
11. Natochyi, L. O. (2010). Sutnist poniattia «periodyzatsiia» shchodo problemy rozvytku teorii upravlinskoï kultury kerivnykiv zahalnoosvitnikh shkil u vitchyznianiï pedahohichnii teorii (druha polovyna XX st. – pochatok XXI st.) [The essence of the concept of «periodization» in relation to the problem of development of the theory of managerial culture of the heads of secondary schools in the national pedagogical theory (the second half of the 20th cent. – early 21st cent.)]. *Visnyk Hlukhivskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu [Bulletin of the Hlukhiv State Pedagogical University]*. Seria: Pedahohichni nauky. Iss. 15, 35-43. (in Ukrainian).
12. Nikolaienko, S. M. *Vyshcha osvita i nauka – naivazhlyvishi sfery vidpovidalnosti hromadianskoho suspilstva ta osnova innovatsiinoho rozvytku : dopovid na zasidanni pidsumkovoï kolehii MONU, 24 bereznia 2005 r. [Higher Education and Science are the Most Important Areas of Civil Society Responsibility and the Basis for Innovative Development: Report at the Meeting of the the Ministry of Education and Science of Ukraine Final Collegium, March 24, 2005]*. *Vyshcha shkola [High school]*. Retrieved from : <http://www.mon.gov.ua/education/higher/topic/rzvsv> (in Ukrainian).
13. Ovsiankina, L. A. (2011). Perspektivy rozvytku suchasnoi osvity u konteksti yevrointehratsii [Prospects for the development of modern education in the context of European integration]. *Vyshcha osvita Ukrainy [Higher education in Ukraine]*. Appendix 2 to №3. Vol. I (26), 382-384. (in Ukrainian).
14. Ohneviuk, V. O. (2003). *Osvita v systemi tsinnosti staloho liudskoho rozvytku [Education in the system of values of sustainable human development]*. Kyiv : Znannia Ukrainy. 450 p. (in Ukrainian).
15. Stepko, M. F., Boliubash, Ya. Ya. & Shynkaruk V. D. (Ed.). (2004, May-December). *Osnovni zasady rozvytku vyshchoi osvity Ukrainy v konteksti Bolonskoho protsesu. Dokumenty i materialy [Basic principles of development of higher education of Ukraine in the context of the Bologna process]*. Ternopil : TNPU im. V. Hnatiuka, 2005. Part. 2. 188 p. (in Ukrainian).
16. Petrykiv, V. (2016). *Periodyzatsiia rozvytku zmistu vyshchoi istorichnoi osvity v Ukraini (1945-1991) [Periodization of the development of the content of higher historical education in Ukraine (1945 1991)]*. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii [Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies]*, 3 (57), 412-419. (in Ukrainian).
17. Postupna, O. V. (2007). *Normatyvno-pravove zabezpechennia vyshchoi osvity v Ukraini v konteksti yevropeiskoi intehratsii [Legal support for higher education in Ukraine in the context of European integration]*. *Derzhavne budivnytstvo [State building]*, 2. Retrieved from: <http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/db/2007-2/index.html> (in Ukrainian).
18. Safonova, N. M. & Tsyhanok V. Ie. *Etapy ta providni napriamy reformuvannia vyshchoi shkoly v Ukraini (90-ti rr. XX pochatok XXI st.) [Stages and Leading Directions of Higher Education Reform in Ukraine (1991 – early 21st century)]*. *Istorychni zapysky: zbirnyk naukovykh prats [Historical notes: a collection of scientific works]*. Iss.12. Part. 2, 271-278 (in Ukrainian).

19. Sydoruk, N. H. Universytetska pedahohichna osvita v konteksti yevrointehratsiinykh protsesiv [University pedagogical education in the context of European integration processes]. Retrieved from : <http://studentam.net.ua/content/view/7539/97/> (in Ukrainian).
20. Siryi, Ye. V. Innovatsiyni rozvytok osvity v Ukraini: rozghortannia problemy ta zasadnytski oriientyry [Innovative Development of Education in Ukraine: Deploying Problems and Background]. Retrieved from : www.socd.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/.../aktprob.11.65.pdf (in Ukrainian).
21. Sichkarenko, H. H. (2009). Transformatsii vyshchoi osvity v nezalezhnii Ukraini [Transformations of higher education in independent Ukraine]. Kyiv : KNLU. 362 p. Retrieved from: <http://ephsheir.phdpu.edu.ua/bitstream/handle/8989898989/2532/%d0%bc%d0%be%d0%bd%d0%be%d0%b3%d1%80.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (in Ukrainian).
22. Sukhomlynska, O. V. (2003). Istoryko-pedahohichni protses: novi pidkhody do zahalnykh problem [Historical and pedagogical process: new approaches to common problems]. Kyiv : A.P.N. 68 p. (in Ukrainian).
23. Tymoshenko, M. O. (2009). Istoriia stanovlennia ta rozvytku hospodarsko-pravovoho rehuliuвання vyshchoi osvity v Ukraini [History of formation and development of economic and legal regulation of higher education in Ukraine]. *Chasopys Kyivskoho universytetu prava [Journal of the Kyiv University of Law]*, 4, 234-240. (in Ukrainian).
24. Chvyrova, O. Ye. (2011). Spetsyfika innovatsiinoho rozvytku vyshchoi osvity u filosofskomu aspekti [The specificity of the innovative development of higher education in the philosophical aspect]. *Humanitarnyi chasopys [Humanitarian magazine]*, 3, 23-29. (in Ukrainian).

ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТ ПРОВІДНИХ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАСАД МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

М. І. Ярославцева

*Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
Україна, м. Харків, пров. Руставелі, 7, 61001
<http://orcid.org/000-0001-7465-0653>*

Ю. В. Сирова

*Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
Україна, м. Харків, пров. Руставелі, 7, 61001
yuliya_syrovaya@ukr.net, <http://orcid.org/0000-0003-4964-5451>*

У статті висвітлено результати історіографічного аналізу організаційних засад методичної роботи в закладах дошкільної освіти України в період з 1984 по 1990 рр. З'ясовано, що в цей період у закладах дошкільної освіти відбулось переосмислення теоретичних основ методичної роботи та їх творча реорганізація. Основними векторами в оновленні методичної роботи стали гуманізація та демократизація форм та методів роботи з педагогічними працівниками закладів дошкільної освіти. В ході аналізу практичної діяльності дитячих установ з'ясовано, що в досліджуваному періоді для організації методичної роботи використовували традиційні форми (педагогічні ради, семінари, бесіди), а також широкого впровадження здобули активні форми (рольові ігри, педагогічні аукціони, вікторини, кросворди тощо тощо). Проаналізовано, що всі форми методичної роботи в визначений період спрямовувались на стимуляцію творчої активності педагогів, впровадження перспективних наукових досягнень, кращого педагогічного досвіду. Встановлено, що спираючись на теоретичні розробки, завідувач разом зі старшим вихователем спрямовували головні зусилля на надання методичної допомоги і здійснення різноманітних форм педагогічного контролю (фронтальний, попереджувальний, тематичний). Було переглянуто роль та функції контролю, який використовували для виявлення та попередження недоліків роботи. В зазначений період багато уваги приділяли методичній підготовці молодих педагогів. У процесі історіографічного аналізу досліджуваної проблеми узагальнено практичний досвід минулих років спрямований на удосконалення організації системи методичної служби в сучасних закладах дошкільної освіти України.

