

Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Педагогічний дискурс

Збірник наукових праць

Випуск 27

Заснований в 2007 році

Видається двічі на рік

Хмельницький – 2019

Засновники:

**Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія**

ISSN 2309-9127 (друкована версія) ISSN 2313-8769 (Online)

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ №20734-10534 ПР від 30.04.2014 р.

Збірник наукових праць «Педагогічний дискурс» включено до Переліку наукових фахових видань України у галузі «Педагогічні науки» (постанови Президії ВАК України від 09 квітня 2008 р. №2-05/4; від 18 листопада 2009 р. №1-05/5; наказ МОН України від 06 березня 2015 р. № 261)

Педагогічний дискурс: зб. наук. праць. Хмельницький, 2019. Вип. 27. 103 с.

Збірник наукових праць «Педагогічний дискурс» містить статті теоретичного та експериментального характеру з актуальних проблем теорії та історії педагогіки, шкільного навчання, методики навчання, виховання і профорієнтації учнів у закладах освіти та позашкільних установах, теорії та методики управління освітою, професійного становлення студентів, педагогічної практики, порівняльної педагогіки, соціальної педагогіки, неперервної педагогічної освіти тощо.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор: *Шоробура Інна*, доктор педагогічних наук, професор (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)

Заступник головного редактора: *Галус Олександр*, доктор педагогічних наук, професор (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)

Відповідальний секретар: *Кришук Богдан*, кандидат педагогічних наук, доцент (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)

Топузов Олег	доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України (Україна, Інститут педагогіки НАПН України);
Березівська Лариса	доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України (Україна, Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В.О.Сухомлинського);
Віницька Катерина	доктор педагогічних наук, доцент (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія);
Блощинський Ігор	доктор педагогічних наук, професор (Україна, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького);
Гораш Катерина	кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник (Україна, Інститут педагогіки НАПН України);
Домбі Аліса	доктор хабілітований, професор (Угорщина, Сегедський університет);
Зданевич Лариса	доктор педагогічних наук, професор (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія);
Кежковська Ірина	доктор філософії, професор (Польща, Гданська вища школа гуманістична);
Кліпа Огдія	доктор філософії, професор (Румунія, Сучавський університет імені Штефана чел Маре);
Мельничук Ірина	доктор педагогічних наук, професор (Україна, Тернопільський національний медичний університет імені І.Я.Горбачевського МОЗ України);
Мозолев Олександр	доктор педагогічних наук, професор (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія);
Назаренко Тетяна	доктор педагогічних наук, професор (Україна, Інститут педагогіки НАПН України);
Пехота Олена	доктор педагогічних наук, професор (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія);
Романишина Людмила	доктор педагогічних наук, професор (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія);
Руснак Іван	доктор педагогічних наук, професор (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія);
Самборський Сергій	доктор психологічних наук, професор, Університет штату Каліфорнія (м.Сакраменто, США);
Сінкевич Сергій	кандидат педагогічних наук, доцент (Україна, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького);
Торгийк Джудіт	доктор хабілітований, професор (Угорщина, Університет прикладних наук імені Яноша Кодолані);
Шелестова Людмила	доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник (Україна, Інститут педагогіки НАПН України);
Ящук Інна	доктор педагогічних наук, професор (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія).

Збірник включено до:

[DOAJ](#), [ERIH PLUS](#), [Index Copernicus](#), [ROAD](#), [Crossref](#), [WorldCat](#), [Google Scholar](#), [BASE](#), [CORE](#),
[Ulrichsweb \(Ulrich's Periodicals Directory\)](#), [Polska Bibliografia Naukowa](#),
[Бібліометрика української науки](#), [Національна бібліотека України імені В.І.Вернадського](#)

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
(протокол № 11 від 05 грудня 2019 року)

Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

Pedagogical Discourse

Collection of Scientific Papers

Issue 27

Founded in 2007

Published semi-yearly

Khmelnyskyi – 2019

Founders:
Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

ISSN 2309-9127 (Print)
ISSN 2313-8769 (Online)

State Registration Certificate of Printed Massmedia
series KB №20734-10534 IIP of 30.04.2014

Collection of scientific papers «Pedagogical Discourse» is inscribed to the List of scientific professional editions of Ukraine in the sphere «Pedagogical Sciences» (decision of Presidium of the State Commission for Academic Degrees and Titles of Ukraine of November 18, 2009 №1-05/5; order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 06 March 2015 № 261)

Pedagogical Discourse: Collection of scientific papers. Khmelnytskyi, 2019. Issue 27. 103 p.

Collection of scientific papers «Pedagogical Discourse» contains the articles of theoretical and experimental character on the topical problems of theory and history of pedagogics, school organization and management, methods of teaching, upbringing and career guidance of students in educational establishments and out-of-school institutions, theory and methods of education management, professional formation of students, pedagogical practice, comparative pedagogics, social pedagogics, continuing pedagogical education, etc.

EDITORIAL BOARD:

Editor in chief: *Shorobura Inna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy)*

Deputy editor in chief: *Halus Oleksandr, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy)*

Executive editor: *Kryshchuk Bogdan, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy)*

Topuzov Oleg	<i>Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the NAPS of Ukraine (Ukraine, Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine);</i>
Berezivska Larysa	<i>Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, corresponding member of the NAPS of Ukraine (Ukraine, State V. O. Sukhomlynskyi Scientific-Pedagogical Library of Ukraine);</i>
Binytska Kateryna	<i>Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy);</i>
Bloshchynskyi Ihor	<i>Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi);</i>
Horash Kateryna	<i>Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Scientific Researcher (Ukraine, Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine);</i>
Dombi Alice	<i>Doctor Habilitowany, Professor (Hungary, University of Szeged);</i>
Zdanevych Larysa	<i>Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy);</i>
Kierzkowska Iryna	<i>Doctor of Philosophy, Professor (Poland, Gdansk Higher School of Humanities);</i>
Klipa Otilia	<i>Doctor of Philosophy, Professor (Romania, Ștefan cel Mare University of Suceava);</i>
Melnychuk Iryna	<i>Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, I. Horbachevsky Ternopil National Medical University);</i>
Mozolev Oleksandr	<i>Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy);</i>
Nazarenko Tetiana	<i>Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine);</i>
Piekhota Olena	<i>Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy);</i>
Romanyshyna Liudmyla	<i>Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy);</i>
Rusnak Ivan	<i>Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy);</i>
Samborskyi Serhii	<i>Doctor of Psychology, Professor, California State University (Sacramento, USA);</i>
Sinkevych Serhii	<i>Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ukraine, National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi);</i>
Torgyik Judit	<i>Doctor of Philosophy, Professor (Hungary, Kodolányi János University);</i>
Shelestova Liudmyla	<i>Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Scientific Researcher (Ukraine, Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine);</i>
Yashchuk Inna	<i>Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy).</i>

The collection is listed in:

[DOAJ](#), [ERIH PLUS](#), [Index Copernicus](#), [ROAD](#), [Crossref](#), [WorldCat](#), [Google Scholar](#), [BASE](#), [CORE](#),
[Ulrichsweb \(Ulrich's Periodicals Directory\)](#), [Polska Bibliografia Naukowa](#),
[Бібліометрика української науки](#), [Національна бібліотека України імені В.І.Вернадського](#)

*Recommended for publication by the decision of the Scientific Board
of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
(protocol № 11 of December 05, 2019)*

ЗМІСТ

ОЛЕКСАНДР МОЗОЛЕВ, МАРИНА ХМАРА <i>Компаративний аналіз ефективності польської та української базових програм навчання з фізичної культури учнів основної школи.....</i>	7–17
WALDEMAR ŻAK <i>Oświata i szkolnictwo polskie na Białorusi. Analiza dyskursu prasowego «Głos z nad Niemna na uchodźstwie» w latach 2014–2016.....</i>	18–27
ОЛЬГА БІЛЯКОВСЬКА <i>Концептуалізація якості підготовки майбутніх вчителів в системі професійної освіти Республіки Польща.....</i>	28–34
ОЛЕКСАНДРА ЯНКОВИЧ, КАТЕРИНА БІНИЦЬКА, ЛАРИСА ЗДАНЕВИЧ <i>Психолінгвістичні особливості навчання дітей дошкільного віку іноземних мов: аналіз польського досвіду.....</i>	35–42
ІРИНА ЗІНЬКОВА <i>Формування професійно значущих особистісних якостей майбутніх фахівців сфери послуг і туризму засобами самоменеджменту.....</i>	43–49
ЛЮДМИЛА ТИМЧУК, ІРИНА КУЛІКОВСЬКА <i>Становлення та розвиток андрагогіки в Україні: історіографічний аналіз.....</i>	50–60
ТЕТЯНА ШЕСТАКОВА <i>Філософські витоки професійного самовдосконалення учителів початкових класів.....</i>	61–71
ОЛЕКСАНДРА ЧУБРЕЙ <i>Професійна підготовка майбутніх вчителів географії в історичній ретроспективі.....</i>	72–76
СЕРГІЙ ВОЛОШИНОВ <i>Аналіз підходів та засобів навчання у морських закладах освіти за кордоном.....</i>	77–83
ОЛЬГА ПАВЛЕНКО <i>Професійна підготовка фахівців з електроніки у США: організація та мережа закладів вищої освіти.....</i>	84–95
ІРИНА ОНИЦЬУК <i>Кількісно-якісний аналіз результатів контрольного етапу експериментального дослідження розвитку культури самовираження майбутніх вихователів ЗДО у художній діяльності.....</i>	96–101

CONTENT

OLEKSANDR MOZOLEV, MARYNA KHMARA <i>Comparative Analysis of the Effectiveness of the Polish and Ukrainian Basic Training Programs for Physical Education of Primary School Students.....</i>	7–17
WALDEMAR ŻAK <i>Education and Polish School System in Belarus. Press Discourse Analysis of «Głos z nad Niemna na uchodźstwie» in the Period 2014–2016.....</i>	18–27
OLHA BILYAKOVSKA <i>Conceptualization of Quality of the Future Teacher Training in the System of Professional Education in the Republic of Poland.....</i>	28–34
OLEKSANDRA YANKOVYCH, KATERYNA BINYTSKA, LARYSA ZDANEVICH <i>Psycholinguistic Peculiarities of Teaching Foreign Languages Children of Pre-School Age: Analysis of Polish Experience.....</i>	35–42
IRYNA ZINKOVA <i>Formation of Professionally Significant Personal Qualities of Future Specialists in the Sphere of Services and Tourism by Means of Self-Management.....</i>	43–49
LIUDMYLA TYMCHUK, IRYNA KULIKOVSKA <i>Formation and Development of Andragogy in Ukraine: Historiographic Analysis.....</i>	50–60
TETIANA SHESTAKOVA <i>The Philosophical Origins of Professional Self-Improvement of Primary School Teachers.....</i>	61–71
OLEKSANDRA CHUBREI <i>Professional Training of Future Teachers of Geography in Historical Retrospect.....</i>	72–76
SERHII VOLOSHYNOV <i>Analysis of Approaches and Teaching Tools in Maritime Educational Institutions Abroad.....</i>	77–83
OLHA PAVLENKO <i>Professional Training of Electronics Engineers in the USA: Organization and Network of Higher Education Institutions.....</i>	84–95
IRYNA ONYSHCHUK <i>Quantitative and Qualitative Analysis of Results in Experimental Research on the Control Stage of Future Educators' Self-Expression in Culture Development of Artistic Activity.....</i>	96–101

УДК 373.091.214:796(438/477)

UDC 373.091.214:796(438/477)

DOI: [10.31475/ped.dys.2019.27.01](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2019.27.01)

ОЛЕКСАНДР МОЗОЛЕВ,

доктор педагогічних наук, професор

*(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
вул. Проскурівського підпілля, 139)*

OLEKSANDR MOZOLEV,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

*(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy,
Proskurivskoho Pidpillia str., 139)*

ORCID: [0000-0002-3677-4433](https://orcid.org/0000-0002-3677-4433)

Марина Хмара,

викладач,

*(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
вул. Проскурівського підпілля, 139)*

Maryna Khmara,

Lecturer

*(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy,
Proskurivskoho Pidpillia str., 139)*

ORCID: [0000-0002-5290-6889](https://orcid.org/0000-0002-5290-6889)

Компаративний аналіз ефективності польської та української базових програм навчання з фізичної культури учнів основної школи

Comparative Analysis of the Effectiveness of the Polish and Ukrainian Basic Training Programs for Physical Education of Primary School Students

У статті теоретично проаналізовано зміст польської та української базових програм навчання з фізичної культури учнів 9 класів. Встановлено основні відмінності польської базової програми навчання від української, а саме: інші напрями освітньої діяльності; наявність вимоги щодо обов'язкових занять фізичною культурою в позанавчальний час; формування груп для занять фізичною культурою за інтересами; формування загальної культури поведінки учнів відповідно до правил «Fair play»; розробка регіональних авторських програм з фізичної культури.

Представлені результати практичної перевірки впливу базових програм навчання на розвиток рухових здібностей школярів. Здійснено порівняльний аналіз впливу української та польської базових програм навчання на рівень розвитку основних фізичних якостей учнів та самооцінку стану їхнього здоров'я. Встановлено загальні тенденції та особливості фізичного розвитку молоді та вплив базових програм навчання з фізичної культури на розвиток рухових здібностей школярів.

Ключові слова: базова програма, фізична культура, учні, основна школа.

The article theoretically analyzes the content of the Polish and Ukrainian basic programs of physical culture training of pupils of the ninth year of study, common approaches and features of conducting the classes. The main differences of the Polish programme have been defined, namely: other areas of education and training activities; requirements concerning mandatory physical training of the students during extracurricular time for at least 2 hours per week; group formation to physical culture lessons according to the interests; formation of the general culture of student behavior in accordance with the rules «Fair play» (respect for surrounding people, opponents and fans); development of regional authorial programs on physical culture.

The results of practical testing of the impact of basic training programs on the development of moving abilities of students have been presented. It is established that indicators of development of moving abilities have a steady tendency to improve within the period of carrying out research that testifies the efficiency of the Polish and Ukrainian basic programs of physical culture training. Significant changes are observed in the development of stamina, strength stamina, balance control, legerity, development of the ability to coordinate the overall body movements of boys and girls; explosive power of girls.

A comparative analysis of the impact of Ukrainian and Polish basic training programs on the level of development of the basic physical qualities of students and self-assessment of their health have been

conducted. Dynamics of improvement of indicators of development of physical abilities of students in control and experimental groups has been investigated, their differences have been characterized. It is established that the self-assessment of the physical health of students has a general tendency to improve performance and significant changes that led to the transition to the higher level in the control and experimental groups.

Key words: *basic program, physical culture, students, basic school.*

Вступ / Introduction. На сучасному етапі розвитку українського суспільства тривають інтеграційні процеси, здійснюються освітні реформи у системі вітчизняної шкільної освіти. На фоні реформаторських змін, що відбуваються в освіті особливо гострою проблемою є погіршення стану здоров'я, фізичного розвитку, фізичної підготовленості та зниження рухової активності учнівської молоді загальноосвітніх навчальних закладів. Саме тому пріоритетним об'єктом нашої уваги постає навчальний предмет «Фізична культура».

Особливої зацікавленості викликає фізичне виховання дітей середнього шкільного віку, оскільки цей віковий період характеризується становленням основних систем організму, є сенситивним для розвитку більшості фізичних здібностей, формування рухових умінь, навичок та стійкого інтересу до занять фізичною культурою (Сороколіт Н., 2015; Dobosz J., 2012).

Варто зазначити, що важливі зміни у шкільній освіті відбуваються не тільки в нашій державі, але й в інших європейських країнах. Однією з них є Республіка Польща. Між українською і польською освітніми системами є суттєві відмінності, зокрема у фізичному вихованні, проте є й багато спільних проблем, часто пов'язаних із євроінтеграційними процесами, що і зумовлює проведення компаративного аналізу навчальних програм України та Польщі (Вільчковський Е., 2010; Пасічник В., 2009; Mozolev O., 2017).

Аналізуючи особливості організації процесу фізичного виховання, а саме зміст навчальних програм для учнів основної школи в Україні та Польщі, дозволить нам визначити рівень їх ефективності та творчо скорегувати шляхи модернізації шкільної фізкультурної освіти (Мозолев О., 2018).

Мета та завдання / Aim and Tasks. *Мета* – здійснити компаративний аналіз ефективності польської та української базових програм навчання з фізичної культури учнів основної школи.