Ключові слова: заклад дошкільної освіти, організаційно-педагогічні засади, методична робота, методи організації методичної роботи, традиційні форми роботи, активні форми роботи.

М. И. Ярославцева

Коммунальное учреждение «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия»
Харьковского областного совета
Украина, г. Харьков, пер. Руставели, 7, 61001

Ю. В. Сырова

Коммунальное учреждение «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия»
Харьковского областного совета
Украина, г. Харьков, пер. Руставели, 7, 61001

ІСТОРИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ВЕДУЩИХ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОСНОВ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ

В статье отражены результаты историографического анализа организационно-педагогических основ методической работы в учреждениях дошкольного образования Украины в период 1984 по 1990 гг. Выяснено, что в данный период в учреждениях дошкольного образования состоялось переосмысление теоретических основ методической работы и их творческая реорганизация. Основ-

ними векторами в оновленні методическої роботи стали гуманізація і демократизація форм і методів роботи з педагогічними співробітниками установ дошкільного освіти. В процесі аналізу практичної діяльності дитячих установ встановлено, що в досліджуваному періоді для організації методическої роботи використовувалися традиційні форми (педагогічні ради, семінари, бесіди) а також широке впровадження отримали активні форми (рольові ігри, педагогічні аукціони, вікторини, кросворди і тому подібне). Проаналізовано, що всі форми методическої роботи в певний період пропонувалося направити на стимуляцію пошуку, творчої активності педагогів, впровадження перспективних наукових досягнень, кращого педагогічного досвіду. Встановлено, що опираючись на теоретичні розробки, керівний склад разом з старшим вихователем спрямовували головні зусилля на надання методическої допомоги і здійснення різних форм педагогічного контролю (фронтальний, попереджувальний, тематичний). Було переглянуто роль і функції контролю, який використовували для виявлення і попередження недоліків в роботі. В позначений період багато уваги приділялося методическій підготовці молодих педагогів. В процесі історіографічного аналізу досліджуваної проблеми обобщені досвід минулих років спрямований на вдосконалення організації системи методическої служби в сучасних закладах дошкільного освіти України.

Ключові слова: заклад дошкільного освіти, організаційно-педагогічні основи, методическа робота, методи організації методическої роботи, традиційні форми роботи, активні форми роботи.

M. Yaroslavtseva

Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy»

Kharkiv regional council

Ukraine, Kharkiv, Shota Rustaveli Ln 7, 61001

Yu. Syrova

Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy»

Kharkiv regional council, Ukraine, Kharkiv, Shota Rustaveli Ln 7, 61001

HISTORICAL CONTEXT OF LEADING TRENDS OF DEVELOPMENT OF ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF METHODOLOGICAL WORK IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF UKRAINE

In the article reflects the results of historiographical analysis of organizational and pedagogical foundations of methodical work in preschool educational establishments of Ukraine during of 1984 to 1990. Proved that in this period in preschool education establishments there was a theoretical and creative reinterpretation of the reorganization of the foundations of methodical work. Key positions in updating of methodical work were humanizing and democratization of forms and methods of work with pedagogical shots. The study of practical activity of child's institutions convinced, that in the studied period was used as traditional forms of organization of methodical work (teaching tips, seminars, interviews), and wide introduction got active forms (role play, pedagogical auctions, etc.). It is analysed, that all forms of methodical work in a certain period it was proposed to send to the stimulation of the search of creative activity of teachers, the implementation of advanced scientific achievements, advanced teaching experience. Found that based on the theoretical development, manager together with a senior educator sent main efforts to the grant of methodical help and realization of various forms of pedagogical control (frontal, preventive, thematic). Were rethought the role and functions of the control, which now was not to identify gaps, but also in their prevention. In a marked period much attention spared to methodical preparation of young teachers. The historiographical analysis of the studied problem allows summarize the past experience for the further organization development of the methodological work in the modern preschool educational establishments of Ukraine.

Key words: preschool educational establishments, organizational and pedagogical foundations, methodical work, methods of organization of methodical work, traditional forms of work, active forms of work.

Постановка проблеми. Динамічні процеси розвитку освіти впливають на зростання вимог до фахової майстерності, рівня саморозвитку та самоосвіти педагогів, реалізації їх творчого потенціалу. Важливе значення активної позиції педагога в досягненні високого рівня педагогічної майстерності, творчості, професіоналізму актуалізує проблему організаційно-педагогічних засад методическої роботи на всіх рівнях освітньої системи. Особливої актуальності ці питання набувають серед пра-

цівників дошкільної освіти, як першої ланки безперервної освіти України. Сучасна система організації методическої роботи в закладах дошкільної освіти спирається на історичний досвід розвитку освіти в Україні. Узагальнення досягнень педагогічної науки в ході історіографічного аналізу проблеми дослідження, спрямоване на роз'яснення сутності, специфіки та основних тенденції розвитку педагогічних ідей.

Методи дослідження. Для вирішення мети дослідження були використані наступні методи: а) аналіз, синтез, порівняння, класифікація, узагальнення, моделювання – для аналізу змісту першоджерел; б) індуктивний, дедуктивний, генетичний, хронологічний, порівняльно-зіставний методи – для інтерпретації результатів аналізу джерел; д) порівняльно-історичний метод – для виокремлення особливостей розвитку організації методичної роботи в закладах дошкільної освіти України в досліджуваний період.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У визначенні суті, змісту, організаційних форм методичної роботи в закладах дошкільної освіти України особливе значення мають дослідження А. Богуш, Д. Васильєвої, Г. Григоренко, В. Дубрової, І. Жерносека, К. Крутій, Ю. Кочан, П. Овсянкової, Л. Пальоної, Л. Поздняк, Г. Підкурманної, К. Присяжнюк, О. Рогачової, М. Смирнкової, Л. Швайки та ін. Результати історіографічного аналізу наукових робіт вчених свідчать про змістовні теоретичні напрацювання з питань організації методичної роботи, про те узагальнення історичного досвіду проблеми дослідження знайшло часткове відображення у сучасному науковому пошуку.

Формулювання мети статті: полягає в історіографічному аналізі організаційно-педагогічних засад методичної роботи в закладах дошкільної освіти України в період з 1984 по 1990 рр.

Виклад основного матеріалу дослідження. Період реорганізації методичної роботи в Україні починається у 80-х роках ХХ століття. Даний етап визначають як період реформування освіти, який безпосередньо вплинув на подальше становлення дошкільного виховання. Провідні ідеї реформи було висвітлено в постанові Міністерства освіти УРСР «Основні напрями реформування загальноосвітньої і професійної школи» (1984 р.).

У ході наукового пошуку встановлено, що питання реформування системи дошкільної освіти в 80-ті роки були уточнені в Постанові Ради міністрів «Про подальше поліпшення суспільного дошкільного виховання і підготовку дітей до навчання в школі» (1984 р.). Згідно з постановою перед профільними керівними органами було поставлене завдання розробити положення про дитячий дошкільний заклад, а також упровадити в навчально-виховний процес дитячих садків у період з 1984 по 1985 рр. типову програму виховання і навчання дітей, забезпечити дошкільні установи програм-

но-методичними документами, підручниками й навчально-наочними посібниками.

Проведення освітньої реформи в Україні сприяло пошуку нових підходів до організації методичної роботи в дошкільних дитячих установах того часу. Ключовими позиціями в оновленні методичної роботи дитячих садків стали гуманізація та демократизація роботи з педагогічними кадрами.

Варто звернути увагу на те, що в зазначені роки було законодавчо запроваджено систематичну атестацію вихователів закладів дошкільної освіти. Що сприяло переосмисленню теоретичних засад організації методичної роботи з педагогічної точки зору, творчої модернізації форм, методів, засобів практичної підготовки вихователів дитячих закладів.

Аналіз досвіду роботи дошкільних установ показав, що в цей період, як і в попередні роки, усією діяльністю дошкільного закладу керував завідувач. Одним із провідних пунктів посадових обов'язків завідувача є керівництво педагогічним процесом, яке передбачало контроль виховної роботи в групах, а також консультування вихователів з питань організації освітнього процесу.

Встановлено, що обов'язки помічника завідувача виконував старший вихователь. Аналіз штатних нормативів 80-тих років свідчить, що дана посада вводилась в закладах дошкільної освіти основного типу (ясла-садки) при наявності шести та більше груп. В Положенні «Про дитячий дошкільний заклад» (від 29 січня 1985 р.) зазначено, що на посаду старшого вихователя призначалась особа яка мала вищу педагогічну освіту, або з осіб кращих вихователів з середньою педагогічною освітою та стажем педагогічної роботи не менше 3 років. Старший вихователь здійснював методичне керівництво навчально-виховною діяльністю закладів дошкільної освіти, вивчав стан виховання і навчання в усіх вікових групах, надавав методичну допомогу педагогам, узагальнював і поширював здобутки кращого досвіду.

Дослідження теоретичних та практичних розробок методистів визначеного періоду свідчать про те, що завідувач разом зі старшим вихователем багато уваги приділяли проблемі контролю рівня організації навчально-виховної роботи кожного окремого вихователя. Варто зазначити, що у цей період відбулась переорієнтація роботи методичної служби, від якої тепер вимагали не тільки контроль та виявлення недоліків, а організації, прогнозів, попередження помилок. Методична діяльність

втратила свій монологічний характер, стала діалогом, а часто і диспутом. [6, с. 14-15].

Головні зусилля завідувач і старший вихователь спрямовували на надання методичної допомоги педагогам і здійснення різноманітних форм педагогічного контролю. Джерелом необхідної інформації при цьому виступав аналіз планів роботи вихователів за певний період, перегляд наочних матеріалів для роботи з дітьми і батьками, проведення бесід з педагогами та вихованцями, організація дитячої діяльності за різними розділами програми, спостереження за роботою вихователя, проведення контрольних занять тощо [6, с. 14-15].

На основі аналізу документації, рівня знань і вмінь дітей керівництво дошкільної установи, мало можливість зробити загальні висновки про стан справ у групі й ухвалити відповідні рекомендації щодо подальшого вдосконалення освітнього процесу. Обов'язково планували бесіду з вихователями за результатами перевірки, обговорення доцільних педагогічних заходів [7, с. 16-17].

Установлено, що завідувачка відвідувала групи кілька разів на тиждень, а старший вихователь – щодня; раз на місяць проводилися консультації. Застосовувались різні форми контролю, враховуючи доцільність кожної для перевірки конкретного питання.

В цей період практикували фронтальний контроль, який враховував поглиблену перевірку роботи педагога. Групу обов'язково відвідували протягом кількох днів, спостерігали за вихователями, щоб встановити наступність, узгодженість їхніх дій, вивчали також форми роботи з батьками, підвищення кваліфікації, участь у громадському житті. Результати перевірки обговорювались на колективних зборах.

У ході тематичного контролю, здійснюваного для перевірки роботи вихователя за певним розділом програми, виявляли, як він володіє відповідною методикою, як забезпечує педагогічний процес, яка підготовленість дітей. Підсумки моніторингу обговорювали з усіма вихователями й обов'язково записували в зошит відвідувань.

Зазначимо, що результативною формою даного періоду визначено попереджувальний контроль. Ця форма побудована на співпраці з педагогом. Аналізуючи професійну діяльність вихователів, наголошували на позитивному, зазначали, що змінилося за час, який минув після попереднього відвідування, і яка риса, навіть найдрібніша деталь, сподобалася в поведінці педагога [7, с. 16-17].

Визначено, що, починаючи з 80-х років ХХ століття, основними напрямками організаційно-педагогічних засад методичної роботи стали заходи спрямовані на активізацію самовдосконалення особистості педагогічних кадрів, розвитку їх творчої діяльності. Цей напрямок роботи є актуальним і на сьогодні.

Особливу увагу в наукових та практичних розробках звернуто на оновлення форм роботи з педагогічними кадрами. Так, на Всесоюзному з'їзді працівників народної освіти (1989 р.) було охарактеризовано концептуальні основи демократизації дитячих установ, гуманізації навчально-виховного процесу, широкого розвитку творчості, самостійного пошуку, експерименту [2, с. 6-7].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що в зазначений період набуло актуальності використання активних форм та методів організації методичної роботи спрямованих на підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Традиційні методи також не втратили своєї значущості.

Узагальнюючи дослідження науковців встановлено, що в цей період основними формами методичної роботи з педагогічним персоналом визначено педагогічні ради, теоретичні семінари, семінари-практикуми, творчі лабораторії, конференції тощо.

Провідною формою організації методичної роботи в закладах дошкільної освіти визначеного періоду виступали педагогічні ради (в попередні роки педагогічні наради). Для підвищення результативності зазначеної форми роботи провідні спеціалісти дошкільної освіти активізували пошук шляхів оновлення роботи педагогічних рад. В ході дослідження проблеми встановлено, що в документах Республіканського методичного кабінету дошкільного виховання зазначено, що педрада є однією з основних форм методичної роботи в дошкільному закладі, повинна функціонувати як своєрідна творча лабораторія, де аналізують професійну діяльність педагогічного персоналу, визначають подальші напрямки роботи, розглядають актуальні питання освітньо-виховного процесу в дитячому садку [5, с. 6].

Разом з тим дещо було змінено специфіку проведення традиційних форм методичної роботи. Так, семінари-практикуми почали проводити для вихователів окремого дитячого садка, на відміну від попередніх етапів, коли вони проводились у районних чи обласних центрах. Але в той же час постало питання про доцільність проведення семінарів для вдосконалення

кваліфікації педколективу лише одного дитячого садка [6, с. 14-15].

Зазначимо, що семінари були здебільшого тематичні: розглядалися психологія дитини-дошкільника, фізичне, моральне, естетичне, розумове виховання, розвиток мовлення, навчання рідної мови, ігрова або трудова діяльність тощо. Поєднувалась теоретична і практична форми проведення семінарів [6, с. 14-15].

У ході проведеного науково-педагогічного пошуку встановлено, що дієвим засобом підвищення фахової майстерності педагогів є рольові ігри. Значення рольових ігор розглядала Качан Ю. (методист з дошкільного виховання). В її дослідженнях рекомендовано застосовувати рольові ігри на заняттях методоб'єднань і шкіл передового досвіду, педрад і консультацій. В ході ігор педагоги, виконували різноманітні ролі: керівників, батьків, дітей, вихователів [1, с. 7].