Завдання: проаналізувати зміст польської та української базових програм навчання з фізичної культури учнів 9 класів, встановити загальні підходи та розбіжності; провести перевірку рівня розвитку фізичних здібностей учнів з використовуючи систему тестів; здійснити опитування учнів щодо самооцінки рівня фізичного здоров'я на кожному етапі педагогічного експерименту; проаналізувати ефективність польської та української базових програм навчання з фізичної культури учнів основної школи на рівень фізичного здоров'я, функціональних можливостей, самопочуття та розвиток фізичних якостей.

Методи / Methods. Дослідницька робота була проведена на базі трьох загальноосвітніх шкіл міста Хмельницького у період з вересня 2018 по червень 2019 р. Контрольна група (62 учня) займалась згідно вимог української базової програми навчання з фізичної культури, експериментальна група (60 учнів) займалась згідно вимог польської базової програми навчання.

Дослідження включало такі етапи:

1. *Теоретичний аналіз української та польської базових програм навчання з фізичної культури учнів 9 класів (вересень 2018 р.).* Завдання цього етапу – встановлення спільних підходів та розбіжностей в системі фізичного виховання учнівської молоді, аналіз української та польської базових програм навчання з фізичної культури.

2. *Встановлення вихідних даних та розподіл учнів на групи (жовтень 2018 р.).* Завдання цього етапу – оцінка фізичного стану учнів 9 класів, визначення рівня розвитку рухових здібностей учнів з використанням системи тестів, проведення опитування учнів щодо самооцінки рівня фізичного здоров'я. Розподіл учнів на групи здійснено відповідно до вимог репрезентативності.

3. *Поточний педагогічний контроль (грудень 2018 р., березень 2019 р.)* Завдання цього етапу – встановлення динаміки розвитку фізичних здібностей учнів, визначення рівня самооцінки фізичного здоров'я школярів, здійснення корегування програм навчання.

4. *Підсумковий педагогічний контроль (травень 2019 р.)* Завдання цього етапу – оцінка фізичного стану учнів 9 класів, визначення рівня розвитку рухових здібностей учнів з використанням системи тестів, проведення опитування учнів щодо самооцінки рівня фізичного здоров'я.

5. *Теоретичний аналіз проведеного дослідження (червень 2019 р.).* Завдання цього етапу – здійснити порівняльний аналіз впливу української та польської базових програм навчання з фізичного виховання на рівень фізичного розвитку учнівської молоді, їх самооцінки стану фізичного здоров'я. Встановити загальні тенденції фізичного розвитку учнів 9 класів відповідно до

змісту базових програм з фізичної культури та визначити рівень розвитку рухових здібностей школярів.

Для отримання необхідної інформації ми використовували загальнонаукові методи теоретичного рівня дослідження, а саме: аналіз програм навчання, наукових та методичних джерел, педагогічне моделювання, педагогічний експеримент, педагогічне спостереження.

Аналіз програм навчання з фізичної культури для учнів 9 класів в українських та польських школах дав можливість з'ясувати відмінності, спільні підходи та особливості щодо організації та проведення занять з фізичної культури в основній школі; ознайомитись з освітніми вимогами щодо визначення рівня фізичної підготовленості та фізичного розвитку учнів даного віку (Мандюк А., Ярошик М., & Літкевич О., 2014). Аналіз наукових та методичних джерел використовували для вивчення сучасних поглядів науковців щодо проблематики організації й проведення занять з фізичної культури учнівської молоді на засадах здоров'язбереження (Cendrowski Z., 2009; Zukowska Z., 2013). Педагогічне моделювання використовували під час розроблення змісту проведення занять з фізичної культури, що враховує попередньо отриману інформацію про функціональний і фізичний стан досліджуваних (Круцевич Т., 2012). Педагогічне спостереження використовувалось в процесі проведення занять, отриманні інформації про розвиток рухових здібностей та спостереженням за станом самопочуття учнів (Васьков Ю., 2013).

Для визначення рівня фізичної підготовленості учнів основної школи використовувався метод тестування, який було розпочато через місяць від початку навчального року, що пов'язано з процесом адаптації учнів до навчання в школі. Наступні етапи контролю були проведені наприкінці третього, шостого та восьмого місяців занять, включали систему тестів, яка дозволила визначити та оцінити рівень розвитку основних кондиційних та координаційних здібностей учнів 9 класів на кожному етапі дослідження (Губа В., Шестаков М., Бубнов Н., & Борисенков М., 2002; Денисова Л., Хмельницькая И., & Харченко Л., 2008). Система тестів включала визначення таких показників:

- 1) біг 100 м (швидкість);
- 2) тест Купера – 12-хвилинний біг на максимальну відстань (загальна витривалість);
- 3) підтягування на перекладині для хлопців;
- 4) згинання та розгинання рук від лави (30 см) в упорі лежачи для дівчат (сила);
- 5) стрибок у довжину з місця (вибухова сила);
- 6) утримання положення упору лежачи на передпліччі «планка» (силова витривалість);
- 7) викрут прямих рук назад з використанням мірної лінійки (гнучкість);
- 8) утримання рівноваги на одній нозі «ластівка» (координаційні здібності, статична рівновага);
- 9) тест Берпі (визначає розвиток здібності до загальної координованості рухів тіла, пов'язаних із диференціюванням швидко-силових параметрів);
- 10) човниковий біг 4x9 м (спритність).

Результати / Results. Проведений теоретичний аналіз української та польської базових програм навчання з фізичного виховання учнів 9 класів дозволив встановити спільні підходи до організації навчання школярів та визначити основні розбіжності щодо вимог базових програм (табл. 1).

Таблиця 1

Основні вимоги базових програм навчання з фізичної культури в українських і польських школах з учнями 9 класів

<i>Українські школи</i>	<i>Польські школи</i>
Мета і завдання	
<p>Розвиток і соціалізація особистості учнів, яка реалізовується комплексом навчальних, оздоровчих і виховних завдань:</p> <ul style="list-style-type: none"> – формування загальних уявлень про фізичну культуру, її значення в житті людини, збереження та зміцнення здоров'я, фізичного розвитку; – розширення рухового досвіду, вдосконалення навичок життєво необхідних рухових дій, використання їх у повсякденній та ігровій діяльності; – розширення функціональних можливостей організму дитини через цілеспрямований розвиток основних фізичних якостей і природних здібностей; 	<p>Турбота про правильний фізичний розвиток учнів, покращення їхнього фізичного, психічного й суспільного здоров'я засобами фізичної культури, а також розуміння зв'язку фізичної активності зі станом здоров'я, зокрема:</p> <ul style="list-style-type: none"> – визначення оцінки ефективності занять з фізичною культурою та рівень особистого фізичного розвитку; – готовність взяти участь у рекреаційних та спортивних видах фізичної активності, а також в організації цих заходів; – розуміння зв'язку рухової активності й фізичного здоров'я; – розвиток особистих і соціальних навичок,

<p>– формування ціннісних орієнтацій щодо використання фізичних вправ як одного з головних чинників здорового способу життя;</p> <p>– формування практичних навичок для самостійних занять фізичними вправами та проведення активного відпочинку;</p> <p>– формування високих моральних якостей.</p>	<p>що сприяють збереженню здоров'я та безпеці життєдіяльності.</p>
<p>Розподіл учнів на групи</p>	
<p>Школярі розподіляються на основну, підготовчу і спеціальну медичні групи. Всі вони відвідують обов'язкові уроки з фізичної культури.</p>	<p>Заняття в групах з фізичної культури проводяться за інтересами (спортивні, рекреаційні, туристичні, танцювальні).</p>
<p>Організація навчання</p>	
<p>Навчальна програма побудована за модульною системою. Вона містить інваріантну (обов'язкову) та варіативну складову. До інваріантної частини належать: теоретико-методичні знання та загальна фізична підготовка. Фахівці фізичної культури можуть розробляти свої варіативні модулі до цієї програми.</p> <p>Змістове наповнення варіативної складової навчальний заклад формує самостійно із модулів, запропонованих навчальною програмою (у 9 класі – 3–4 модулі). На опанування обраних модулів відводиться приблизно однакова кількість годин, але не менше ніж 18. Не виключається можливість мотивованого збільшення чи зменшення кількості годин на вивчення окремих модулів.</p> <p>Критеріями відбору варіативних модулів є: наявність матеріально-технічної бази, регіональні спортивні традиції, кадрове забезпечення та бажання учнів. Бажання учнів визначається обов'язковим опитуванням. Перед початком навчального року шкільне методичне об'єднання розглядає вибір та розподіл варіативних модулів у кожному класі.</p>	<p>Дидактичний процес повинен бути пристосований до індивідуальних і вікових анатомо-фізіологічних та психічних можливостей школярів. Це вимагає значного обмеження консервативних форм навчання, на користь більш активної реалізації вчителем принципу індивідуального підходу у навчально-виховному процесі в школі. Важливою парадигмою є заміна авторитарного стилю у педагогічній праці з учнями на демократичний, створення доброзичливої атмосфери та повагу до них. У навчальному закладі повинна панувати атмосфера солідарності дітей, бажання взаємодопомоги, відповідальності перед своїми однолітками за свої вчинки. Вчитель повинен максимального обмежити дисциплінарні покарання школярів, підтримувати різні форми самоуправління. Відповідно новій концепції освіти по кожному навчальному предмету визначений мінімум базових знань, умінь та навичок, якими повинні опанувати учні.</p> <p>Заняття з фізичної культури проводяться за схемою 3+2 (де 3 години планові заняття за розкладом занять, 2 години заняття в поза навчальний план).</p>
<p>Напрями освітньої діяльності та навчальні досягнення учнів</p>	
<p><i>1. Екологічна безпека та сталий розвиток:</i> учень використовує знання про особливості фізичного стану та адаптацію організму до фізичних навантажень в процесі фізкультурно-оздоровчих занять, використовує інноваційні технології для покращення здоров'я, усвідомлює людину як частину природи, її взаємодію з природним середовищем у процесі фізкультурно-оздоровчої діяльності, використовує сили природи в процесі занять з фізичної культури, вміє проводити різні форми рухової активності в умовах природного середовища тощо.</p> <p><i>2. Громадянська відповідальність:</i> вміє ефективно співпрацювати з іншими у процесі фізичного виховання, виявляє солідарність та зацікавленість у спільному розв'язанні проблем, здійснює критичну і практичну рефлексію, в ухваленні спільних рішень в досягненнях мети, сформована відповідальність та</p>	<p><i>1. Діагностика фізичної працездатності, фізичної активності та фізичного розвитку:</i> учень виконує запропонований набір випробувань для оцінки витривалості, швидкості, сили й гнучкості; оцінює власний рівень фізичної підготовленості; пояснює, які зміни відбуваються в фізичному розвитку в період статевого дозрівання; називає причини та наслідки ожиріння й надмірного схуднення, уживання стероїдів для збільшення м'язової маси;</p> <p><i>2. Оздоровче тренування:</i> учень обговорює зміни, що відбуваються в організмі під час фізичного навантаження; указує на переваги рухової фізичної активності; називає переваги застосування різних форм фізичної активності для збереження здоров'я в різні періоди життя людини; проводить розминку; розробляє й демонструє набір вправ для розвитку гнучкості, підвищення витривалості, зокрема для</p>

розуміння цінностей фізичної культури, дотримується демократичних принципів у фізкультурній діяльності.

3. Здоров'я і безпека: розуміє, що фізична культура є складовою частиною загальної культури суспільства, спрямована на зміцнення здоров'я, розвиток фізичних, морально-вольових та інтелектуальних якостей людини з метою гармонійного формування її як особистості. Усвідомлює, що фізична культура є важливим засобом підвищення соціальної активності людей, задоволення їх моральних, естетичних та творчих запитів, життєво важливої потреби взаємного спілкування, розвиток дружніх стосунків тощо. Свідомо ставитися до власного здоров'я та здоров'я інших; вміє організувати гру чи інший вид рухової діяльності, спілкуватися в різних ситуаціях фізкультурно-спортивної діяльності, нівелює конфлікти, здобуває чесну перемогу та з гідністю приймає поразку, дотримується правил чесної гри, усвідомлює важливість дотримання санітарно-гігієнічних вимог при виконанні фізичних вправ, розуміє значення рухової активності в житті людини для покращення здоров'я, формує навички самоконтролю в процесі занять фізичною культурою, дотримується правил безпечної поведінки під час уроків, змагань та інших форм фізичного виховання.

4. Підприємливість та фінансова грамотність: сформовані вміння надавати фізкультурно-оздоровчі послуги з урахуванням особливостей конкретного підприємства, організації тощо. Сприяє формуванню здатності до оцінювання власних можливостей в процесі рухової діяльності, вміє працювати в команді, сформовані навички співробітництва, реалізовувати різні ролі в ігрових ситуаціях, відповідає за прийняті рішення, усвідомлює важливість співпраці під час ігрових ситуацій, власних позитивних сторін та визнає свої недоліки у тактичних діях в різних видах спорту, проявляє ініціативність та активність у фізкультурній діяльності, вміє планувати змагання між класами, школами тощо та укладати кошторис запланованих змагань.

зміцнення м'язів живота, спини, верхніх кінцівок та покращення постави; розробляє розклад дня, з урахуванням пропорцій між роботою та відпочинком, розумовою й фізичною працею; планує та виконує простий набір гімнастичних вправ; обирає й долає маршрут кросового бігу;

3. Спорт для життя та відпочинку: учень застосовує в іграх відбиття м'яча різними способами, виконання подач, прийом і передачу м'яча, ігрові фінти; правильно визначає місце на полі в атаці й обороні; перераховує місця й об'єкти в найближчих околицях, які можна використовувати для занять фізичною культурою і спортом;

4. Безпечна діяльність і особиста гігієна: учень може перерахувати найбільш поширені причини й обставини нещасних випадків і травм під час виконання рухових дій, обговорює способи їхнього запобігання; указує на небезпеки, пов'язані з заняттями в деяких видах спорту; пояснює гігієнічні вимоги, які впливають із змін, що відбуваються в організмі в період статевого дозрівання;

5. Заняття спортом: учень планує шкільні спортивні ігри за системою «кожен з кожним»; виконує роль організатора, гравця, судді й уболівальника в рамках шкільних спортивних змагань; пояснює, що символізують прапор і олімпійський факел; застосовує правила «Fair play», не використовує випадкової переваги, уміє правильно поводитись у ситуації перемоги і поразки;

6. Заняття танцями: учень вивчає й виконує будь-яку систему індивідуальних і групових танців;

7. Оздоровча освіта: учень пояснює, що таке здоров'я; перераховує чинники, які позитивно й негативно впливають на стан здоров'я та самопочуття, вказує, на які може здійснювати вплив; визначає, яка поведінка сприяє, а яка загрожує здоров'ю й пояснює причини; визначає сильні сторони, планує шляхи їхнього розвитку, установлює слабкі сторони, які необхідно вдосконалювати; обговорює конструктивні способи боротьби з негативними емоціями; обговорює способи зниження надмірного стресу; обговорює значення для здоров'я гарних відносин з іншими людьми, однолітками і особами протилежної статі; пояснює, яким чином він може надавати й отримувати різного роду підтримку; пояснює, що означає наполеглива поведінка, і надає її приклади; обговорює шкідливість для здоров'я, пов'язану з курінням, уживанням алкоголю та інших психотропних речовин; пояснює, для чого і як слід чинити опір тиску щодо його вживання.