Як ефективний спосіб активізації підвищення компетентності слухачів розглядався розбір педагогічних ситуацій. В процесі їх вирішення, здійснювалася профілактична робота з педагогами, спрямована на запобігання помилкам у професійній діяльності; аналізувались правильні відповіді на поставлені практикою і життям проблеми. Обговорення та вирішення педагогічних ситуацій, аналогічних досвіду педагога, допомагало їм розв'язувати повсякденні професійні проблеми [1, с. 7].

Установлено, що суттєве значення для збагачення досвіду педагогів набула така форма роботи, як педагогічний аукціон. Вищезазначена форма роботи спрямовувалась на діагностику знань педагогів. Організовували її на педрадах, методоб'єднаннях або школах передового досвіду. Вихователям попередньо повідомляли тему заняття, до якого вони повинні були ретельно підготуватися. Процес збагачення новими знаннями відбувався в ході аналізу й доповнення відповідей колег [1, с. 7].

В методичній літературі досліджуваного періоду засобами активізації творчого потенціалу педагогів, визначено проведення педагогічних вікторин, складання та розв'язування педагогічних кросвордів. Зазначені заходи

сприяли активізації мислення, спонукали до використання арсеналу теоретичних знань.

Вивчення досвіду діяльності закладів дошкільної освіти дозволив встановити, що в зазначений період багато уваги приділяли методичній підготовці молодих педагогів. Завідувач та старший вихователь консультували молодих вихователів стосовно питань організації навчально-виховного процесу, слідкували за їхнім професійним становленням, давали рекомендації та поради [7, с. 16-17].

Для підвищення творчої активності педагогів, в процесі впровадження в практику роботи закладів дошкільної освіти передового педагогічного досвіду, створювались творчі групи, до складу яких було залучено вихователів-методистів та музичних керівників. Учасники групи мали змогу самостійно обрати тематику яка їх цікавила і працювати в цьому напрямі. Склад творчих об'єднань добирався за бажанням працівників, що сприяло створенню творчої атмосфери в групі [4, с. 20].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, у період з 1984 по 1990 роки тенденціями розвитку організаційно-педагогічних засад методичної роботи у закладах дошкільної освіти стало теоретичне оновлення та творча реорганізація. Опубліковано ряд робіт науковців і педагогів, які впроваджували демократизацію в процес управління дитячими закладами, диференціацію роботи з вихователями. На основі аналізу практичної діяльності дошкільних установ встановлено, що в цьому періоді використовували традиційні форми організації методичної роботи (педагогічні ради, семінари, бесіди), а тож широкого впровадження набули активні форми підвищення фахової майстерності вихователів (рольові ігри, творчі групи, педагогічні аукціони, вікторини, кросворди тощо). Відбулось переосмислення ролі та функцій контролю, що полягали у попередженні недоліків педагогічної діяльності.

У процесі аналізу досліджуваної проблеми узагальнено історичний досвід організації системи методичної роботи для подальшого її вдосконалення в сучасних закладах дошкільної освіти України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Качан Ю. Активні форми навчання педагогів. *Дошкільне виховання*. 1989. № 5. С. 7.
2. Ларентьева Г. Курс на оновлення. *Дошкільне виховання*. 1989. № 11. С. 6-7.
3. Овсянова П. Довіряти і перевіряти. *Дошкільне виховання*. 1985. № 5. С. 26-27.
4. Пальона Л. Творча група в дитячому садку. *Дошкільне виховання*. 1989. № 2. С. 20.
5. Педагогічна рада в дошкільному закладі. *Дошкільне виховання*. 1989. № 5. С. 6.

6. Підкурганна Г. Семінари в дошкільному закладі. *Дошкільне виховання*. 1989. № 6. С. 14-15.
7. Рогачова В. Довіряти і перевіряти. *Дошкільне виховання*. 1985. № 4. С. 16-17.

REFERENCES:

1. Kachan, Yu. (1989). Aktyvni formy navchannia pedahohiv. [Active forms of teacher education]. *Doshkilne vykhovannia*. [Preschool education], 5, pp. 7. [in Ukrainian].
2. Larenteva, H. (1989). Kurs na onovlennia. [A course is on updating]. *Doshkilne vykhovannia*. [Preschool education], 11. pp. 6-7. [in Ukrainian].
3. Ovsianova, P. (1985). Doviriaty i pereviriaty. [To trust and check]. *Doshkilne vykhovannia*. [Preschool education], 5, pp. 26-27. [in Ukrainian].
4. Palona, L. (1989). Tvorchy hrupa v dytiachomu sadku. [A creative group is in preschool establishment]. *Doshkilne vykhovannia*. [Preschool education], 2, pp. 20. [in Ukrainian].
5. Pedahohichna rada v doshkilnomu zakladi. [Pedagogical advice is in preschool establishment]. (1989). *Doshkilne vykhovannia*. [Preschool education], 5, pp. 6. [in Ukrainian].
6. Pidkurhanna, H. (1989.). Seminary v doshkilnomu zakladi. [Seminars are in preschool establishment]. *Doshkilne vykhovannia*. [Preschool education], 6, pp.14-15. [in Ukrainian].
7. Rohachova, V. (1985). Doviriaty i pereviriaty. [To trust and check]. *Doshkilne vykhovannia*. [Preschool education] 4, pp.16-17. [in Ukrainian].

FORESIGHT-STUDIES IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

O. O. Nalyvaiko

*V. N. Karazin Kharkiv National University
4 Svobody Sq., Kharkiv, Ukraine, 61022*

nalyvaiko@karazin.ua, <http://orcid.org/0000-0002-7094-1047>

The article defined the role of Foresight-studies in the current conditions of higher education system development. Different types of Foresight-studies in different countries and their application for educational purposes are analyzed. Methods of conducting foresight research are revealed on the basis of which the most common among them are: Delphi method, SWOT analysis, Information flow analysis, Focus Group Technique, Expert Panels, Scenario Planning, Highlight Key Technologies, Technology Mapping, Development of Roadmaps, Source Scanning, "Analysis of Global Trends", "PEST Analysis", "Reverse Scenarios" etc. It is stated that the foresight can be called a technology of constructive attitude towards the future. It involves the development of a system of private forecasts in the most important areas of scientific and technological progress and a comprehensive forecast of scientific and technological development. The article gives examples of university Foresight-studies and their role in forming a modern specialist with forecasting skills. The focus of the study is pay special attention on the Foresight-study conducted at the School of Foreign Languages of V. N. Kharkiv National University entitled "Strategy for the Development of Education at The School of Foreign Languages". The study was carried out using the Delphi method and included an online survey (digital questionnaire) created in Google forms and included two stages. The first stage was aimed at revealing the general direction of the development of the educational process, and the second stage was aimed at specifying teaching strategies that could be used in the future by the School of Foreign Languages. The survey was attended by 105 people who work or study at the university. It is established that the priority directions of development of educational process at the School of Foreign Languages may be: introduction of the latest digital technologies into the educational process; increase of teaching efficiency and distribution of time between participants of educational process (transformation of the role of the lecturer); communicative aspect through improvement of teaching methods at the School of Foreign Languages, namely the involvement of foreign language speakers in teaching and practice, conducting more foreign language activities, changing the criteria for assessing students' success by foreign models.

Key words: students, University, Foresight-study, Delphi method, education process, predictive ability, development strategies.

О. О. Наливайко

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, майдан Свободи, 4, Харків, Україна, 61022

ФОРСАЙТ-ДОСЛІДЖЕННЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті визначено роль форсайт-досліджень у сучасних умовах розвитку системи вищої освіти. Проаналізовано види форсайт-досліджень у різних країнах та їх застосування в освітніх цілях. Розкрито основні методи проведення форсайт-досліджень, найпоширенішими серед них є: метод Дельфі, SWOT-аналіз, аналіз інформаційного потоку, техніка фокус-груп, експертні панелі, планування сценаріїв, основні ключові технології, картографування технологій, розробка дорожніх карт, сканування джерел, «аналіз глобальних тенденцій», «PEST Аналіз», «Зворотні сценарії» тощо. Констатовано, що форсайт можна назвати технологією конструктивного ставлення до майбутнього, що передбачає розробку системи приватних прогнозів у найважливіших галузях науково-технічного прогресу та комплексний прогноз науково-технічного розвитку. У статті наведено приклади університетських форсайт-досліджень та їх роль у формуванні сучасного фахівця з навичками прогнозування. Увага дослідження фокусується на прогностичному дослідженні, яке проводилося на факультеті іноземних мов Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна під назвою «Стратегії розвитку освіти на факультеті іноземних мов». Дослідження проводилося за методом Дельфі за допомогою

цифрового опитувальника, створеного у гугл-формі та включало два етапи. Перший етап ставив за мету виявити загальну спрямованість розвитку освітнього процесу, а другий етап був спрямований на конкретизацію стратегій навчання, які в майбутньому можуть бути використані на факультеті іноземних мов. В опитуванні приймало участь 105 осіб, які працюють чи навчаються в університеті. Установлено, що пріоритетними напрямки розвитку освітнього процесу на факультеті іноземних мов можуть стати: впровадження новітніх цифрових технологій в навчальний процес; підвищення ефективності викладання та розподіл часу між учасниками освітнього процесу (трансформація ролі викладача); комунікативний аспект через покращення методів викладання на факультеті іноземних мов, а саме: залучення носіїв іноземної мови під час навчання та практики, проведення більшої кількості заходів іноземною мовою, зміна критеріїв оцінювання успішності студентів за іноземними зразками.

Ключові слова: студенти, університет, форсайт-дослідження, метод Дельфі, навчальний процес, прогностична здатність, стратегії розвитку.

А. А. Наливайко

Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина, площадь Свободы, 4, Харьков, Украина, 61022

ФОРСАЙТ-ИССЛЕДОВАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье определены роль форсайт-исследований в современных условиях развития системы высшего образования. Проанализированы виды форсайт-исследований в разных странах и их применение в образовательных целях. Раскрыты основные методы проведения форсайт-исследований, самыми распространенными среди них являются: метод Дельфи, SWOT-анализ, анализ информационного потока, техника фокус-групп, экспертные панели, планирование сценариев, основные ключевые технологии, картографирование технологий, разработка дорожных карт, сканирование источников, «анализ глобальных тенденций», «PEST анализ», «Обратные сценарии» и другие. Констатируется, что форсайт можно назвать технологией конструктивного отношения к будущему, предусматривающая разработку системы частных прогнозов в важнейших отраслях научно-технического прогресса и комплексный прогноз научно-технического развития. В статье приведены примеры университетских форсайт-исследований и их роль в формировании современного специалиста с навыками прогнозирования. Внимание исследования фокусируется на прогностическом исследовании, которое проводилось на факультете иностранных языков Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина под названием «Стратегии развития образования на факультете иностранных языков». Исследование проводилось методом Дельфи при помощи цифрового опросника, созданного в гугл-форме и включало два этапа. Первый этап ставил целью выявить общую направленность развития образовательного процесса, а второй этап был направлен на конкретизацию стратегий обучения, которые в будущем могут быть использованы на факультете иностранных языков. В опросе принимало участие 105 лиц, работающих или учащихся в университете. Установлено, что приоритетными направлениями развития образовательного процесса на факультете иностранных языков могут стать: внедрение новейших цифровых технологий в учебный процесс; повышение эффективности преподавания и распределение времени между участниками образовательного процесса (трансформация роли преподавателя); коммуникативный аспект через улучшение методов преподавания на факультете иностранных языков, а именно: привлечение носителей иностранного языка во время обучения и практики, проведение большего количества мероприятий на иностранном языке, изменение критериев оценки успеваемости студентов по иностранным образцам.

Ключевые слова: студенты, университет, форсайт-исследования, метод Дельфи, учебный процесс, прогностическая способность, стратегии развития.

Introduction. In the modern world, with its extremely complicated processes of interaction in society, more and more efforts must be made to track and understand the surrounding reality. Education is no exception, although the processes of transformation of relations are not as lively as in other areas of public life, but if the student seeks to remain at the “forefront” of the global transformation processes in society, he must begin to predict further development from the moment he begins his educational path, both their individual activities and taking into account global challenges and changes that will cer-

tainly await him in the future. Man has always been interested in the future. Obviously, confidence in future is a prerequisite for effective activity at the present time. The modern development of strategic planning, forecasting, applied forecasting, various forms of scientific foresight laid the foundations for today’s understanding of the future. In this context, Foresight-studies (FS) has emerged as a leading tool in scientific forecasting, which has acquired, in the course of its evolution, qualitatively new features for a more effective study of future social processes [3; 5]. As a concrete example of FS, we can cite

the Draft National Strategy for the Development of Education in Ukraine for 2012–2021, which states that: “the modernization and development of education and science should become forward-looking and more continuous ... It is necessary to predict trends in the development of the education system using mathematical and statistical methods for flexible response to all processes taking place in the world and in Ukraine ” [6].

Analysis of recent research and publications.

General provisions for conducting foresight-studies in various spheres of public relations were explored by A. Braun, C. Cagnin, J. Ejdys, A. Havas, A. Gudanowska, M. Keenan, B. Poteralska, S. Rijkers-Defrasne, J. Smith, P. Van der Duin, V. Van der Steen, A. Zweck. Definition of strategies and methods in Foresight-studies was studied by A. Sokolov, Delphi method in Yu. Smirnova, international experience in conducting Foresight-studies T. Belyaeva. The use of information and digital educational technologies in higher education V. Bykov, M. Shishkina. Foresight project planning were studied by T. Belyaeva, I. Kozeva. However, today the use of Foresight-studies in the educational process of institutions of higher education does not have sufficient scientific representation.

Objective. The purpose of this article is to explore the use of Foresight-studies (FS) in the educational process of higher education institutions.

Methods. For the solution of the tasks and achievement of the research purpose, the following research methods will be used in the complex: *theoretical*: analysis of pedagogical and psychological works, the systematization of the views and achievements of scientists (to identify the state of development of the problem, to define the essence of the basic concepts of research, to develop methodological principles. *Experimental*: questionnaires, observations, analysis of the products of educational activities of participants in the educational process

Results. In modern conditions of competition, when globalization processes are developing at a significant pace, prognostic support for the long-term development of the country, regions and individual areas of life, in particular the educational sphere, becomes extremely popular. In the context of reforming the educational sphere of public relations in our country, we need to clearly understand what prospects await the participants of the educational process in the future. The use of FS can be an effective solution to this complex problem [1; 4].

Let's take a closer look at what FS (design) is. Foresight as a model for forecasting has proven itself to be the most effective tool for prioritizing sci-

ence and technology, and subsequently for a broader range of socio-economic development issues [5]. As a result of foresight projects, large-scale national and international research programs are being formulated, in particular the Sixth and Seventh EU Framework Programs for Research and Technological Development [14]. B. Martin views foresight as a result of the development of various forms of scientific foresight such as strategic planning, prognosis, futurology etc. [11].