Вимоги, що впливають на оцінку	
<p>1. Засвоєння техніки виконання фізичної вправи (може здійснюватися окремо від прийому навчального нормативу).</p> <p>2. Виконання навчального нормативу (з урахуванням динаміки особистого результату).</p> <p>3. Виконання навчальних завдань під час проведення уроку.</p> <p>4. Засвоєння теоретико-методичних знань.</p> <p>При цьому оцінка за виконання нормативу не є домінуючою під час здійснення тематичного, семестрового чи річного оцінювання. Для оцінювання розвитку фізичних якостей використовуються орієнтовні навчальні нормативи передбачені цією програмою. При оцінюванні навчальних досягнень також враховуються:</p> <ul style="list-style-type: none"> – особисті досягнення протягом навчального року; – ступінь активності у спортивних змаганнях усіх рівнів. <p>На основі зазначених показників учителі можуть застосовувати різноманітні системи нарахування «бонусних» балів.</p>	<p>1. Розвиток фізичних якостей.</p> <p>2. Активність учня на уроці.</p> <p>3. Дотримання норм поведінки відповідно до правил «Fair play».</p> <p>4. Результати участі у позашкільних заняттях фізкультурно-спортивної спрямованості.</p>
Авторські програми	
<p>Фахівці фізичної культури можуть розробляти свої варіативні модулі до базової програми. Програми варіативних модулів мають пройти експертизу, отримати гриф Міністерства освіти і науки України та бути оприлюдненими для загального користування. В програмі запропоновано 32 варіативних модуля, серед яких:</p> <p><i>Баскетбол:</i> О. М. Лакіза.</p> <p><i>Волейбол:</i> В. Г. Гусев, Н. С. Кравченко.</p> <p><i>Гімнастика:</i> С. М. Чешейко, Н. С. Кравченко, Л. А. Галенко.</p> <p><i>Легка атлетика:</i> Я. Т. Гаврих, Н. С. Кравченко.</p> <p><i>Лижна підготовка:</i> В. В. Ворона, І. В. Пата.</p> <p><i>Футбол:</i> Є. В. Столітенко, Д. В. Деменков.</p>	<p>Характерною особливістю польської системи освіти є розповсюдження й упровадження зразкових авторських програм навчання, які обов'язково мають представляти різні регіони держави. У кожному воеводстві має бути не менш двох зразкових авторських програм які розповсюджуються як приклади «добрих практик». Таки програми ґрунтуються на національних та місцевих традиціях занять спортом та фізичною культурою, повинні враховувати інтереси учнів, щодо запропонованих занять фізичними вправами, освітні, матеріально-технічні, кліматичні, культурні, релігійні особливості даного регіону.</p>

За результатами самооцінки рівня фізичного здоров'я учнів 9 класів встановлено, що наприкінці дослідження достовірно значущі зміни відбулись у зменшенні кількості учнів, що мають самооцінку рівня фізичного здоров'я нищу від середнього в контрольній групі - 8,0% ($p < 0.05$), в експериментальній групі - 5,0% ($p < 0.05$); у збільшенні кількості учнів, що мають самооцінку рівня фізичного здоров'я середнього рівня + 6,4% ($p < 0.05$) в контрольній групі; у збільшенні кількості учнів, що мають самооцінку фізичного здоров'я вище середнього рівня + 6,6% ($p < 0.05$) в експериментальній групі (табл. 2).

Таблиця 2

Параметри самооцінки рівня фізичного здоров'я учнів 9 класів на різних етапах експерименту

Рівень здоров'я	Етапи навчання									
	A	B	C	D	Зміни %	A	B	C	D	Зміни %
	Контрольна група (n=62)					Експериментальна група (n=60)				
Високий	5	5	6	6	+1,6	4	4	4	5	+1,7
Вищий від середнього	13	12	13	14	+1,6	13	11	13	17	+6,6
Середній	22	21	23	26	+6,4	23	21	22	22	-1,7
Нижчий від середнього	16	17	14	11	-8,0	15	19	16	12	-5,0
Низький	6	7	6	5	-1,6	5	5	5	4	-1,7

де: А – показники на початку експерименту;
 В – показники наприкінці третього місяця занять;
 С – показники наприкінці шостого місяця занять;
 D – показники наприкінці експерименту.

Дослідження динаміки показників розвитку рухових здібностей учнів 9 класів в контрольній та експериментальній групах дають змогу провести порівняльний аналіз ефективності польської та української базових програм навчання. Результати тестування подано у табл. 3.

Таблиця 3

Результати тестування

Тести		На початку експерименту		Наприкінці експерименту			
		Контрольна група (n=62)	Експериментальна група (n=60)	Контрольна група (n=62)	Зміни %	Експериментальна група (n=60)	Зміни %
		X± m	X± m	X± m		X± m	
біг 100 м. (с)	хл	16,0±2,2	15,7±2,3	15,6±2,4	+2,50	15,4±2,4	+1,91
	д	18,5±2,3	18,2 ±2,4	17,8±2,6	+1,17	17,7±2,4	+2,87
тест Купера (м)	хл	2174±182	2126±216	2280±170	+4,87	2314±246	+8,84
	д	1740±275	1685±255	1820±280	+4,60	1760±320	+4,45
Підтягування (разів)	хл	7,7±5,2	7,2±4,5	8,6±5,6	+11,69	8,3±5,1	+15,28
віджимання від лави (разів)	д	13,8±5,5	14,2±5,1	14,8±6,4	+7,24	15,0±5,0	+5,63
стрибок у довжину з місця (см)	хл	191±20,5	194,5±24	198,5±24,5	+3,92	200,5±22,5	+3,08
	д	157,6±18,5	155,8±21,6	161±20,0	+2,16	164,5±21,5	+5,58
утримання положення упору (с)	хл	45,2±12,4	46,5±14,5	51,2±12,3	+13,27	50,8±14,5	+9,24
	д	36,7±10,2	36,2±11,5	40,1±11,0	+9,26	39,2±12,2	+8,28
викрут прямих рук назад (см)	хл	78,0±14,0	76,5±16,5	79,5±13,5	-1,92	77,5±14,5	-1,31
	д	64,5±12,2	65,5±14,5	64,0±13,0	+0,78	66,5±15,5	-1,52
утримання рівноваги (с)	хл	36,5±9,5	36,8±10,3	41,2±10,3	+12,87	40,5±10,5	+10,05
	д	42,5±8,0	44,5±9,5	46,3±6,3	+8,94	47,5±11,5	+6,74
тест Берпі (разів)	хл	17,5±6,5	17,2±7,0	19,0±5,5	+8,57	18,2±4,5	+5,81
	д	12,2±5,5	12,6±6,2	13,0±6,5	+6,56	13,2±6,7	+4,76
човниковий біг 4x9 м (с)	хл	10,60±0,60	10,74±0,86	10,25±0,75	+3,30	10,05±0,85	+6,43
	д	11,22±0,68	11,26±0,86	10,95±0,72	+2,46	10,72±0,78	+5,03

Порівняння результатів проведених тестувань учнів 9 класів на початку та завершенні експерименту показало загальну тенденцію до покращення показників фізичного розвитку в контрольній та експериментальній групах, що свідчить про ефективність запропонованих програм навчання.

Водночас динаміка покращення показників розвитку фізичних здібностей в контрольній та експериментальній групах мали суттєві відмінності. Хлопці експериментальної групи показали кращу динаміку розвитку у виконанні тесту Купера +8,84% проти +4,87% (p<0,05); підтягуванні на перекладині +15,28% проти +11,69% (p<0,01); човниковому бігу 4x9 м +6,43% проти +3,30% (p<0,05). Дівчата експериментальної групи показали кращу динаміку розвитку у виконанні стрибка у довжину з місця +5,58% проти +2,15% (p<0,05); човниковому бігу 4x9 м +5,03% проти +2,46% (p<0,05).

Хлопці контрольної групи показали кращу динаміку розвитку у виконанні утримання положення упору лежачи на передпліччі «планка» +13,27% проти +9,24% (p<0,01); утримання рівноваги на одній нозі +12,87% проти +10,05% (p<0,01); тесті Берпі +8,57% проти +5,81% (p<0,05). Дівчата контрольної групи показали кращу динаміку розвитку у виконанні віджимання від лави +7,24% проти +5,63% (p<0,05); утримання рівноваги на одній нозі +8,57% проти +5,81% (p<0,05); тесті Берпі +6,56% проти +4,76% (p<0,05).

Незначні зміни в контрольній та експериментальній групах відбулись у розвитку швидкості (біг 100 м), гнучкості (викрут прямих рук назад), вибухової сили у хлопців (стрибок у довжину з

місця), що пов'язано насамперед з особливостями вікового морфофункціонального розвитку організму молоді людини.

Обговорення / Discussion. Проблема розвитку рухових здібностей молоді людини засобами фізичної культури й одночасне збереження її здоров'я є актуальною для суспільства, науковців та викладачів оскільки це найбільш продуктивний період формування поглядів та установок учнів на подальший фізичний розвиток, збереження здоров'я та необхідності у систематичних заняттях фізичною культурою та спортом (Nowocien J., 2014).

Вирішення вказаної проблеми науковці розглядають в площині:

– доведення життєвої необхідності в веденні активного та здорового способу життя та у систематичних заняттях фізичною культурою та спортом (Zukowska Z., 2013; Mozolev O., Bloschynskiy I., Aliexsieiev O., Romanushyna L., Zdanevych L., Melnychuk I., Prontenko K., & Prontenko V., 2019);

– дослідження шляхів активізації діяльності сучасної учнівської молоді до оздоровчих занять фізичними вправами (Закопайло С., 2015);

– проведення компаративного аналізу різноманітних систем занять фізичними вправами, встановлення їх впливу на стан здоров'я та розвиток фізичних та морфологічних можливостей організму (Dobosz J., 2014);

– обґрунтування позитивних змін в стані здоров'я і самопочуття під впливом фізичного навантаження (Сороколів Н., 2015);

– зміні пріоритетів в змістовій та якісній підготовці фахівців фізичної культури, які вмiють застосовувати сучасні методики проведення занять з фізичної культури (Woinarowska B., 2012; Mozolev O., Halus O., Bloschynskiy I., & Kovalchuk R., 2019).

Дослідження науковців (Вільчковський Е., 2010; Maszczak T., 2013) та проведений компаративний аналіз базових програм навчання з фізичної культури (Мозолев О., 2017), щодо наближення стандартів навчання в українських та польських школах до загальноєвропейських вимог, служили підґрунтям для нашого дослідження та дали можливість визначити перспективні шляхи модернізації шкільної фізкультурної освіти в основній школі.

За підсумками нашого дослідження було: розкрито зміст, напрями освітньої діяльності та вимоги щодо впровадження авторських програм навчання з предмета «Фізична культура»; розширено данні щодо теоретичного змісту базових програм навчання з фізичної культури для учнів 9 класів; визначено різницю у показниках досягнень школярів на різних етапах навчання; встановлено відмінності, спільні підходи та особливості в організації процесу навчання в школах України та Польщі, які дали можливість визначити ефективність даних програм, загальну тенденцію їх практичного застосування щодо покращення показників фізичного розвитку учнів 9 класів та встановлено відмінність в конкретно визначеному пріоритетному розвитку тієї чи іншої рухової здібності у хлопців та дівчат.

Також було розширено данні досліджень (Круцевич Т., 2012; Dziubinski Z., 2010) щодо необхідності здійснення постійного моніторингу базових програм навчання та внесення до них своєчасних змін та доповнень.

Висновки / Conclusions.

1. За результатами теоретичного аналізу базових програм навчання з фізичної культури були встановлені основні відмінності польської базової програми навчання від української, а саме: інші напрями освітньої діяльності; наявність вимог щодо обов'язкових занять фізичною культурою в позанавчальний час учнів, не менше 2 годин на тиждень; формування груп для занять фізичною культурою за інтересами; формування загальної культури поведінки учнів відповідно до правил «Fair play» (повага до оточуючих, супротивника та вболівальників); розробка регіональних авторських програм з фізичної культури.

2. Результати досліджень рівня фізичної підготовленості та фізичного розвитку учнів 9 класів в контрольній та експериментальній групах засвідчили, що протягом всього часу проведення дослідження показники розвитку рухових здібностей покращувались. Спостерігалися достовірні зміни у показниках розвитку витривалості у хлопців та дівчат ($p < 0,05$); сили у хлопців ($p < 0,01$), у дівчат ($p < 0,05$); силової витривалості у хлопців ($p < 0,01$), у дівчат ($p < 0,05$); вибухової сили у дівчат ($p < 0,05$); утримання рівноваги на одній нозі у хлопців ($p < 0,01$), у дівчат ($p < 0,05$); спритності у хлопців та дівчат ($p < 0,05$); здібності до загальної координованості рухів тіла, пов'язаних із диференціюванням швидко-силових параметрів у хлопців та дівчат ($p < 0,05$).

Така позитивна стійка тенденція щодо покращення приросту показників рухових здібностей свідчить про ефективність як польської, так і української базових програм навчання з фізичної культури в основній школі.

3. Практична перевірка польської та української базових програм навчання показала кращу динаміку розвитку загальної витривалості, сили та спритності у хлопців експериментальної групи,

а у хлопців контрольної групи виявилась краща динаміка показників розвитку силової витривалості, статичної рівноваги, загальної координованості рухів тіла. У дівчат експериментальної групи виявилась краща динаміка показників розвитку вибухової сили та спритності, відповідно у дівчат контрольної групи краща динаміка показників розвитку сили, статичної рівноваги, загальної координованості рухів тіла.

Список використаних джерел і літератури:

- Васьков, Ю. В.** (2013). *Теоретичні і методичні засади навчання фізичної культури учнів основної школи*: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. «Теорія та методика навчання (фізична культура, основи здоров'я)». Київ [in Ukrainian].
- Вільчковський, Е. С.** (2010). Удосконалення системи фізичного виховання дітей та учнівської молоді у Польщі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*, 7, 61–65 [in Ukrainian].
- Губа, В. П., Шестаков, М. П., Бубнов, Н. Б., & Борисенков, М. П.** (2002). *Измерения и вычисления в спортивно-педагогической практике*. Москва: СпортАкадемПресс [in Russian].
- Денисова, Л. В., Хмельницкая, И. В., & Харченко, Л. А.** (2008). *Измерения и методы математической статистики в физическом воспитании и спорте*. Киев: Олимпийская литература [in Russian].
- Закопайло, С. А.** (2015). Формування мотивації та інтересу в учнів загальноосвітніх шкіл до занять фізичною культурою. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*, 8, 140–146 [in Ukrainian].
- Круцевич, Т. Ю.** (2012). Концепція удосконалення програм з фізичної культури в загальноосвітній школі. *Фізичне виховання в сучасній школі*, 2, 9–12 [in Ukrainian].
- Мандюк, А. Б., Ярошик, М. Я., & Літкевич, О. А.** (2014). Порівняльний аналіз тестів рівня фізичної підготовленості в Україні та зарубіжних країнах. *Слобожанський науково-спортивний вісник*, 2 (40), 90–94 [in Ukrainian].
- Мозолев, О. М.** (2017). *Управління розвитком освіти у сфері фізичної культури і спорту в Польщі: упровадження передового досвіду в Україні* [Монографія]. Хмельницький: ФОП Цюпак А.А. [in Ukrainian].
- Мозолев, О. М.** (2018). Перспективні шляхи вдосконалення процесу управління розвитком освіти у сфері фізичної культури і спорту в Україні. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*, 3 К (97) 18, 351–354 [in Ukrainian].
- Мозолев, О. М.** (2018). Управління розвитком освіти у сфері фізичної культури і спорту в Україні: європейський вимір. *Вісник Черкаського університету (Педагогічні науки)*, 5, 124–130 [in Ukrainian].
- Навчальна програма з фізичної культури для загальноосвітніх навчальних закладів. 5–9 класи* (затверджена наказом МОН від 23.10.2017 № 1407). Взято з <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas> [in Ukrainian].
- Пасічник, В.** (2009). Основні напрями розвитку фізичного виховання в сучасних школах Польщі. *Молода спортивна наука в Україні* (Т. 2, с. 122–126). Львів [in Ukrainian].
- Сороколіт, Н.** (2015). Розвиток силових здібностей учнів 5–9 класів в умовах нової навчальної програми. *Молода спортивна наука України* (Т. 2, с. 282–286). Львів [in Ukrainian].
- Cendrowski, Z.** (2009). Nowa podstawa programowa wychowania fizycznego i edukacji zdrowotnej na ogólniejszym tle problemów cywilizacyjnych i zdrowotnych [A New Core Curriculum in Physical Education and Health Education in the Case of the General Background of Civilization and Health Problems]. *Kultura fizyczna – Physical Culture*, 5–6, 1–13 [in Polish].
- Dziubinski, Z.** (2010). Nowa podstawa programowa – wychowania fizycznego i zdrowotnego [New Core Curriculum – Physical and Health Education]. *Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne – Physical and Health Education*, 7, 31–33 [in Polish].
- Dobosz, J.** (2012). *Kondycja fizyczna dzieci i młodzieży w wieku szkolnym* [Physical Condition of School Children and Adolescents]. Warszawa: Akademia Wychowania Fizycznego w Warszawie [in Polish].
- Dobosz J.** (2014). *Tabele punktuacyjne testów Eurofit, Międzynarodowego i Coopera dla uczniów i uczennic gimnazjów oraz szkół ponadgimnazjalnych* (część 1–2) [Eurofit, International and Cooper Test Scoring Tables for Junior High School and High School Students (part 1–2)]. Warszawa: Akademia Wychowania Fizycznego w Warszawie, część 1–2. [in Polish].
- Maszczyk, T.** (2013). *Educacja fizyczna w nowej szkole* [Physical Education in a New School]. Warszawa: AWF [in Polish].
- Mozolev, O.** (2017). Comparative Analysis of Mechanisms of Education Development Management in the Sphere of Physical Culture and Sports in Ukraine and Poland. *News of Science and Education*, 2 (50), 45–50 [in English].
- Mozolev, O., Bloshchynskiy, I., Aliksieiev, O., Romanyshyna, L., Zdanevych, L., Melnychuk, I., Pronenko, K., & Pronenko, V.** (2019). Influence of Modern Fitness Technologies on the State of Health and Development of Motor Abilities of 17-19-Year-Old Female Students. *Journal of Physical Education and Sport*, 19 (Supplement issue 3), 917–924. doi: 10.7752/jpes.2019.s3132 [in English].
- Mozolev, O., Halus, O., Bloshchynskiy, I., & Kovalchuk, R.** (2019). Human Resources Management of Educational Development in Sphere of Physical Culture and Sports in Ukraine: Comparative Analysis (1992–2016). *Journal of Physical Education and Sport*, 19 (Supplement issue 1), 185–192. doi:10.7752/jpes.2019.s1028 [in English].