Foresight can be called a technology of constructive attitude towards the future. It involves the development of a system of private forecasts in the most important areas of scientific and technological progress and a comprehensive forecast of scientific and technological development. The specifics of the FS methodology is the combination and integrated of well-known techniques and tools that are used, including to achieve other goals and results. The most famous among them are: Delphi method, SWOT analysis, Information flow analysis, Focus Group Technique, Expert Panels, Scenario Planning, Highlight Key Technologies, Technology Mapping, Development of Roadmaps, Source Scanning, “Analysis of Global Trends”, “PEST Analysis”, “Reverse Scenarios” etc. [7].

It is important to note that modern foresight studies and the use of innovative data collection and processing methods are not possible without a high level of digital literacy and competence [4; 15]. T. Belyaeva, I. Kozyeva define foresight as a unique technology that actually reduces the uncertainty of the prediction period and, based on the collective efforts of process participants, allows us to create a target image of the future. The authors point out that the characteristic features of foresight design include: integration of stakeholders to achieve the goals and related tasks; increasing the likelihood of desired events; strengthening of positive tendencies where stakeholders prevent negative effects of possible adverse events and phenomena on future processes [8]. Also, T. Belyaeva, I. Kozyeva consider the most effective methods of conducting FS and operate on such a concept as a “foresight polygon” (see Figure 1.).

Besides, T. Belyaeva, I. Kozyeva insist that, «substantiation» should be enhanced through simulation modelling techniques, games technology, and verification methods. Bibliometrics, literature review, text mining are a prerequisite for Foresight project development, since they are related to the use of the totality of methods in most cases [8].

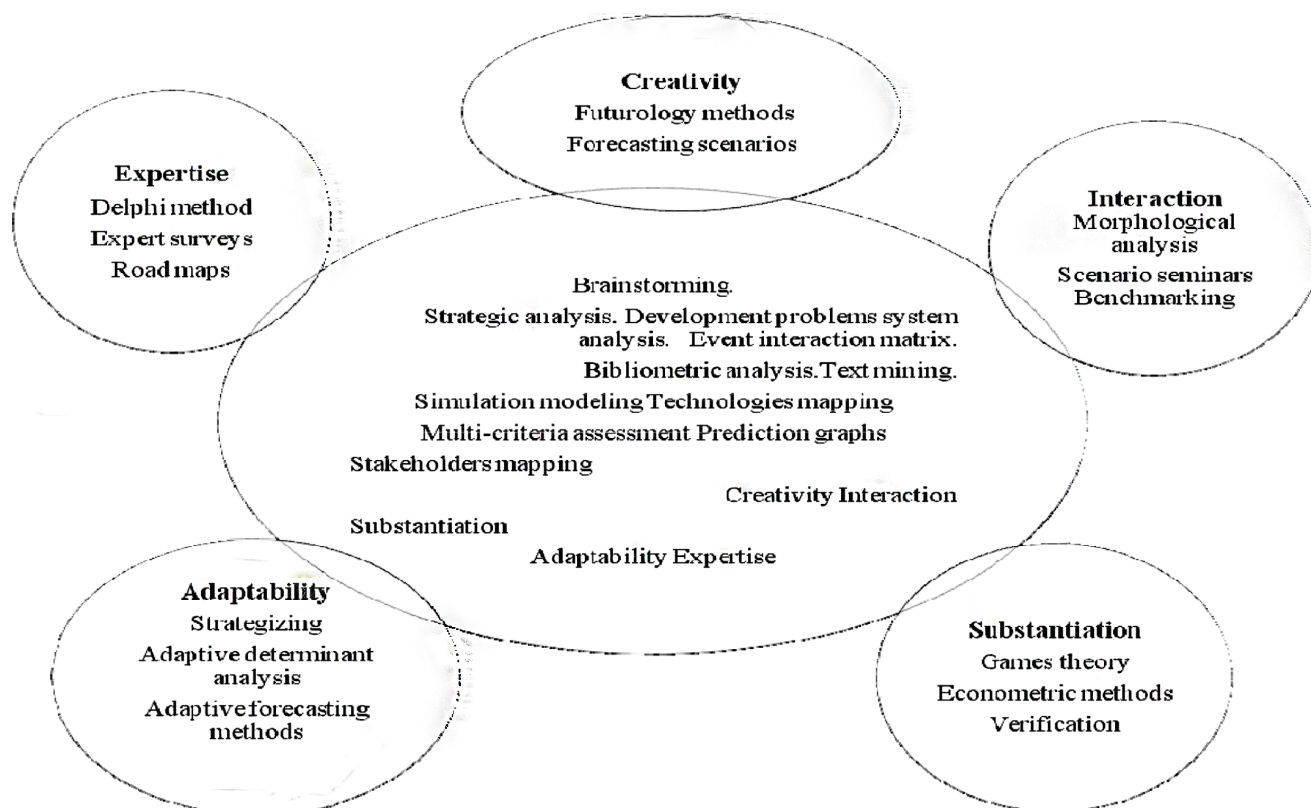


Fig. 1. Geometric interpretation and methodical content of Foresight polygon [8]

It is important to note that FS specialists are usually focused on methodology development and research and do not affect the implementation of their results. Foresight project sponsors (public or private institutions) rarely conclude contracts for further research aimed at implementing the results, for example, the National Foresight Program «Poland 2020» or the Foresight Research complex of the Government Office for Science of the UK Government. However, some FS (projects) ended with the practical application of their results, that is, to formulate national and regional policies in the field of innovation and planning (for example, in Japan and South Africa), launching new research programs at the national or regional level (for example, Great Britain, Czech Republic, Poland). In addition, the forecasting results were used to introduce changes to existing project financing mechanisms, for example, in Germany and France [13].

Regarding the educational foresight projects, it is possible to note here the national study of the preparation of proposals for priority directions of scientific and technological development of Ukraine for 2021-2030. Proposals will be prepared through foresight studies, where experts should answer the questionnaires, which will be further summarized, evaluated and submitted to the working group to select development priorities. In the future, the tasks of the Sustainable Development Goals for Ukraine are based on the decisions of the

working group as a basis for future priority directions of scientific and technological development in Ukraine.

A good example of conducting FS in higher education is the Polish experience in this field [12; 13]. Case in point foresight research of The Ministry of Science and Higher Education of Poland, incorporating such key issues:

- development of the national educational system;
- highlights the deterioration of the demographic situation;
- the need to introduce new technologies;
- international competition among universities for funding research and development current;
- attraction of foreign students;

To overcome these problems, in 2015, the Ministerial Program for the Development of Higher Education and Science for the Years 2015-2030 was approved. The desire to ensure a more efficient use of the potential of universities and science in the interests of the socio-economic development of the country and to help Polish universities take strong positions in the international arena is noted in it as the basis for the planned reforms [9; 12].

Other examples of Educational Foresights can be University Foresight Programs (UFP). These university programs are aimed at training future

professional researchers in the Foresight area by instilling certain competencies of the forecaster in different areas of science and technology. To such UFP we can be attributed: Professional Development Course "The Art of Foresight & Horizon Scanning: Anticipating", Recommending and Transforming Research and Innovation Futures', PhD (University of Manchester), Master of Design in Strategic Foresight and Innovation (Ontario College of Art and Design), Managing the Future. Foresight and Strategic Planning (Collegium Civitas), Cultures of Prediction: How Scientists See the Future and Shape Society (Aarhus University) and many others [10].