Nowocien, J. (2014). *Szkolne wychowanie fizyczne w dobie reform edukacyjnych [School Physical Education in the Age of Educational Reforms]*. Warszawa: AWF [in Polish].

Woynarowska, B. (2012). Edukacja zdrowotna – w nowych standardach kształcenia nauczycieli [Health Education – in New Standards of Teacher Education]. *Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne – Physical and Health Education*, 5, 4–12 [in Polish].

Żukowska, Z. (2013). Wychowanie fizyczne i wychowanie zdrowotne w przemianach edukacyjnych reformowanej szkoły [Physical Education and Health Education in the Educational Changes of the Reformed School]. *Wychowanie i kształcenie w reformowanej szkole – Upbringing and Education in the Reformed School*, 4, 123–130 [in Polish].

References:

Vaskov, Yu. V. (2013). *Teoretychni i metodichni zasady navchannia fizychnoi kultury uchniv osnovnoi shkoly [Theoretical and Methodical Principles of Physical Education Training for Primary School Pupils]*. (Doctoral dissertation). Kyiv [in Ukrainian].

Vilchkovskiy, E. S. (2010). Udoskonalennia systemy fizychnoho vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi u Polshi [Improvement of the System of Physical Education of Children and Pupils in Poland]. *Naukovii chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova – Scientific Bulletin of M. P. Dragomanov National Pedagogical University*, 7, 61–65 [in Ukrainian].

Guba, V. P., Shestakov, M. P., Bubnov, N. B., & Borisenkov, M. P. (2002). *Izmereniya i vy'chisleniya v sportivno-pedagogicheskoy praktike [Measurements and Calculations in Sports and Pedagogical Practice]*. Moscow: SportAcademPress [in Russian].

Denisova, L. V., Hmelnickaya, I. V., & Harchenko, L. A. (2008). *Izmereniya i metody' matematicheskoy statistiki v fizicheskom vospitanii i sporte [Measurements and Methods of Mathematical Statistics in Physical Education and Sport]*. Kyiv: Olympic literature [in Russian].

Zakopailo, S. A. (2015). Formuvannia motyvatsii ta interesu v uchniv zahalnoosvitnikh shkil do zaniat fizychnoiu kulturoiu [Formation of Motivation and Interest of Students of General Education Schools to Physical Education Classes]. *Visnyk of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohiienko National University – Bulletin of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohiienko National University*, 8, 140–146 [in Ukrainian].

Krutsevych, T. Yu. (2012). Kontsepcia udoskonalennia prohram z fizychnoi kultury v zahalnoosvitnii shkoli [The Concept of Improving Physical Education Programs in General Education]. *Fizychni vykhovannia v suchasni shkoli – Physical Education in Modern School*, 2, 9–12 [in Ukrainian].

Mandiuk, A. B., Yaroshyk, M. Ya., & Litkevych, O. A. (2014). Porivnialnii analiz testiv rivnia fizychnoi pidgotovlenosti v Ukraini ta zarubizhnykh krainakh [Comparative Analysis of Physical Fitness Tests in Ukraine and Foreign Countries]. *Slobozhanskyi naukovy-sportyvnyi visnyk – Slobozhanskyi Scientific and Sport Bulletin*, 2 (40), 90–94 [in Ukrainian].

Mozolev, O. M. (2017). *Upravlinnia rozvytkom osvity u sferi fizychnoi kultury i sportu v Polshi: uprovadzhenia peredovoho dosvidu v Ukraini [Management of the Development of Education in the Field of Physical Culture and Sports in Poland: Introduction of Best Practices in Ukraine]* [Monograph]. Khmelnytskyi: FOP Tsiupak A. A. [in Ukrainian].

Mozolev, O. M. (2018). Perspektyvni shliakhy vdoskonalennia protsesu upravlinnia rozvytkom osvity u sferi fizychnoi kultury i sportu v Ukraini [Perspective Ways to Improve the Process of Managing the Development of Education in the Field of Physical Culture and Sports in Ukraine]. *Naukovii chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova – Scientific Bulletin of M. P. Dragomanov National Pedagogical University*, 3 K (97) 18, 351–354 [in Ukrainian].

Mozolev, O. M. (2018). Upravlinnia rozvytkom osvity u sferi fizychnoi kultury i sportu v Ukraini: yevropeiskiy vymir [Management of the Development of Education in the Field of Physical Culture and Sport in Ukraine: European Dimension]. *Visnyk Cherkaskoho Universytetu (Pedahohichni nauky) – Bulletin of Cherkasy University (Pedagogical Sciences)*, 5, 124–130 [in Ukrainian].

Navchalna prohrama z fizychnoi kultury dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. 5–9 klasy [Curriculum on Physical Culture for General Educational Institutions. 5–9 Classes]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas> [in Ukrainian].

Pasichnyk, V. (2009). Osnovni napriamy rozvytku fizychnoho vykhovannia v suchasnykh shkolakh Polshi [Basic Directions of Development of Physical Education in Modern Schools of Poland]. *Moloda sportyvna nauka v Ukraini – Young Sports Science in Ukraine* (Vol. 2, pp. 122–126). Lviv [in Ukrainian].

Sorokolit, N. (2015). Rozvytok sylovykh zdbnostei uchniv 5–9 klasiv v umovakh novoi navchalnoi prohramy [Development of Power Abilities of Students of 5-9 Grades in the Conditions of the New Curriculum]. *Moloda sportyvna nauka v Ukraini – Young Sports Science in Ukraine* (Vol. 2, pp. 282–286). Lviv [in Ukrainian].

Cendrowski, Z. (2009). Nowa podstawa programowa wychowania fizycznego i edukacji zdrowotnej na ogolniejszym tle problemow cywilizacyjnych i zdrowotnych [New Core Curriculum in Physical Education and Health Education in the Case of the General Background of Civilization and Health Problems]. *Kultura fizyczna – Physical Culture*, 5–6, 1–13 [in Polish].

Dziubinski, Z. (2010). Nowa podstawa programowa – wychowania fizycznego i zdrowotnego [New Core Curriculum – Physical and Health Education]. *Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne – Physical and Health Education*, 7, 31–33 [in Polish].

Dobosz, J. (2012). *Kondycja fizyczna dzieci i mlodeziezy w wieki szkolnym [Physical Condition of School Children and Adolescents]*. Warszawa: Akademia Wychowania Fizycznego w Warszawie [in Polish].

Dobosz J. (2014). *Tabele punktuacyjne testów Eurofit, Międzynarodowego i Coopera dla uczniów i uczennic gimnazjów oraz szkół ponadgimnazjalnych (część 1–2)* [Eurofit, International and Cooper Test Scoring Tables for Junior High School and High School Students (part 1–2)]. Warszawa: Akademia Wychowania Fizycznego w Warszawie, część 1–2. [in Polish].

Maszczyk, T. (2013). *Educacja fizyczna w nowej szkole* [Physical Education in the New School]. Warszawa: AWF [in Polish].

Mozolev, O. (2017). Comparative Analysis of Mechanisms of Education Development Management in the Sphere of Physical Culture and Sports in Ukraine and Poland. *News of Science and Education*, 2 (50), 45–50 [in English].

Mozolev, O., Bloschynskiy, I., Aliksieiev, O., Romanyshyna, L., Zdanevych, L., Melnychuk, I., Prontenko, K., & Prontenko, V. (2019). Influence of Modern Fitness Technologies on the State of Health and Development of Motor Abilities of 17-19-Year-Old Female Students. *Journal of Physical Education and Sport*, 19 (Supplement issue 3), 917–924. doi: 10.7752/jpes.2019.s3132 [in English].

Mozolev, O., Halus, O., Bloschynskiy, I., & Kovalchuk, R. (2019). Human Resources Management of Educational Development in Sphere of Physical Culture and Sports in Ukraine: Comparative Analysis (1992–2016). *Journal of Physical Education and Sport*, 19 (Supplement issue 1), 185–192. doi:10.7752/jpes.2019.s1028 [in English].

Nowocien, J. (2014). *Szkolne wychowanie fizyczne w dobie reform edukacyjnych* [School Physical Education in the Age of Educational Reforms]. Warszawa: AWF [in Polish].

Woynarowska, B. (2012). Edukacja zdrowotna – w nowych standardach kształcenia nauczycieli [Health Education – in New Standards of Teacher Education]. *Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne – Physical and Health Education*, 5, 4–12 [in Polish].

Żukowska, Z. (2013). Wychowanie fizyczne i wychowanie zdrowotne w przemianach edukacyjnych reformowanej szkoły [Physical Education and Health Education in the Educational Changes of the Reformed School]. *Wychowanie i kształcenie w reformowanej szkole – Upbringing and Education in the Reformed School*, 4, 123–130 [in Polish].

Дата надходження статті: «23» липня 2019 р.

Стаття прийнята до друку: «12» вересня 2019 р.

Мозолев Олександр – професор кафедри теорії і методики фізичної культури та валеології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, професор

Mozolev Oleksandr – Professor of the Department of Theory and Methods of Physical Culture and Valeology of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Хмара Марина – викладач кафедри теорії і методики фізичної культури та валеології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Khmara Maryna – Lecturer of the Department of Theory and Methods of Physical Culture and Valeology of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

Цитуйте цю статтю як:

Мозолев, О., & Хмара, М. (2019). Компаративний аналіз ефективності польської та української базових програм навчання з фізичної культури учнів основної школи. *Педагогічний дискурс*, 27, 7–17. doi: 10.31475/ped.dvs.2019.27.01.

Cite this article as:

Mozolev, O., & Khmara, M. (2019). Comparative Analysis of the Effectiveness of the Polish and Ukrainian Basic Training Programs for Physical Education of Primary School Students. *Pedagogical Discourse*, 27, 7–17. doi: 10.31475/ped.dvs.2019.27.01.

УДК 81:070

UDC 81:070

DOI: [10.31475/ped.dys.2019.27.02](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2019.27.02)

ВАЛЬДЕМАР ЖАК,

аспірант

(Польща, Люблін, Університет Марії Кюрі-Склодовської,
площа Марії Кюрі-Склодовської, 5)

WALDEMAR ŻAK,

Postgraduate Student

(Poland, Lublin, Maria Curie-Skłodowska University,
Plac Marii Curie-Skłodowskiej, 5)

ORCID: [0000-0002-3388-4821](https://orcid.org/0000-0002-3388-4821)

Oświata i szkolnictwo polskie na Białorusi.

Analiza dyskursu prasowego «Głos znad Niemna na uchodźstwie» w latach 2014–2016

Education and Polish School System in Belarus.

Press Discourse Analysis of «Głos znad Niemna na uchodźstwie» in the Period 2014–2016

Artykuł koncentruje się na analizie dyskursu prasowego dotyczącego oświaty i szkolnictwa polskiego na Białorusi w latach 2014–2016 w tygodniku «Głos znad Niemna na uchodźstwie». Sytuacja polskiej mniejszości na terenach Białorusi była zawsze trudna ponieważ polityka władz białoruskich skupiała się na niszczeniu wszystkiego co związane było z polską kulturą oraz posiadającego polskie korzenie: inteligencja, szkoła, teatr, prasa. Sytuacja Polaków należących do polskiego społeczeństwa zamieszkującego obszar poza granicami we współczesnej Białorusi wydaje się być skomplikowana. Z jednej strony, stanowią oni duży odsetek społeczeństwa na Białorusi, jednakże z drugiej strony, znaczna ich część ma problemy z zachowaniem polskiej tożsamości. Polska prasa na Białorusi odgrywa ważną rolę w procesie tworzenia i rozwoju świadomości narodowej. Przez wiele lat tak ważną rolę odgrywał tygodnik «Głos znad Niemna na uchodźstwie» wydawany przez organ prasowy Związku Polaków na Białorusi. Analiza dyskursu prasowego okazała się być szczególnie pomocna w odniesieniu do spraw etnicznych oraz mniejszości narodowych. Przeprowadziliśmy analizę pięciu wybranych artykułów w odniesieniu do oświaty i szkolnictwa polskiego na Białorusi na łamach tygodnika «Głosu znad Niemna na uchodźstwie». Zaobserwowaliśmy jakie tematy porusza się w prasie w odniesieniu do polskiej oświaty, czym jest dyskurs i tworzenie, rodzaje stosowanego słownictwa oraz struktur, jak i osiągnięte zmiany w zachowaniu oraz mentalności czytelników.

Słowa kluczowe: dyskurs, tekst, nauczanie języka polskiego, «Głos znad Niemna na uchodźstwie», mniejszość narodowa, Białoruś, Polonia.

This article focuses on the press discourse analysis concerning education and Polish school system in Belarus which took place in the period 2014–2016 in «Głos znad Niemna na uchodźstwie» («A voice from the Neman River in Exile») weekly. The situation of the Polish minority in Belarus was always difficult because the politics of Belarusian authorities was focused on destruction of anything connected with Polish culture or possessing Polish roots: intelligentsia, school, theatres, press. The situation of Poles as Polish people living abroad in the contemporary Belarus seems to be complicated. On one hand, they form big percentage of the society in Belarus, but on the other hand, a significant part of them has a difficulty to preserve Polish identity. Consequently the role of Polish schools and organizations in education of children and teenagers has increased. Language acquisition begins in kindergartens during extra lessons or within Polish groups. The forms of language acquisition at school vary a lot. Most of the students learn Polish languages after-hours, some of them attends required Polish classes at school. Polish press in Belarus plays a vital role in the process of creation and development of national awareness. «Głos znad Niemna na uchodźstwie» weekly issued as the press organ of the Union of Poles in Belarus has been playing such a vital role for years. The discourse analysis has proved to be particularly helpful concerning some problematic issues of ethnic and national minorities. One should highlight the fact that the public discourse is used both for the formation and reinforcement of the national identity. We analyzed five selected papers concerning the education and Polish school system in Belarus in «Głos znad Niemna na uchodźstwie» weekly. We observed what topics concerning Polish education in Belarus are highlighted in the press, what the discourse construction is, types of used vocabulary and structures, what changes in readers' behavior and mentality are obtained.

Key words: discourse, text, Polish language teaching, «Głos znad Niemna na uchodźstwie», national minority, Belarus, Polish people living abroad.

Uzasadnienie problemu. Wzrost zainteresowania dyskursem wiąże się z wieloma istotnymi zmianami, wśród których największe znaczenie ma rewolucyjna zmiana w obrębie nauk humanistycznych i społecznych, nazwana zwrotem lingwistycznym. Współcześnie publikuje się w różnych dziedzinach setki prac, w których widnieje słowo dyskurs. Śmiało można powiedzieć, że jest to ostatnio jedno z najpopularniejszych pojęć w naukach humanistycznych. Językoznawca Paweł Śpiewak uznaje nawet dyskurs za najważniejsze słowo we współczesnej humanistyce. Dyskurs prowadzi się nie tylko za pomocą słów, ale i za pomocą strojów, konstruując wystawy w muzeach, urządzając polityczne manifestacje, wypisując recepty w przychodni, zamykając więźnia. Nie sposób wskazać takiej sytuacji, w której dyskurs milknie (Śpiewak P., 2002, s.18). Analiza dyskursu jest dyscypliną interdyscyplinarną, obejmującą dorobek językoznawstwa, socjologii, psychologii, antropologii, semiotyki i innych nauk. Pozwala ona na obiektywne ukazanie, jakie znaczenie dla różnorodnych procesów społecznych ma tekst mówiony czy pisany. Język bowiem w tym ujęciu nie jest biernym narzędziem, ale aktywnym czynnikiem, wpływającym zarówno na osobę, która stara się przekazać pewne znaczenia (jest to swoiste «zniewolenie» mówcy przez konwencje języka: struktury narracyjne, kategorie i pojęcia, style wypowiedzi itd.), jak i na audytorium, wywołując określone postawy i prowokując do działania. Dyskurs jest również pouczający dla przyszłych dziennikarzy, pokazuje bowiem możliwości podejścia do tematu, formy i język przekazu oraz wpływu na odbiorcę. Co ważne, dyskurs wywołuje także różnorodne emocje, zarówno pozytywne, jak i negatywne, co ma duże znaczenie dla kształtowania tożsamości etnicznej lub wrogich działań wymierzonych w jakąś grupę (Nijakowski L., 2017). Temat relacji etniczności i mediów jest istotny i aktualny. Jak sugeruje dr WSiZ z siedzibą w Rzeszowie Iwona Leonowicz-Bukała, że w najbliższych latach stanie się on jednym z żywiej dyskutowanych nurtów w badaniach zawartości mediów i analizy dyskursu medialnego (Leonowicz-Bukała I., 2017, s. 447).