The experience of conducting FS at Karazin University is very diverse and aimed to solving many important problems of university life, but we focus our attention on the research conducted at the School of Foreign Languages and aimed at identifying important trends in improving the quality of education and called "Strategy for the Development of Education at The School of Foreign Languages" [2; 3; 5]. The purpose of the study was to identify strategies for the development of education at the School of Foreign Languages; identifying major problems and shortcomings of the education system and outlining methods and remedies to improve the quality of the educational process in the future.

The hypothesis of the study was that students and lecturers of the School of Foreign Languages

have an idea of the imperfection and to some extent obsolete methods of teaching material in different disciplines, so it is necessary to identify and predict strategies for the development of education at the faculty in order to improve its learning process. In order to obtain reliable information on possible problems and ways to solve them, a questionnaire was prepared, in which students and lecturers expressed their opinions about the existing shortcomings of the educational process and the need for its modernization and gave examples of ways of developing education in the School of Foreign Languages in the future. The research methods included: a survey (electronic questionnaire), Delphi method, digital processing of the results. For the FS of possible strategies for the development of education at the School of Foreign Languages, a questionnaire was developed in the form of a survey, which involved 105 people (working or studying at the Faculty) aged from 19 to 50 years. We used Google Forms (see Figure 2.) and the Excel computer program to process the data; the answers were calculated using the following formula: $C = (S / N) \cdot 100\%$, where S is the number of answers, N is the number of respondents. Having analyzed the results of the questionnaire, we came to the conclusion about the attitude of people to the new proposed strategies for the development of education at the faculty and the possibility of their introduction in the future in the educational process.

The image shows a Google Forms questionnaire in Ukrainian. It consists of several sections, each with a title and a question, followed by radio button options for 'Так' (Yes), 'Ні' (No), and 'Друге...' (Other...). The sections are:

- Опитування** (Survey): Introduction text explaining the purpose of the survey and asking for an email address.
- Technologies**: Question: "Чи вважаєте ви використання освітніх технологій засобом, що сприяє підвищенню ефективності та розвитку необхідних вмінь та навичок у подальшій професійній діяльності?" (Do you consider the use of educational technologies a means that contributes to increasing effectiveness and developing necessary skills and competencies in further professional activity?).
- Communication**: Question: "Чи вважаєте Ви доцільним налагодження каналу розповсюдження інформації про культурні івенти англійською мовою, що проходять в університеті / місті?" (Do you consider it reasonable to establish a channel for the distribution of information about cultural events in English, which take place in the university / city?).
- Conclusion**: Question: "На вашу думку, чи можна обійтися без освітньої реформи?" (In your opinion, can we do without an educational reform?).

Fig. 2. An example of some pages of an electronic questionnaire of a Foresight-study in Google Forms.

With the development of modern technologies, their role and use in the field of education is increasing. In modern education, in our opinion, technology plays a significant role in the education system, and especially in the study of foreign languages. In the context of the subject of our research, particular interest is the introduction of modern technologies in order to improve teaching at the School of Foreign Languages. All the questions in the digital questionnaire were divided into three big blocks: Technologies, Timetable and Communication. This division contributed to a certain structuring of development strategies, which made it possible to trace clearly the direction of development for students and lecturers. It is important to note that the FS was conducted in two stages to consolidate the views of experts.

Thus, the FS "Strategy for the Development of Education at The School of Foreign Languages" was carried out using an effective tool for forming priorities, that is, a strategic forecasting technique - foresight. The survey was designed for students and lecturers of V. N. Kharkiv National University and took place in two stages. The First stage was aimed at identifying the general orientation of the development of the educational process, and the Second stage was aimed at concretizing the learning strategies that can be used in the future at The School of Foreign Languages.

Discussion and conclusions. The results of the FS revealed the following priority areas of the educational process, that is, the basic principles on which teaching at the School of Foreign Languages should be based.

First component, the new digital technology. All respondents agreed that technologies should be used in learning foreign languages, which would facilitate more effective memorization through visualized and game content. Students also endorse the idea that digital data should be replaced by paper (textbooks, abstracts) in the future, but the most important thing for educators is to increase digital competence, that is, to introduce such subjects that will help students of the School of Foreign Languages and after graduation from university in their profession [4].

Another component is the effective teaching and allocation of time for the participants in the educational process. When answering the questions of this block, the educators were more oriented towards changing the role of the teacher in the educational process. Stu-

dents support the allocation of more time to self-study and self-improvement, physical development, so classes should be held in the morning to relieve the learning process. Also, students would also like to increase their hours of study in compulsory vocational subjects and reduce (or provide some freedom of choice) in the study of minor subjects. And the teachers emphasized the large amount of teaching load and the inability to devote time to extra-curricular work with educational applicants.

And the last third component of the foresight of the study is the communicative aspect. Interviewees support the improvement of teaching methods at the School of Foreign Languages: involvement of native speakers in teaching and practice, conducting more foreign language activities, changing the criteria for assessing students' success by foreign models. The educational process should become more diverse and interesting, and this will be facilitated by the results of the survey: conducting special trainings for lecturers, visiting which lecturers will be able to use interactive tools for the latest teaching methods.

Particularly approvingly were accepted by respondents for volunteer practices for students abroad, especially the expansion of the boundaries of language learning, that is, the use at the faculty of more training programs for traveling to other countries. It is such innovations that will increase the motivation for learning among students. Lecturers see the development of the communicative component of the educational process at the faculty in the future as reducing bureaucracy during internships and foreign business trips and increasing awareness of relevant continuing education programs abroad.

Thus, this FS indicates that education reform, particularly in foreign language teaching strategies, is needed. The results that received from this FS will help to the development paths to improve the educational process in V. N. Kharkiv National University and will be translated into reality in the near future. In addition, it is important to note that foresight research contributes to the development of many professional competencies of education recipients, among which digital and communicative is particularly distinguished. Working for FS allows future professionals to develop: teamwork skills (with a clear division of responsibilities), predictive ability, analytical approach to dealing with large amounts of information, general logical skills. We plan to continue scientific research in this area.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Наливайко О. Дистанційне навчання: сутність та особливості. *Педагогічний альманах*. 2017. 36. С. 75-81.
2. Наливайко О. Досвід використання інноваційних технологій у межах курсу «Загальна педагогіка». *Проблеми сучасної освіти : збірник науково-методичних праць*. 2018. Вип. 9. С. 147-153.