Analiza ostatnich badań i publikacji. Czym jest dyskurs? Samo pojęcie dyskurs obejmowało w polszczyźnie, wywodzące się z łaciny (łac. *discursus* «rozmowa», «rozprawa», «rozumowanie») znaczenia: «dyskusja na tematy naukowe»; «wywód przeprowadzony na zasadzie ściśle logicznego wnioskowania»; «proces rozumowania, który polega na dążeniu do jakiegoś celu poznawczego poprzez pośrednie operacje myślowe, różne od spostrzeżenia lub intuicji» (Brzozowska D., 2014, s. 12). Pojęcie dyskurs – według Małgorzaty Lisowskiej-Magdziarz – oznacza «przekazywanie idei i oddziaływanie na ludzi za pomocą języka, mocno uwarunkowane usytuowaniem społecznym nadawców i odbiorców, celami i potrzebami, stanem wiedzy, zestawem i hierarchią wartości, a także społecznym kontekstem komunikowania oraz swoistością komunikacji za pośrednictwem mediów masowych» (Lisowska-Magdziarz M., 2006, s. 9). Pojęcie dyskurs może się odnosić do komunikacji językowej i komunikacji za pomocą różnych innych środków; może mieć wymiar interakcyjny (służy do kontaktu i wymiany) lub jedynie autokomunikacyjny (dyskurs wewnętrzny); związane jest z celową komunikacją językową na tle kontekstu społecznego i w określonej społecznej sytuacji (Lisowska-Magdziarz M., 2006, s. 15). W rozumieniu Jürgena Habermasa o dyskursie możemy mówić tylko wtedy, gdy strony dążą do porozumienia (rozwiązania konfliktu), a wymiana argumentów oparta jest na założeniu racjonalności (Habermas J., 2002). Model Habermasa zakłada, że zgodnie z komunikacyjną teorią dyskursu «tylko działanie komunikacyjne oparte na warunkach dochodzenia do prawdziwości (zgodność twierdzeń z rzeczywistością), słuszności (zgodność twierdzeń z normami i wartościami), szczerosc i wiarygodność (autentyczność intencji) mogą prowadzić do prawdziwego porozumienia a w konsekwencji przewyciężenia alienacji jednostki» (Grzymała-Kazłowska A., 2004, s. 20). W jego ujęciu pojawia się więc pozytywny model dyskursu, który pozwala na realizację społecznie ważnych celów. Inne założenia dotyczą poglądu, że dyskurs to obszar, w którym możemy zidentyfikować przejawy władzy (Michel Foucault) – narzucania znaczeń, kontroli, określania reguł u Michela Foucaulta (Foucault M., 2006), lub dominacji (Pierre Bourdieu (Bourdieu P., 2005) – przemoc symboliczna, różnice społeczne, elity. Zatem w tych dwóch ujęciach dyskurs jest narzędziem. Wymienione teorie są podstawą do analizy dyskursu i poszukiwania w procesach komunikacji opisanych wzorców. Jako dyskurs możemy analizować «całokształt przekazów znajdujących się w społecznym obiegu, więc zarówno obszar komunikowania się w życiu codziennym [...], jak i obszar środków masowego przekazu» (Rytualny chaos... 1997, s. 10–11).

Czym zatem jest analiza dyskursu? Analizując dyskursy jednocześnie przypatrujemy się językowi, którym posługują się uczestnicy komunikacji do opowiadania o świecie i wpływania na innych – i ich usytuowaniu społecznemu, rolom politycznych, doświadczeniom kulturowym, stanowi wiedzy, zestawowi i hierarchii wartości, ideologiom i uprzedzeniom oraz celom i potrzebom, jakie realizują w procesie komunikowania się. Poszukujemy wzajemnych związków, wpływów, uwarunkowań pomiędzy dyskursem jako zespołem zachowań językowych i społecznym, politycznym, kulturowym kontekstem oraz jawnymi i ukrytymi celami uczestników dyskursu. Małgorzata Lisowska-Magdziarz zwraca uwagę, że analizę dyskursu można traktować dwojako. Z jednej strony, można ją uznawać za odrębną dziedzinę nauk społecznych, o własnym przedmiocie poznania, teorii, swoistych zasadach, procedurach, metodach i technikach badawczych. Z drugiej, można na nią patrzeć jak na zespół technik i procedur badawczych,

pozwalających poznawać i opisywać poszczególne fragmenty rzeczywistości. Tak rozumiana analiza dyskursu może być narzędziem dla językoznawcy, socjologa, medioznawcy, psychologa, literaturoznawcy, polityka etc. (Lisowska-Magdziarz M., 2006, s. 21).

Analiza dyskursu, ale jaka? Jest wiele wariantów analizy dyskursu – formalistyczny, funkcjonalistyczny, retoryczny, oparty na habermasowskiej teorii działania komunikacyjnego... Metodologicznie własna strategia poznawcza najbliższa jest krytycznej analizie dyskursu (KAD). «KAD jest analizą procesów społecznych, skupiającą się głównie na ich wymiarach semiotycznych» – piszą Norman Fairclough i Anna Duszak, deklarując jednocześnie, że badacze związani z KAD dociekają, «w jaki sposób formy i relacje niesprawiedliwej władzy są po części konstytuowane poprzez pozyskiwanie dominacji w konkretnych dyskursach» (Fairclough N., Duszak A., 2008, s. 15,17). Jeden z głównych teoretyków i badaczy zjawisk komunikacyjnych metodą krytycznej analizy dyskursu, Teun van Dijk, określa przedmiot badań jako wypowiedź oraz tekst w kontekście (T. van Dijk 2001, s. 12). Podobne stanowisko prezentuje polska badaczka Anna Duszak. W studium poświęconym analizie dyskursu autorka definiuje dyskurs «tekstem w kontekście» (Duszak A., 1998, s. 7). Podejście van Dijka i Duszak kontynuuje Lech Nijakowski. Warto przytoczyć zaproponowaną przez Nijakowskiego definicję dyskursu jako kategorii w naukach społecznych. Według autora «*Domen symbolicznych*» dyskurs to «tekst w kontekście, a zatem nie tylko utrwalony system znaków, ale również szerszy kontekst jego powstania, rozpowszechniania i odbioru» (Nijakowski L., 2006, s. 17). Zatem refleksja nad dyskursem oznacza ukierunkowanie analizy na kontekstowe, pozajęzykowe treści komunikatu, wpływające na jego znaczenie. Ingo H. Warnke oraz Jürgen Spitzmüller piszą, że zadanie analizy dyskursu polega przede wszystkim na analizie praktyk społecznych realizujących się poprzez komunikację. Zgodnie z tym założeniem są określane zasady krytycznej analizy dyskursu (KAD): 1) dyskurs jest rozpatrywany jako forma praktyki społecznej; 2) wymagane jest interdyscyplinarne ujęcie dyskursu przy założeniu jego zależności od kontekstu; 3) podkreśla się nie tylko to, że dyskurs to konstrukt społeczny, lecz także to, że są wartości społeczne konstruowane przez dyskurs; 4) KAD zakłada analizę krytyczną; 5) KAD zajmuje się kwestiami problemowymi (Kiklewicz A., 2015, s. 26).

Cel artykułu. Treść artykułu koncentruje się na analizie dyskursu prasowego dotyczącego oświaty i szkolnictwa polskiego na Białorusi w latach 2014–2016 w tygodniku «Głos znad Niemna na uchodźstwie». Stwierdziliśmy, że analiza dyskursu prasowego okazała się być szczególnie pomocna w odniesieniu do spraw etycznych oraz mniejszości narodowych. Przeprowadziliśmy analizę pięciu wybranych artykułów w odniesieniu do oświaty i szkolnictwa polskiego na Białorusi na łamach tygodnika «Głosu znad Niemna na uchodźstwie». Konstruowanie pytań badawczych można wymienić w odniesieniu do czterech zasadniczych kategorii: ludzie, pojęcia, miejsca i zdarzenia. Źródła potencjalnych pytań badawczych: 1) ludzie: nauczyciele, uczniowie, rodzice, konsulowie, działacze społeczni, eksperci; 2) pojęcia: władza, presja, Polonia, współpraca, polszczyzna; 3) miejsca: szkoły, sale klasowe, Dom Polski w Baranowiczach, Ambasada RP w Mińsku, Grodzieńszczyzna; 4) zdarzenia: Konferencja metodyczna, V Forum Oświaty Polskiej na Białorusi. Formułowanie pytań badawczych: 1) czy placówki oświatowe są umiejscowione na obszarach, gdzie są podstawowe potrzeby? 2) czy program edukacyjny uzyskuje wsparcie ze strony urzędników państwowych i regionalnych MEN RB ze względów politycznych czy merytorycznych (edukacyjnych)? 3) jak postrzegają program edukacyjny różne specyficzne grupy (nauczyciele, uczniowie, rodzice), jak oceniają jego jakość?

Przedstawienie podstawowego materiału. Czy może człowiek być sobą bez poczucia własnej tożsamości narodowej? Czy może istnieć narodowość bez własnego języka? Z pewnością nie. Znajomość języka jest warunkiem poznania spuścizny minionych pokoleń i dorobku współczesnej nauki i kultury danego kraju. Może być również fundamentem nawiązania więzi z kulturą i tradycjami swojego narodu a także z krajem i Polonią na świecie. Uczestnictwo w nauce mowy ojczystej jest sposobem wyrażenia własnej przynależności narodowej. Jak podkreśla Jerzy Smolicz język jest bardzo ważnym nośnikiem kultury oraz narzędziem ochrony przed asymilacją. Stwierdza on «język jest czymś więcej niż środkiem komunikacji i ekspresji, jest bowiem symbolem tożsamości etnicznej i koniecznym warunkiem by być «autentycznym» członkiem grupy» (Smolicz J., 1990, s. 213). Według Andrzeja Chodubskiego, niewątpliwie język w ważnym stopniu określa tożsamość kulturową Polonii; przekonuje o tym zasób używanych słów i form gramatycznych, styl wypowiedzi. Język jest «kluczem» do ujawniania się regionalizmów, pochodzenia społecznego, wykształcenia. Zauważa się, że język jest swoistym archiwum kultury, jest narzędziem i nosicielem wartości, a także magazynem informacji o wartościach (Chodubski A., 1998, s. 15).

Starania o uruchomieniu szkół z językiem polskim na Białorusi zostały podjęte jeszcze w 1987 roku. Na przykład w roku szkolnym 1988/1989 polskojęzyczne klasy zostały utworzone w trzech szkołach rejonu grodzieńskiego (Soniewicze, Sopoćkinie i Łosośnie) (Grędzik-Radziak A., 2005, s. 28). Trudności w dostępie do szkolnictwa w języku ojczystym nasiliły po roku 1994, m.in. zlikwidowano część polskojęzycznych klas w szkole w Nowogródku, a w kilkunastu innych (Lida, Zelwa, Mosty, Szczuczyn

itd.) zaprzestano nauczania języka polskiego. Jak sugeruje politolog Cezary Żołędowski, negatywny stosunek białoruskich władz do mniejszości polskiej po 1994 roku był konsekwencją zarówno ideologicznej niechęci do przejawów odradzenia się polskości, jak i aktualnych uwarunkowań politycznych, wynikających ze złego stanu stosunków z Polską oraz związków ZPB z antyprezydencką opozycją (Żołędowski Cz., 2003, s. 286). Według danych Polskiej Macierzy Szkolnej maleje liczba uczniów, którzy uczą się języka polskiego jako przedmiotu (w ramach obowiązkowych zajęć). Dotyczy to zwłaszcza obwodu grodzieńskiego, gdzie liczba takich dzieci zmniejszyła się z 306 w 2014 r. do 182 w 2017 r. W wielu szkołach w Grodnie i obwodzie grodzieńskim liczba uczniów w ciągu ostatnich kilku lat zmniejszyła się ponad dwukrotnie, w innych spadki były jeszcze większe. Część szkół w ogóle wycofała zajęcia z języka polskiego (Białoruś ogranicza możliwość..., 2018). Pogorszenie sytuacji z nauczaniem języka polskiego nie wpływa na ciągle zainteresowanie językiem polskim na Białorusi przez pokolenie Polonii. Dokonujący się tam proces budzenia się świadomości polskiego pochodzenia narodowego powoduje też budzenie się potrzeby poznawania języka polskiego; nierzadko wiąże się to z możliwością przyjazdu do Polski. W związku z powyższym, przedmiotem zainteresowań jest nauczanie języka polskiego w ramach białoruskiego systemu oświatowego.

Analizując dyskurs publiczny musimy zwrócić uwagę na nadawców komunikatów, media (kanały przekazu) oraz odbiorców komunikatów. Interesują nas przy tym określone audytoria, a nie poszczególne osoby. Liczebność potencjalnej grupy odbiorców szacuje się na – według danych oficjalnych – łącznie 300 tys. Są to mieszkańcy przede wszystkim obwodów grodzieńskiego i brzeskiego, w mniejszym stopniu obwodów mińskiego i witebskiego. Za pośrednictwem ukazujących się na Białorusi gazet i witryn w języku polskim polska mniejszość narodowa ma lepszy kontakt z krajem przodków, wgląd w bieżącą sytuację w Polsce i w kraju zamieszkania, otrzymuje informacje i publicystykę z zakresu historii i współczesności RP oraz wiadomości z życia mniejszości polskiej na Białorusi. Niebagatelne znaczenie ma też kontakt z językiem polskim.

Mówiąc o specyfice mediów mniejszości narodowych, czy ogólnie osób o rodowodzie polskim żyjących za granicą tzw. – Polonii, należy zauważyć, iż media wpisane są zawsze w pewien system organizacyjno-społeczny. Jak sugeruje Maria Kalczyńska, media to istotne narzędzia interakcji międzyludzkich – to również platforma do przekazu i rozwoju wielu kontaktów społecznych. W procesie narodotwórczym, odnoszącym się m.in. do osób o pochodzeniu polskim, pozostających poza Macierzą, staje się jednym z najważniejszych odniesień każdego dyskursu. Obecna prasa polska poza Krajem, szczególnie na obszarze dawnych Kresów RP, ma do spełnienia szczególną rolę. Jest przede wszystkim doskonałym narzędziem w integracji wewnątrzgrupowej, jak również – odbieranej jako motywator do relacji zewnętrznych, m.in. z krajem pochodzenia, jak również – osiedlenia. Co wynika właśnie z triadowej specyfiki mediów diaspory (kraj pochodzenia, osiedlenia oraz środowisko własne – mniejszości narodowej). Media te spajają odbiorców oraz wspierają ich w obliczu zagrożeń politycznych i społecznych, jak również są zaczynem wielu działań kulturowo-społecznych (Kalczyńska M., 2014, s. 39). «Media etniczne» (prasa etniczna) zazwyczaj rozumiane są jako media będące w dyspozycji mniejszościowych grup etnicznych i wyrażające ich interesy. Kategoria «media mniejszości» bywa stosowana także na określenie środków przekazu, w których dominują problemy i perspektywy danej grupy mniejszości. Takie media mogą występować zarówno w postaci programów produkowanych przez mniejszości, jak i skierowanych do danej mniejszości. Określenia tego używa się także w przypadku posiadania przez mniejszość narzędzi medialnych, takich jak: prasa, radiostacje itp. (Camauër L., 2003, s. 69).

Wybór paradygmatu określa: 1) co może być przedmiotem badań? 2) jakie pytania badawcze są uzasadnione i w jakim języku mogą być formułowane? 3) w jaki sposób organizować badanie? 4) jakie metody badawcze zastosować? 5) w jaki sposób interpretować rezultaty badań?

Projektowanie badań jakościowych składa się z następujących części: 1) tworzenie ram pojęciowych 2) formułowanie pytań badawczych 3) definiowanie przypadków 4) pobieranie próbek.

Badanie ramowania jest zatem w pierwszym rzędzie badaniem języka czy, mówiąc precyzyjniej, dyskursu. Rekonstrukcja sposobu definiowania problemów edukacyjnych pozwala odkryć proces kształtowania słów kluczy i ich zdolności do zdobycia poparcia. Proces ten określa się tutaj mianem procesu ramowania, w ramach którego uczestnicy dyskursu (nadawcy i odbiorcy komunikatów) przekazywane i odbierane informacje interpretują przez pryzmat podzielanych konceptów, aksjomatów i zasad, przekształcając je w znaczącą całość. Zidentyfikowanie słów kluczy prowadzi do odkrycia «mobilizujących metafor», a zatem kategorii stanowiących centrum grupy kluczowych pojęć, których znaczenia się rozszerzają i zmieniają się, a wcześniejsze asocjacje z innymi słowami są przerwane. Ich mobilizujący efekt spoczywa w ich zdolności do przywłaszczania i połączenia z pozytywnymi znaczeniami i legitymacją pochodzącą z innych kluczowych symboli takich jak «Białoruś»; «nauczanie języka polskiego»; «szkolnictwo polskie na Białorusi», «mniejszość polska na Białorusi» itp.

Według Davida Snowa i Roberta Benforda ramy to «schematy interpretacyjne, które oznaczają i

zagęszczają «świat zewnętrzny» poprzez wybiórcze częstowanie i kodowanie obiektów, sytuacji, wydarzeń, doświadczeń i sekwencji działań w aktualnym lub przeszłym otoczeniu podmiotu. (...) Są analogiczne do kodów językowych, bowiem dostarczają reguł i tworzą wzorcze składniowe». «Ramy» to schemat pojęciowy, interpretacyjny, spójny, mobilizujący do działania i utrzymujący kohezję grupy społecznej. Ramy i ramowanie istnieją w odrębnie dyskursu publicznego (Miś L., 2007, s. 85).

Zawartość przekazów prasowych była dość rozbudowana i zróżnicowana pod względem prezentowanych poglądów i opinii w zakresie danej problematyki. Parytet opisywany był na łamach «Głosu» za pomocą różnorodnego słownictwa: Białoruś; nauczanie języka polskiego; szkolnictwo polskie na Białorusi, mniejszość polska na Białorusi itp. Najwięcej publikacji podejmujących tematykę oświatową ukazało się w «Głosie» latach 2014–2016. W okresie od września 2014 r. Nr 9 (98) do września 2016 r. Nr 9 (122) na łamach tygodnika w rubryce «Oświata w Głosie» opublikowano razem 68 artykułów, wśród nich 54 dotyczące oświaty i szkolnictwa polskiego we współczesnej Białorusi. Przykładem gromadzenia, analizy i interpretacji danych jakościowych w programie Atlas.ti będą występować wskazane artykuły.

Według założeń wybraliśmy dobór próby celowy. Dobór celowy polega na skoncentrowaniu się jedynie na respondentach o określonej charakterystyce np. mniejszość polska na Białorusi, szkoły polskie, język polski. Zakodowaliśmy wymienione teksty artykułów tygodnika «Głos znad Niemna na uchodźstwie» według procesowi przyporządkowywania danych (fragmentów tekstów) do zdefiniowanych wcześniej kategorii. Zorganizowany, usystematyzowany zbiór danych który pozwala na wprowadzenie wniosków (reprezentacja w postaci matryc, grafów, sieci, wykresów, opisu).

Analizie poddano teksty poświęcone szkolnictwu i oświacie polskiej na Białorusi, które ukazały się na łamach Głosu. Jest to w sumie pięć artykułów:

1. Pisalnik A., *Senatorowie poznali problemy polskiej edukacji*, «Głos znad Niemna na uchodźstwie» 2016, nr 3.

2. Todryk-Pisalnik I., *Konferencja metodyczna nauczycieli języka polskiego*, «Głos znad Niemna na uchodźstwie» 2015, nr 12.

3. Pisalnik A., *Nie polepsza się sytuacja w oświacie polskiej na Białorusi*, «Głos znad Niemna na uchodźstwie» 2015, nr 11.

4. Pisalnik A., *Spotkanie nauczycieli w Ambasadzie RP w Mińsku*, «Głos znad Niemna na uchodźstwie» 2015, nr 9.

5. Pisalnik A., *ZPB sygnalizuje o problemach z nauczaniem języka polskiego*, «Głos znad Niemna na uchodźstwie» 2015, nr 9.

Pierwszą cechą, która wizualnie wyróżnia tygodnik «Głos znad Niemna na uchodźstwie» spośród innych przekazów prasowych, jest obecność dużego nagłówka i fotografii. 60 % analizowanych przeze mnie artykułów wizualizowało główną wiadomość w formie fotografii. Warto zwrócić uwagę, na fakt, że fotografia coraz częściej zastępuje sam nagłówek. Mówiąc o formie graficznej tygodnika, należy zwrócić uwagę na stale elementy kompozycyjne. Z racji zajmowanej powierzchni oraz usytuowania w korpusie artykułu, obraz tak jak i tekst, znajduje się w różnych miejscach strony.

W korpusie wybranych artykułów pojawiają się następujące skróty: ZPB – «Związek Polaków na Białorusi», PMS – «Polska Macierz Szkolna», PSS – *Polska Szkoła Społeczna im. Tadeusza Reytana*, MSZ – «Ministerstwo Spraw Zagranicznych», KGB – «Komitet Bezpieczeństwa Państwowego», ODNSWP – *Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli Stowarzyszenia «Wspólnota Polska»*.

Ponadto były określone ramy interpretacyjne powyższych artykułów: nauczyciele języka polskiego, oświata polska na Białorusi, białoruski państwowy system edukacji, presja, fakultatywy, Polonia; Grodzieńszczyzna; polszczyzna.

Ponadto w celu efektu retorycznego stosowane są liczby, które zawierają wymienione artykuły:

Władze rejonu wołkowyskiego wydały dyrektorom szkół wyraźne polecenie nieotwierania klas z nauczaniem języka polskiego, argumentując to tym, że potrzeby mniejszości polskiej w nauczaniu języka ojczystego całkowicie spełnia Polska Szkoła w Wołkowysku. Obliczona na 180 uczniów szkoła ta jest jednak przepelniona, gdyż uczęszcza do niej 254 uczniów («Głos znad Niemna na uchodźstwie» 2016, nr 3).

Kolejną niepokojącą tendencją, odnotowaną przez Andżelikę Borys na podstawie relacji nauczycieli, jest żądanie administracji niektórych szkół państwowych, aby zwiększenie godzin lekcyjnych, przeznaczonych na naukę języka polskiego, odbywało się pod warunkiem pobierania opłat od rodziców (w Mińsku stawki opłat wynoszą od 90 do 120 tysięcy rubli białoruskich za dodatkową godzinę tygodniowo od jednego ucznia miesięcznie – red.) («Głos znad Niemna na uchodźstwie» 2015, nr 9).

Do PSS im. Tadeusza Reytana w Baranowiczach uczęszcza bowiem ponad 600 uczniów w wieku szkolnym od pierwszej do 11 klasy i około stu dorosłych, najczęściej rodziców, uczących się w szkole dzieci («Głos znad Niemna na uchodźstwie» 2016, nr 3)

«W Gimnazjum nr 1 pracuje dwóch nauczycieli języka polskiego i według wicedyrektor mają

ME RB, Sytuacja z nauczaniem j.polskiego według PMS i ZPB, Sytuacja z nauczaniem j.polskiego według MSZ] [Wystąpienie Teresy Kryszyń – Family: Sytuacja z nauczaniem j.polskiego według PMS i ZPB] Memos: [Cytat-konkluzja] «Nauka języka mniejszości narodowej w żadnym kraju nie jest problemem dydaktycznym. Jest to zawsze problem polityczny» Memos: MEMO: Cytat-konkluzja (Super, 2017-01-28 15:51:15) Type: Commentary 2017-01-28 15:59:32 Wiceprezes PMS Teresa Kryszyń zaprezentowała swoją wizję sytuacji z nauczaniem języka polskiego w jednym zdaniu.

P 3: Glos-n112_Small.pdf - 3:41 [Teresa Kryszyń zdjęcie] (@766-@567) (Super) Codes:[Wystąpienie Teresy Kryszyń - Family: Sytuacja z nauczaniem j.polskiego według PMS i ZPB] No memos



Rysunek 2. Wystąpienie Teresy Kryszyń z Polskiej Macierzy Szkolnej na Forum

Istotne zmiany dotyczą także sposobu nazywania aktu mówienia. Pod tym względem wiadomości zbliżyły się do komunikacji potocznej ponieważ w próbach ze wszystkich tekstów dominowały następujące czasowniki: mówić, podkreślać, twierdzić, informować, donosić, przyznawać, zabierać głos, a podmiotem tych czynności były osoby pełniące różne funkcje społeczne: prezes ZPB, konsulowie, nauczyciele, urzędnicy. Formy danych czasowników stanowiły 50 % wszystkich odnotowanych użyć. W analizowanych tekstach odnotowałem sporo pojedynczych, okazjonalnych czasowników i konstrukcji nacechowanych typu: ostrzegać, być innego zdania, nie kryć zdziwienia. Czytelnicy zazwyczaj obdarzają większym zaufaniem i szacunkiem te dyskursy, które wydają się im spójne, logiczne i racjonalne. Spójność zwiększa wiarygodność, a także prestiż tekstu i jego nadawcy. Z pewnością można powiedzieć, że artykuły spełniają to kryterium, czyli dyskurs jest jednolity, jedność odbiorców, jedność treści.

Jedną z jakościowych naukowych metod badawczych jest studium przypadku. Studium przypadku to metoda polegająca na skoncentrowaniu się na jednym lub kilku przykładach jakiegoś zjawiska społecznego. Zostaje ono przebadane gruntownie i całościowo razem z kontekstem jego występowania. Przypadkiem może być m.in.: grupa, rodzina, miasto, jakaś osoba, organizacja, relacje społeczne, ale nie tylko. Celem tej metody jest konfrontacja teorii ze światem empirycznym lub stworzenie wstępnej teorii poprzez identyfikację konstruktów. Użycie tej metody powinno wynikać z charakteru pytania badawczego, a nie jedynie preferencji, czy wygody badacza. Badacz Robert K. Yin rekomenduje użycie metody studium przypadku w celu znalezienia odpowiedzi na pytania mające charakter odkrywczy, a więc dotyczące tego, „jak” i „dlaczego” dane zjawisko występuje. Studium przypadku w porównaniu z innymi metodami badawczymi oferuje najbogatszy zakres technik i narzędzi pozyskiwania i analizy danych. Źródłem danych mogą być obserwacje, wywiady, dokumenty przedsiębiorstwa, artykuły prasowe, ankiety, bazy danych prowadzone przez instytucje. O naukowości metody studium przypadku świadczą zobiektywizowane, racjonalne, zorganizowane, systematyczne i uporządkowane działania, których celem jest zapewnienie wiarygodności wniosków (Wójcik P., 2018).

Główny wątek, który występuje w tekstach – nauczanie języka polskiego w ramach białoruskiego systemu oświatowego. Do realizacji wskazanych celów badawczych koniecznym wydaje się fakt zdefiniowania następujących słów: Polonia, szkoła oraz język polski (polszczyzna).

Polonia – termin nie do końca sprecyzowany, określający polską społeczność na terenie obcego etnicznie państwa. Jest to rodzaj zbiorowości osób polskiego pochodzenia nazywanej tak przez siebie jak i przez innych. Termin P. stosuje się w kontekście uogólniającym: przedstawia genetyczne różne fale emigracyjne, określa całość polskiej grupy etnicznej zamieszkującej poza ziemią polskimi, obejmuje nie tylko emigrantów i ich potomków, ale polskie mniejszości narodowe. Włączanie do terminu P. emigrantów, niekiedy spotyka się z ich dezaprobatą. Do P. można zaliczyć przede wszystkim potomków emigrantów, którzy uznają kraj i państwo swego przebywania za ojczyznę, a zarazem związani są w różny sposób z krajem ojców.

Szkoła – instytucja oświatowa – wychowawcza zajmująca się kształceniem i wychowaniem dzieci, młodzieży i dorosłych stosownie do przyjętych w danym społeczeństwie celów i zadań oraz koncepcji

oświatowo – wychowawczych i programów; osiaganiu tych celów służy odpowiednio wykształcona kadra pedagogiczna, nadzór oświatowy, baza lokalowa i wyposażenie oraz zabezpieczenie budżetowe ze skarbu państwa, samorządów lokalnych lub innych źródeł.

Język polski (polszczyzna) – jest językiem ojczystym około 38 milionów Polaków w kraju oraz około 10 milionów poza granicami Polski (np. USA, Kanadzie, Anglii, Francji, i na terytorium b. ZSRR). Należący do grupy języków zachodniosłowiańskich (do której należą również czeski, słowacki, kaszubski, dolnoślązki, górnoślązki i wymarły połabski), stanowiącej część rodziny języków indoeuropejskich.

Wnioski. Media mniejszości to środki przekazu, które pozostają do dyspozycji społeczności mniejszościowych zapewniając im prezentację swoich problemów i ocen rzeczywistości dokonywanych przez daną grupę. Tak rozumiane media znajdują się zatem w centrum codziennych praktyk, które wytwarzają i przetwarzają tożsamość etniczną. W procesie narodotwórczym, odnoszącym się m.in. do osób o pochodzeniu polskim, pozostających poza Polską, stają się jednym z najważniejszych odniesień każdego dyskursu. Celem analizy dyskursu jest odtworzenie struktury dyskursu. Znaczenie określonego komunikatu możemy w pełni odczytać dopiero wtedy, gdy spojrzymy na niego z perspektywy jego miejsca w strukturze danego dyskursu. Szczególną przydatność ukazała analiza dyskursu w odniesieniu do problematyki etnicznej i mniejszości narodowej. Należy w tym miejscu podkreślić, że dyskurs publiczny służy równocześnie kształtowaniu i wzmacnianiu tożsamości narodowej. Przeprowadzone analizy pięciu wybranych artykułów dotyczących oświaty i szkolnictwa polskiego na Białorusi na łamach tygodnika *«Głos z nad Niemna na uchodźstwie»* w latach 2014–2016, pozwoliły ustalić jakie wątki tematyczne związane z oświatą polską na Białorusi są podkreślane w prasie; jak zbudowany jest dyskurs, jakich użyto w nim środków językowych; jakie rezultaty dla zachowania i sposobu myślenia czytelników może przynieść lektura tekstów o oświacie i szkolnictwie polskim zamieszczonych na łamach tygodnika.

Dyskusja. Wśród prac innych autorów którzy poruszali wątek tematyczny dotyczący oświaty i szkolnictwa polskiego na Białorusi w odniesieniu do przeanalizowania roli prasy mniejszości narodowej, nauczania języka polskiego na Białorusi, sytuacji Polonii na Białorusi można wymienić szereg prac m.in.: Agnieszki Grędzik-Radziak, Zbigniewa Tomasza Klimaszewskiego, Agnieszki Borys, Beaty Pietrzyk, Katarzyny Konczewskiej, Tadeusza Gawina, Teresy Kryszyn, Władysława Marka Kolosa, Stanisława Dubisza, Marii Kalczyńskiej. Można stwierdzić, że większość publikacji częściowo poruszają wątek oświaty i szkolnictwa polskiego na łamach polskojęzycznej prasy na Białorusi. Wśród wymienionych prac można wydzielić publikacje Marii Kalczyńskiej oraz Władysława Marka Kolosa którzy podali rzetelnej analizie specyfikę mediów mniejszości narodowych, czy ogólnie osób o rodowodzie polskim żyjących za granicą tzw. – Polonii. Przypominają, że media to istotne narzędzia interakcji międzyludzkich – to również platforma do przekazu i rozwoju wielu kontaktów społecznych. W procesie narodotwórczym, odnoszącym się m.in. do osób o pochodzeniu polskim, pozostających poza Macierzą, staje się jednym z najważniejszych odniesień każdego dyskursu. Należy z całą mocą wspierać trwanie i rozwój mediów polskich na Wschodzie, tam gdzie mieszkają Polacy, a szczególnie: wspierać rozwój oświaty polonijnej, co pomoże w przygotowaniu do odbioru mediów w języku polskim, z którym Polonia na Białorusi ma największy problem. Media polskie na Białorusi nie funkcjonują tak, jak odbiorcy by sobie tego życzyli. Jak sugeruje wice-prezes PMS Teresa Kryszyn, alternatywą dla nauki języka polskiego w ramach białoruskiego systemu oświatowego pozostaje nauka w szkołach społecznych Związku Polaków na Białorusi oraz Polskiej Macierzy Szkolnej, gdzie zajęcia dydaktyczne odbywają się za darmo oraz w przyjemniej atmosferze dla uczniów.