3. Наливайко О., Саргсян Е., Аджва Д. Форсайт-дослідження в Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна. *Сучасні концепції викладання природничих дисциплін у медичних освітніх закладах*: матеріали XII Міжнародної науково-методичної Інтернет конференції, м. Харків, 5-6 грудня 2019 року. Харків : ХНМУ, 2019. С. 50-52.
4. Наливайко О. Формування інформаційно-цифрової компетентності як результату професійної підготовки студентів класичних університетів. *Педагогічний альманах*. 2018. Вип. 40, С. 129-134.
5. Наливайко О. Форсайт-дослідження в освіті. *Лідери XXI століття. Формування особистості харизматичного лідера на основі гуманітарних технологій*: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції 26-27 вересня 2019 р. Харків : НТУ «ХПІ», 2019. 230-233.
6. Проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки URL: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf> (дата звернення: 02.12.2019).
7. Сизов В. Форсайт-исследование системы образования России. *Экономика образования*. 2015. 2. С. 73-80.
8. Belyaeva T., Kozeva I. Foresight project planning: methods, technology, international experience. *Economic Annals-XXI*. 2016. 157(3-4(1)). С. 32-34. DOI: <http://dx.doi.org/10.21003/ea.V157-0009>
9. Ejdys J., Gudanowska A., Halicka K., Kononiuk A., Magruk A., Nazarko J., Nazarko Ł., Szpilko D., Widelska U. Foresight in Higher Education Institutions: Evidence from Poland. *Foresight and STI Governance*. 2019. Vol. 13. No 1. P. 77–89. DOI: 10.17323/2500-2597.2019.1.77.89
10. Kononiuk A., Sacio-Szymańska A., Gáspár J. How do companies envisage the future? Functional foresight approaches. *Engineering Management in Production and Services*. 2017. Vol. 9. No 4. P. 21–33.
11. Martin B. Research Foresight and the exploitation of science base. HSMO, London, 1993.
12. MSHE. Program Rozwoju Szkolnictwa Wyższego i Nauki na lata 2015–2030. Warszawa : Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. URL : <http://www.bip.nauka.gov.pl/komunikaty-rzecznika-prasowego-mnisw/program-rozwoju-szkolnictwa-wyzszego-i-nauki-na-lata-2015-2030.html>. (дата звернення: 02.12.2019).
13. Poteralska. B. & Sacio-Szymanska A. Evaluation of technology foresight projects. *European Journal of Futures Research*. 2013. 2. 26. URL : <https://doi.org/10.1007/s40309-013-0026-1>
14. Sokolov A. Foresight: A Look Into the Future. *Foresight Russia*. 2007. № 1. P.8-15. DOI: 10.17323/1995-459X.2007.1.8.15.
15. Zhernovnykova O., Nalyvaiko O., Nalyvaiko, N. Formation of information and digital competence of future teachers in the context of the development of the New Ukrainian School. Theory and practice of introduction of competence approach to higher education in Ukraine. Vienna: Premier Publishing. 2019. P. 208-216.

REFERENCES:

1. Nalyvaiko, O. (2017). Dystantsiine navchannia: sutnist ta osoblyvosti [Distance Learning: Essence and Features]. *Pedahohichniy almanakh – Pedagogical almanac*, 36, 75-81 (in Ukrainian).
2. Nalyvaiko, O. (2018). Experience of using innovative technologies within the course «General pedagogy» [Dosvid vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii u mezhakh kursu «Zahalna pedahohika»]. *Problemy suchasnoi osvity : zbirnyk naukovo-metodychnykh prats – Problems of modern education*. Vol, 9, pp. 147-153 (in Ukrainian).
3. Nalyvaiko, O. Sarhsian, E., & Adzhva, D. (2019, December 5-6). Forsait-doslidzhennia v Kharkivskomu natsionalnomu universyteti imeni V. N. Karazina [Foresight-study at V. N. Karazin Kharkiv National University]. Paper presented at 12 th Intern. Science and Methodological Internet Conference «The Modern Concepts of Teaching Natural Sciences in Medical Educational Institutions» (50-52). Kharkiv : KhNMU (in Ukrainian).
4. Nalyvaiko, O. (2018). Formuvannia informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti yak rezultatu profesiinoi pidhotovky studentiv klasychnykh universytetiv. [Formation of Information and Digital Competence as a Result of Professional Training of Students of Classical Universities]. *Pedahohichniy almanakh – Pedagogical Almanac*, Vol. 40, pp. 129-134 (in Ukrainian).
5. Nalyvaiko, O. (2019, September 26-27). Forsait-doslidzhennia v osviti [Foresight-studies in education]. Paper presented at 3 Intern. Science and Practical Conference «The Leaders of the 21st Century, The formation of charismatic leader personality based on humanitarian technologies based on humanitarian technologies» (230-233). Kharkiv : NTU «KhPI» (in Ukrainian).
6. Proekt Natsionalnoi stratehii rozvytku osvity v Ukraini na 2012-2021 roky [Draft National Strategy for the Development of Education in Ukraine for 2012-2021]. Retrieved from: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf> (in Ukrainian).
7. Sizov, V. (2015). Forsajt-issledovanie sistemy obrazovaniya Rossii [Foresight study of the Russian education system]. *E`konomika obrazovaniya – Economics of education*, 2, pp. 73-80 (in Russian).
8. Belyaeva, T., & Kozeva, I. (2016) Foresight project planning: methods, technology, international experience. *Economic Annals-XXI*, 157(3-4(1)), 32-34. DOI: <http://dx.doi.org/10.21003/ea.V157-0009> (in English).

9. Ejdys J., Gudanowska A., Halicka K., Kononiuk A., Magruk A., Nazarko J., Nazarko Ł., Szpilko D. & Widelska U. (2019) Foresight in Higher Education Institutions: Evidence from Poland. *Foresight and STI Governance*, Vol. 13, 1, pp. 77-89 (in English). DOI: 10.17323/2500-2597.2019.1.77.89
10. Kononiuk A., Sacio-Szymańska A., Gáspár J. (2017) How do companies envisage the future? Functional foresight approaches. *Engineering Management in Production and Services*. Vol. 9, 4, pp. 21-33 (in English).
11. Martin B. Research Foresight and the exploitation of science base. HSMO, London, 1993. (in English).
12. MSHE (2015). Program Rozwoju Szkolnictwa Wyższego i Nauki na lata 2015–2030 [Ministerial Programme for the Development of Higher Education and Science for the Years 2015–2030]. Warszawa : Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego [Ministry of Science and Higher Education]. Retrieved from: <http://www.bip.nauka.gov.pl/komunikaty-rzecznika-prasowego-mnisw/program-rozwoju-szkolnictwa-wyzszego-i-nauki-na-lata-2015-2030.html>. (in Polish).
13. Poteralska, B. & Sacio-Szymanska, A. (2013). Evaluation of technology foresight projects. *European Journal of Futures Research*. 2. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s40309-013-0026-1>(in English).
14. Sokolov, A. (2007). Foresight: A Look Into the Future. *Foresight Russia*, 1, 8-15 (in English). DOI: 10.17323/1995-459X.2007.1.8.15.
15. Zhernovnykova, O., Nalyvaiko, O. & Nalyvaiko, N. (2019). Formation of information and digital competence of future teachers in the context of the development of the New Ukrainian School. Theory and practice of introduction of competence approach to higher education in Ukraine. Vienna : Premier Publishing, pp. 208-216 (in English).

Наукове видання

Наукові записки кафедри педагогіки

Українською, російською та англійською мовами

Випуск 46, 2020

Технічний редактор – *Лутаєва Т. В., канд. пед. н., доц., м. Харків, Україна.*

Підписано до друку 26.02.2020. Формат 60x84/8.
Папір офсетний. Друк цифровий.
Ум. друк. арк. 7,73 Обл.-вид. арк. 9,66. Наклад 100 пр.
Ціна договірна

61022, Харків, майдан Свободи, 4
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

Надруковано Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
61022, Харків, майдан Свободи, 4, тел. +380-057-705-24-32
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3367 від 13.01.09