Spis wykorzystanych źródeł i literatury:

- Białoruś ogranicza możliwość nauki języka polskiego.* Dostępny w Internecie: <http://naszdzienik.pl/polska/190419.bialorus-ogranicza-mozliwosc-nauki-jezyka-polskiego.html> [in Polish].
- Bourdieu, P.** (2005). *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądowniczej*, przeł. P. Bilos. Warszawa [in Polish].
- Camauër, L.** (2003). Ethnic Minorities and Their Media in Sweden. An Overview of the Media Landscape and State Minority Media Policy. *Nordicom Review*, 2, 69–88 [in English].
- Chodubski, A.** (1998). O tożsamości polonijnej [w:] *Tożsamość kulturowa, kwestie narodowościowe i polonijne* (s. 13–23). Toruń [in Polish].
- Brzozowska, D.** (2014). Dyskurs i inne pojęcia studiów nad dyskursem, [w:] *Dyskurs w perspektywie akademickiej* (s. 12–16). Olsztyn [in Polish].
- Dobrołowicz, J.** (2013). *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*. Kraków [in Polish].
- Duszak, A.** (1998). *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa [in Polish].
- Fairclough N., & Duszak, A.** (2008). Wstęp: krytyczna analiza dyskursu – nowy obszar badawczy dla lingwistyki i nauk społecznych, [w:] *Krytyczna analiza dyskursu interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej* [in Polish].
- Foucault, M.** (2006). Trzy typy władzy, przeł. M. Kowalska, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, red. A. Jasińska-Kania, L. M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski (s. 512–536). Warszawa [in Polish].

- Grędzik-Radziak, A.** (2005). *Oświata i szkolnictwo polskie na Białorusi 1989–2001* (Cz. 2). Kielce [in Polish].
- Grzymała-Kazłowska, A.** (2004). Socjologicznie zorientowana analiza dyskursu na tle współczesnych badań nad dyskursem. *Kultura i Społeczeństwo*, 1, 13–34 [in Polish].
- Habermas, J.** (2002). *Teoria działania komunikacyjnego*, przeł. A. M. Kaniowski (T. 2) [in Polish].
- Kalczyńska, M.** (2014). Wybrane funkcje mediów polskich za granicą w rozwoju komunikacji społecznej na Litwie, Ukrainie, Białorusi i Łotwie. *Łódzkie Studia Teologiczne*, 1, 39–50 [in Polish].
- Kiklewicz, A.** (2015). Kategoryzacja dyskursu [w:] *Dyskurs: aspekty lingwistyczne, semiotyczne i komunikacyjne* (A. Kiklewicza i I. Uchwanowej-Szmygowej (red.), s. 15–41). Olsztyn [in Polish].
- Leonowicz-Bukała, I.** (2017). Media i mniejszości etniczne i narodowe. Przegląd badań z perspektywy polskiej, [w:] *Nauki o mediach i komunikacji społecznej*, red. A. Adamski, S. Gawroński, M. Szewczyk, s. 439–449). Warszawa [in Polish].
- Lisowska-Magdziarz, M.** (2006). *Analiza tekstu w dyskursie medialnym*. Kraków [in Polish].
- Miś, L.** (2007). *Problemy społeczne: teoria, metodologia, badania*. Kraków [in Polish].
- Nijakowski, L.** Analiza dyskursu na temat mniejszości narodowych i etnicznych w polskich mediach, [w:] *Ośrodek Racjonalistyczno-Sceptyczny im. de Voltaire'a «Racjonalista»*. Dostępny w Internecie: <http://www.racjonalista.pl/kk.php/s.4820> [in Polish].
- Nijakowski, L.** (2006). *Domeny symboliczne. Konflikty narodowe i etniczne w wymiarze symbolicznym*. Warszawa [in Polish].
- Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego*, (1997). (M. Czyżewski, S. Kowalski, A. Piotrowski (red.)). Kraków [in Polish].
- Smolicz, J.** (1990). Język jako wartość rdzenna [w:] A. Kłosowska (red.), *Oblicza polskości* (s. 208–238). Warszawa [in Polish].
- Śpiewak, P.** (2002). Słowa modne i niemodne (słownik). *Res Publica Nowa*, 10, 17–25 [in Polish].
- van Dijk, T.** (2001). Dyskurs jako struktura i proces, [w:] *Dyskurs jako struktura i proces*. Warszawa [in Polish].
- Wójcik, P.** (2013). Znaczenie studium przypadku jako metody badawczej w naukach o zarządzaniu, [w:] *E-mentor 1*. Dostępny w Internecie: <http://www.e-mentor.edu.pl/artvkuil/index/numer/48/id/983> [in Polish].
- Żołędowski, Cz.** (2003). *Białorusini i Litwini w Polsce, Polacy na Białorusi i Litwie: uwarunkowania współczesnych stosunków między większością i mniejszościami narodowymi*. Warszawa [in Polish].

References:

- Białoruś ogranicza możliwość nauki języka polskiego [Belarus Limits the Possibility of Learning Polish]*. Retrieved from: <http://naszdzienik.pl/polska/190419.bialorus-ogranicza-mozliwosc-nauki-jezyka-polskiego.html> [in Polish].
- Bourdieu, P.** (2005). *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*, przeł. P. Bilos [Refinement. A Social Critique of the Power of Judgment, trans. P. Bilos]. Warszawa [in Polish].
- Camauër, L.** (2003). Ethnic Minorities and Their Media in Sweden. An Overview of the Media Landscape and State Minority Media Policy. *Nordicom Review*, 2, 69–88 [in English].
- Chodubski, A.** (1998). O tożsamości polonijnej [About the Polish Community Identity]. In *Tożsamość kulturowa, kwestie narodowościowe i polonijne* (pp. 13–23). Toruń [in Polish].
- Brzozowska, D.** (2014). Dyskurs i inne pojęcia studiów nad dyskursem [Discourse and Other Concepts of Discourse Studies]. In *Dyskurs w perspektywie akademickiej* (pp. 12–16). Olsztyn [in Polish].
- Dobrołowicz, J.** (2013). *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym [Visuality of Education in the Polish Press Discourse]*. Kraków [in Polish].
- Duszak, A.** (1998). *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa [Text, Discourse, Intercultural Communication]*. Warszawa [in Polish].
- Fairclough N., & Duszak, A.** (2008). Wstęp: krytyczna analiza dyskursu – nowy obszar badawczy dla lingwistyki i nauk społecznych [Introduction: Critical Discourse Analysis – a New Research Area for Linguistics and Social Sciences]. In *Krytyczna analiza dyskursu interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej* [in Polish].
- Foucault, M.** (2006). Trzy typy władzy, przeł. M. Kowalska [Three Types of Power, trans. M. Kowalska]. In *Współczesne teorie socjologiczne*, red. A. Jasińska-Kania, L. M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski (pp. 512–536). Warszawa [in Polish].
- Grędzik-Radziak, A.** (2005). *Oświata i szkolnictwo polskie na Białorusi 1989–2001 [Polish Education and Scholasticism in Belarus in 1989–2001]* (Part 2). Kielce [in Polish].
- Grzymała-Kazłowska, A.** (2004). Socjologicznie zorientowana analiza dyskursu na tle współczesnych badań nad dyskursem [Sociologically Oriented Discourse Analysis in the Case of the Background of Contemporary Discourse Research]. *Kultura i Społeczeństwo – Culture and Society*, 1, 13–34 [in Polish].
- Habermas, J.** (2002). *Teoria działania komunikacyjnego*, przeł. A. M. Kaniowski [Theory of Communicative Action, trans. A. M. Kaniowski] (T. 2) [in Polish].
- Kalczyńska, M.** (2014). Wybrane funkcje mediów polskich za granicą w rozwoju komunikacji społecznej na Litwie, Ukrainie, Białorusi i Łotwie [Selected Functions of Polish Media Abroad in the Development of Social Communication in Lithuania, Ukraine, Belarus and Latvia]. *Łódzkie Studia Teologiczne – Lodz Theological Studies*, 1, 39–50 [in Polish].
- Kiklewicz, A.** (2015). Kategoryzacja dyskursu [Discourse Categorization]. In *Dyskurs: aspekty lingwistyczne, semiotyczne i komunikacyjne* (A. Kiklewicza i I. Uchwanowej-Szmygowej (red.), pp. 15–41). Olsztyn [in Polish].
- Leonowicz-Bukała, I.** (2017). Media i mniejszości etniczne i narodowe. Przegląd badań z perspektywy

polskiej [Media and Ethnic and National Minorities. Review of Research from a Polish Perspective]. In *Nauki o mediach i komunikacji społecznej*, red. A. Adamski, S. Gawroński, M. Szewczyk, pp. 439–449). Warszawa [in Polish].

Lisowska-Magdżarz, M. (2006). *Analiza tekstu w dyskursie medialnym [Text Analysis in Media Discourse]*. Kraków [in Polish].

Miś, L. (2007). *Problemy społeczne: teoria, metodologia, badania [Social Problems: Theory, Methodology, Research]*. Kraków [in Polish].

Nijakowski, L. Analiza dyskursu na temat mniejszości narodowych i etnicznych w polskich mediach [Analysis of Discourse on National and Ethnic Minorities in the Polish Media]. In *Ośrodek Racjonalistyczno-Sceptyczny im. de Voltaire'a «Racjonalista»*. Retrieved from: <http://www.racjonalista.pl/kk.php/s.4820> [in Polish].

Nijakowski, L. (2006). *Domeny symboliczne. Konflikty narodowe i etniczne w wymiarze symbolicznym [Symbolic Domains. National and Ethnic Conflicts in a Symbolic Dimension]*. Warszawa [in Polish].

Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego [Ritual Chaos. Study of Public Discourse], (1997). (M. Czyżewski, S. Kowalski, A. Piotrowski (red.)). Kraków [in Polish].

Smolicz, J. (1990). Język jako wartość rdzenna [Language as a Root Value]. In A. Kłoskowska (red.), *Oblicza polskości – Faces of Polishness* (pp. 208–238). Warszawa [in Polish].

Śpiewak, P. (2002). Słowa modne i niemodne (słownik) [Fashionable and Unfashionable Words (Dictionary)]. *Res Publica Nowa*, 10, 17–25 [in Polish].

van Dijk, T. (2001). Dyskurs jako struktura i proces [Discourse as a Structure and Process]. In *Dyskurs jako struktura i proces*. Warszawa [in Polish].

Wójcik, P. (2013). Znaczenie studium przypadku jako metody badawczej w naukach o zarządzaniu [The Importance of Case Study as a Research Method in Management Sciences]. In *E-mentor 1*. Retrieved from: <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/48/id/983> [in Polish].

Żołędowski, Cz. (2003). *Białorusini i Litwini w Polsce, Polacy na Białorusi i Litwie: uwarunkowania współczesnych stosunków między większością i mniejszościami narodowymi [Belarusians and Lithuanians in Poland, Poles in Belarus and Lithuania: Conditions of Contemporary Relations Between the Majority and National Minorities]*. Warszawa [in Polish].

Дата надходження статті: «18» вересня 2019 р.

Стаття прийнята до друку: «10» жовтня 2019 р.

Żak Waldemar – Doktorant Wydziału Politologii i Dziennikarstwa Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Zak Waldemar – Postgraduate Student of the Faculty of Political Science and Journalism of Maria Curie-Skłodowska University

Цитуйте цю статтю як:

Żak, W. (2019). Oświata i szkolnictwo polskie na Białorusi. Analiza dyskursu prasowego «Głos znad Niemna na uchodźstwie» w latach 2014–2016. *Педагогічний дискурс*, 27, 18–27. [doi: 10.31475/ped.dys.2019.27.02](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2019.27.02).

Cite this article as:

Zak, W. (2019). Education and Polish School System in Belarus. Press Discourse Analysis of «Głos znad Niemna na uchodźstwie» in the Period 2014–2016. *Pedagogical Discourse*, 27, 18–27. [doi: 10.31475/ped.dys.2019.27.02](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2019.27.02).

УДК 37.014.5:[37.011.3-051:005.336.2](438:4-6ЄС)

UDC 37.014.5:[37.011.3-051:005.336.2](438:4-6ЄС)

DOI: [10.31475/ped.dys.2019.27.03](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2019.27.03)

ОЛЬГА БІЛЯКОВСЬКА,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Україна, Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,

вул. Університетська, 1)

OLHA BILYAKOVSKA,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

(Ukraine, Lviv, Ivan Franko National University of Lviv,

Universytetska str., 1)

ORCID: [0000-0003-2880-6826](https://orcid.org/0000-0003-2880-6826)

**Концептуалізація якості підготовки майбутніх вчителів
в системі професійної освіти Республіки Польща**

**Conceptualization of Quality of the Future Teacher Training
in the System of Professional Education in the Republic of Poland**

У статті висвітлюється проблема якості професійної підготовки майбутніх вчителів у Республіці Польща. Відмічено, що важливим поштовхом щодо модернізації професійної підготовки майбутніх вчителів у Республіці Польща були освітні реформи, що відбулися на початку 90-х рр. ХХ ст. Втілення реформ призвело до радикальних змін у державній освітній політиці та спрямуванню системи освіти на шлях забезпечення якості. Зауважено, що Республіка Польща, обравши європейський вектор розвитку, у питанні підготовки фахівців, зокрема й майбутніх вчителів, орієнтується на кращі приклади країн ЄС. На основі аналізу наукових джерел розглянуто якість підготовки майбутніх вчителів з огляду на основну парадигму в якій вона здійснюється. Зокрема, професійна підготовка має реалізовуватися таким чином, аби майбутні вчителі одержали можливість розкрити суть та сенс свого покликання. З огляду на це, персоналістична парадигма підготовки майбутніх вчителів є найбільш відповідною щодо забезпечення якості. Відзначено, що досягнення високих стандартів у ході професійної підготовки вчителів щодо виконання майбутньої професійної ролі можливе лише завдяки синергії академічної теорії та практики, які доповнюють одна одну під час навчання.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні вчителі, якість підготовки, освітня політика, педагогічна практика.

The article deals with the problem of quality of the future teacher training in the Republic of Poland. It is stated that the education reforms of the beginning of the 1990-s gave a strong impetus for modernization of teacher training in the Republic of Poland. The implementation of the reforms led to radical changes in the state education policy as well as in the direction of the system of education to quality assurance. The Republic of Poland is seen to focus on the best EU examples by choosing the European vector of development in the sphere of professional training, notably teacher training. Based on scientific resources, quality of teacher training is studied considering the main paradigm of its realization. In particular, professional training must be realized in such a way that future teachers can get an opportunity to discover essence and meaning of their vocation. Taking this fact into consideration, a personality-oriented paradigm of teacher training is the most relevant to quality assurance. It is noted that humanistic and axiological approaches in teacher training should be aimed at the development of teacher's personality, system of values, motives for innovative and creative activity, formation of self-awareness and self-development skills, but not only at professionally significant knowledge and skills. The main drawback in ensuring quality of teacher training is the focus on theoretical knowledge rather than methodological and practical knowledge. The key task in quality assurance of teacher training involves development of a reliable educational programme and defining effective ways of its realization. Reaching high standards of a future professional role in the process of teacher training is considered to be possible only due to the synergy of academic theory and practice that complement each other during training.

Key words: professional training, future teachers, quality of training, education policy, pedagogical practice.

Вступ / Introduction. В умовах модернізації вітчизняної освітньої системи в контексті вимог європейського освітнього простору, впровадження Концепції Нової української школи, актуалізується проблема якісної професійної підготовки майбутніх вчителів, які зможуть знаходити відповіді на сучасні виклики, успішно розв'язувати професійні завдання. З огляду на це, корисним є накопичений зарубіжними країнами досвід щодо якості підготовки майбутніх вчителів, який можна використати й адаптувати у систему української вищої педагогічної освіти. Власне, в цьому контексті доцільно ознайомитися з освітнім досвідом Республіки Польща, як країни, що має схожі ментально-культурні традиції й активно впроваджує прогресивні європейські цінності.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Мета статті полягає у здійсненні теоретичного аналізу проблеми професійної підготовки майбутніх вчителів у Республіці Польща у контексті забезпечення якості. Для реалізації мети були окреслені завдання: розглянути питання якості професійної підготовки майбутніх вчителів в доробках польських науковців; виявити проблеми та окреслити головні підходи щодо забезпечення якості професійної підготовки.

Методи / Methods. Під час дослідження було використано комплекс взаємопов'язаних методів: критичний аналіз проблеми на основі осмислення наукових психолого-педагогічних праць, синтез, систематизація й узагальнення результатів наукових пошуків.

Результати / Results. Важливим поштовхом щодо модернізації професійної підготовки майбутніх вчителів у Республіці Польща були освітні реформи, які відбулися на початку 90-х років ХХ століття, докорінно змінили державну освітню політику, спрямувавши систему освіти на шлях забезпечення якості. Зокрема, з вересня 1999 р. почався процес впровадження освітньої реформи, особливість якої полягала в тому, що відбулося поєднання витрат на освіту з економічними та соціальними наслідками, тобто поєднання витрат з якістю освіти (Golik J., 2015). Власне необхідність змін в освітній галузі, на переконання Й. Орчика (Orczyka J., 2008), виникла з потреби адаптувати польську систему освіти до нових соціальних, політичних та економічних умов. Структурні зміни в системі освіти мали призвести до кращого функціонування існуючих організаційних освітніх структур «шляхом більш ефективного використання витрат, введення вимірювань результатів навчання на певних етапах освіти, зміни у правилах набору та підтримання дослідницького духу пошуку (такого важливого в процесі підготовки)». Отож, польська система освіти постала перед важливим викликом – покращення якості підготовки фахівців, адаптацією до потреб нового ринку праці, економіки високопродуктивних послуг, інформаційної економіки та економіки, заснованої на знаннях (Golik J., 2015).

На думку С. Квятковського (Kwiatkowski S., 2001), реформа системи освіти, зокрема й професійної, повинна не лише інтегрувати всі освітні системи (шкільну, вищу, післядипломну), а й координувати підтвердження професійної кваліфікації майбутнього вчителя, включати навчання впродовж життя, професійне стажування та організаційне вдосконалення. Підвищення якості підготовки вимагає не лише організаційних змін, а головне – «іншої підготовки вчителів та інвестицій в інфраструктуру освітніх закладів. Лише суттєва модифікація та вдосконалення підготовки вчителів при одночасній організаційно-технічній модернізації закладів освіти створює умови, в яких структурні та програмні зміни можуть принести очікувані результати».

Зауважимо, що Республіка Польща, обравши європейський вектор розвитку, у питанні підготовки фахівців, зокрема й майбутніх вчителів, орієнтується на кращі приклади країн ЄС (Швеція, Фінляндія, Голландія та ін.). Ф. Шльосек (Szlosek F., 2000) відзначає з цього приводу: «Серед країн, які впровадили одну з найкращих у нашому столітті (двадцятому – авт.) реформ, варто назвати Швецію. Важливим для польської системи освіти є досвід шведських педагогів і політиків. Досвід цей можна окреслити певними принципами, найважливішими з яких є: 1) ефективна реалізація шкільної реформи вимагає більш тривалого часу, систематичного та водночас поступового виконання її завдань, а також старанного виконання запланованих пілотних досліджень; 2) послідовний хід реформи передбачає централізоване управління, а також гармонійну співпрацю влади з учителями та педагогічними управліннями; 3) остаточні висновки реформи певним чином залежать від педагогічних досліджень, які повинні її випереджати, постійно супроводжувати та бути використовуваними під час оцінювання її результатів; 4) кінцевою умовою реалізації освітньої реформи є фінансові затрати, пропорційні щодо її цілей і завдань, а також добре підготовлені кадри, загалом вчителі й адміністративні працівники освітньої сфери».

Як зазначено в «Національній стратегії розвитку до 2020 року» (Strategia Rozwoju Kraju 2020, 2012) в Республіці Польща відбувається розбудова суспільства в основі якого – знання, а тому важливого значення набуває підвищення якості вищої освіти для розвитку людського капіталу. В Стратегії, окрім акценту на потребі якісного розвитку вищої школи, головним трендом виступає система підготовки сучасних вчителів, підґрунтям якої повинні слугувати такі аспекти, як: широкий профіль навчання, відкритість та інноваційність, гнучкість і гуманізація,

перспективність і законність, гармонійна підготовка вчителя до різних функцій, ознайомлення з технічними джерелами суспільної комунікації, опанування іноземними мовами, а також верифікована раціональність зв'язків між професійною, загальнопедагогічною та методично-діяльнісною підготовкою.

Безумовно, що проблема якісної підготовки майбутніх вчителів є актуальним викликом для сучасної вищої школи. Розвиток інтелектуально-пізнавальних та емоційно-соціальних процесів майбутнього вчителя певним чином залежить від якості професійної підготовки. В умовах постійних змін суспільної реальності та нових наукових досягнень змінюється роль вчителя, головна функція якого полягає в участі та партнерстві у процесі вихованні дітей та молоді. Теперішній вчитель повинен уміти вчитися, вирішувати освітні проблеми, бути творчою особистістю (Niezgoda M., 1998). Перед майбутнім учителем постають важливі завдання – вміло організувати освітній простір, забезпечити розвиток учня, познайомити його зі світом вимог сучасної цивілізації та сприяти готовності до нових життєвих викликів. Я. Ушинська-Ярмоч (Uszyńska-Jarmoc J., 2015) звертає увагу на якісну професійну підготовку, яка дозволить майбутньому вчителю подорожувати непрокладеними навчальними стежками, наголошуючи при цьому, що основне завдання вчителя – постійно оновлювати власну освітню мапу, яка має відповідати існуючій реальності в якій проходить процес його професійної діяльності.

Нам імпонують погляди А. Малец (Malec A., 2018), яка пропонує розглядати якість підготовки майбутніх вчителів з огляду на основну парадигму в якій вона здійснюється. Дослідниця зазначає, що домінуюча в підготовці вчителів біхевіористична парадигма, полягає у наданні готових знань, відомостей та зразків професійної поведінки й означає, що вчитель не бере участі в окресленні цілей навчання, не ставить під сумнів їх легітимність, реалізує пропоновану програму, не може уявити викладання без підручника, власне не є рефлексивним. Водночас, якщо підготовка проходитиме відповідно до гуманістичної парадигми, то для такого вчителя в центрі уваги й інтересів буде розвиток учня. У процесі підготовки майбутній вчитель демонструватиме самопізнання, емпатію та навички спілкування, а також реалізуватиме міжособистісні відносини. Адже, на переконання Ф. Знанієцького (Znaniecki F., 2001), гуманістичне навчання опирається на універсальні цінності: добро, краса, правда, а людина-гуманіст, яким є майбутній вчитель, це людина добра і мудра, покликання якої – слугувати цінностям та творити. Зокрема науковець зауважує, що цінності становлять сутність людини, оскільки є «джерелом оптимальної активності особистості, яка є вільною, відповідальною, мудрою та щоденно зорієнтованою на свідомий вибір, прийняття та реалізацію цінностей».

Водночас у дискусіях стосовно якісної професійної підготовки майбутніх вчителів акцентується на її «науковому, функціональному та професійному характері», але «визначальним є глибокий і правдивий гуманістичний вимір». Функціональність, як зазначає З. Маркоцький (Markocki Z., 2009) передбачає, окрім учіння, опанування цінностей і вмінь, та ще й використання їх на практиці.

Конструктивістська парадигма у підготовці майбутніх вчителів формуватиме педагогів, які у подальшій професійній діяльності підтримуватимуть природну взаємодію дитини з суспільством чи середовищем, що розвиваються (Malec A., 2018). Визначаючи конструктивістські підходи стосовно підготовки майбутніх вчителів як основу забезпечення її якості, варто зазначити, що «в цьому процесі важливу роль відіграє інтеграція знань та досвіду – як власних, так і інших учасників освітніх взаємодій» (Jeziarska-Wiejak E., 2018). Здатність майбутнього вчителя до роздумів про власні ресурси, усвідомлення недоліків та можливостей відіграють важливу роль у професійному становленні. Змальовуючи образ майбутнього вчителя, як вчителя конструктивіста, Й. Шимчак (Szyczak J., 2010) стверджує, що це вчитель, «для якого рефлексія над собою та професійною реальністю – це шанс стати відкритою людиною, позбавленою шаблонів та бути залученою, насамперед, у процес навчання». Саме тому, у процесі професійної підготовки варто задавати питання щодо очікувань майбутнього вчителя. Окрім того, важливо здійснювати різнобічний аналіз подій, заходів, учасником яких був майбутній вчитель, реалізуючи свою професійну функцію.

Крім того, А. Малец (Malec A., 2018) розглядає парадигму критичної емансипації, в основі якої «лежить наука відстоювати сласну позицію». Однак, як зауважує А. Малец у більшості польських університетів парадигму критичної емансипації важко реалізувати через низький інтелектуальний потенціал студентів та слабкий інтерес до навчання. Власне парадигма критичної емансипації вимагає великих затрат часу на вивчення новітньої, сучасної літератури з гуманітарних та суспільних наук. Таке бачення процесу професійної підготовки, на жаль, «залишається утопією у польській освітній системі, оскільки воно вимагає від студента (майбутнього вчителя) та викладача сміливості у навчанні, інтелектуальних та реконструкційних компетенцій».

Зауважимо, що насущними викликами сьогодення є перетворення освітніх систем відповідно до вимог та реальних потреб ХХІ століття. Саме тому в основі сучасних трансформаційних процесів повинні бути кардинально різні погляди на людський інтелект та творчість. Отож, як стверджує М. Шиманська (Szymańska M., 2019) актуалізується необхідність зосередитися на якості підготовки майбутніх вчителів, аби в процесі такої підготовки вони одержали можливість розкрити суть та сенс свого покликання. З огляду на це, як зауважує дослідниця, персоналістична парадигма підготовки вчителів видається найбільш відповідною щодо забезпечення нової якості професійної підготовки. Адже вона дає можливість визначити цінність внутрішнього життя людини, яке в певному сенсі є «командним центром» освітніх процесів, забезпечить готовність до нових викликів сьогодення. Окрім того, в підготовці майбутніх вчителів має бути присутній такий важливий чинник, як духовність, виражена шанобливим ставленням до народних традицій та цінностей (Marek Z., 2017).

У час стрімкого розвитку технологій, мереж та всезагального дистанціювання, важливо аби професійна підготовка майбутніх учителів ґрунтувалася на гуманістичних і аксіологічних засадах, одночасно базуючись й на ключових компетенціях, які сприятимуть тому, що вчитель будучи «віддаленим критиком реальності, окреслює власний вибір, шукає власний шлях, розглядає при цьому багато різних варіантів та різноманітних сценаріїв – тобто ідентифікує загрози, ризики, витрати, щодо усвідомлення можливості вибору у світі, сповненому суперечностей» (Zacher L., 1998). Водночас гуманістичний та аксіологічно-орієнтований підхід у професійній підготовці майбутніх вчителів має «бути орієнтований на розвиток їхньої особистості, систему цінностей, мотиви інноваційної та творчої діяльності, формування навичок самоаналізу та самовдосконалення, а не лише на професійно значущі знання та вміння» (Prokopiuk W., 1997).

Процес підготовки майбутніх вчителів у контексті забезпечення якості, на переконання Й. Лукасік (Łukasik J., 2012), має спрямовуватися за такими головними напрямками: предметні знання, знання дидактики та її застосування, знання та навички у галузі виховання дітей та молоді, а також цінності, віднесені до професійної практики. Й. Лукасік на підставі якісного дослідження – результатів спостереження й анкетування вибірки молодих вчителів, зробила певні узагальнення, щодо забезпечення якості їхньої підготовки. Так, проаналізувавши відповіді респондентів на анкети, дослідниця зазначає, що теоретичні знання щодо змісту предмета, який будуть викладати вчителі, оцінюються добре і дуже добре (головний критерій – практичність та корисність). Власне тому у процесі підготовки майбутні вчителі, в основному, зосереджені на здобутті знань, які можуть бути використані у професійній діяльності (знання, що складають основну навчальної програми предмета, який буде викладатися). Теоретичні дидактичні знання оцінюються дуже добре. На жаль, як зауважує дослідниця, повторне використання предметних знань, що мають формувати практичні навички, є слабким місцем у системі підготовки вчителів. Надлишок теорії та складність чи неможливість перевірити її на практиці (навіть під час вправ) означає, що вчителі не відчувають себе повністю готовими до викладання предмета у школі, і, як наслідок, стикаючись зі шкільною реальністю (практика, перші роки роботи в школі) це призводить до нервової напруги та стресу. Найбільші недоліки в методиці викладання предмету майбутні вчителі відчувають у застосуванні активних методів в навчальному процесі. Окрім того, знання та навички у галузі виховання дітей та підлітків оцінюються вчителями досить низько. Майже всі опитані вчителі констатували, що студії практично не готують їх до виховної роботи, вирішення проблем та навчальних ситуацій, які виникають у шкільній дійсності, а також до співпраці з батьками учнів. Зокрема респонденти наголошують, що знання та навички виховання дуже важливі та потрібні в сучасній школі.

Професійні (педагогічні) практики займають вагомe місце в системі підготовки майбутніх вчителів. Адже в ході педагогічної практики студенти можуть апробувати здобуті теоретичні дидактичні знання та навчально-виховні навички в реальних умовах шкільної дійсності. Недоліком практик є, як вказують респонденти, невелика кількість годин, в результаті чого не забезпечується належна практична підготовка. Саме тому після закінчення студій та з початком професійної діяльності молоді вчителі відчувають себе невпевнено та зазнають додаткового стресу (Łukasik, 2012, с. 121).

Як зазначає С. Влох (Włoch S., 2018), якість практичної підготовки є найбільш занедбаним елементом системи професійної підготовки вчителів у вищих школах впродовж останніх 25 років. Зокрема К. Денек (Denek K., 2005) окреслює практики як Ахіллесову п'яту, а підготовку вчителів, як не реалізовану повністю, тобто, час, визначений на практику є непропорційно коротким до кількості завдань, які треба виконати протягом її тривалості, аби якісно підготувати випускників університету до вчительської праці. На думку С. Влох (Włoch S., 2018) «підготовка майбутніх вчителів може бути представлена як система, проте вона містить багато прогалин і не враховує сучасних змін та цивілізаційних перетворень, оскільки, на жаль, все ще залишилася у стереотипах

минулого». Головна проблема у забезпеченні якісної підготовки майбутніх вчителів полягає в концентрації на передачі теоретичних знань в збиток методичним та практичним. Відсутність зв'язку між теорією та практикою, розвитку рефлексивності та компетентності у вирішенні освітніх проблем та дискусій (діалогу) щодо навчання та виховання сучасних дітей та молоді. Основне завдання у забезпеченні якості підготовки майбутніх вчителів С. Влох вбачає у розробленні надійної освітньої програми та визначенні ефективних шляхів її виконання.

Погоджуємося з думкою В. Окоя (Okoń W., 1991), який вважає, що педагогічні практики надають якісний сенс підготовці вчителів, оскільки завдяки їм студенти – майбутні вчителі: поступово дізнаватимуться про педагогічну діяльність та її складові, а також про зв'язки та залежності між ними; навчатимуться аналізувати педагогічну реальність; визнати причини власних успіхів та невдач у ході практики; вживати заходів щодо усунення неадекватної та неефективної навчальної діяльності; самостійно та свідомо виконувати більш складні та комплексні навчальні завдання; поступово починати усвідомлювати, що теорія є міцною основою для педагогічної діяльності та розвитку професійної компетентності. Як слушно зауважує В. Комар (Komar W., 2000), «досягнення високих стандартів у галузі професійної підготовки щодо виконання майбутньої професійної ролі можливе лише завдяки синергії академічної теорії та практики, які доповнюють одна одну під час навчання». На переконання науковця «добре організована та реалізована професійна практика створює умови для генерування професійних знань студента-майбутнього вчителя».

Обговорення / Discussion. Глобалізаційні процеси, які впливають на всі сфери життєдіяльності людини, зумовлюють пошуки нових шляхів на забезпечення якості освіти, зокрема якості професійної підготовки фахівців. Стратегічним завданням державної освітньої політики кожної країни є модернізація професійної підготовки майбутніх вчителів відповідно вимог до європейського освітнього простору та пропонованої культури якості. Дослідниця С. Голіновська (Golinowska S., 2000) виокремлює низку завдань, які постають перед сучасною польською освітою: 1) адекватна система підготовки вчителів; 2) відбір до професії викладача та мотиваційна система оплати праці; 3) модернізація програм та організації професійної освіти; 4) навчальний контроль, баланс між передачею знань та програмними навичками; 5) освіта, орієнтована на потреби ринку праці; 6) реалізація концепції «навчання протягом усього життя»; 7) забезпечення рівного доступу до освіти; 8) підвищення якості вищої освіти; 9) подолання навчальної дистанції стосовно країн Європейського Союзу. Також, як зазначає дослідниця, у процесі інтеграції потрібно враховувати європейський контекст освітньої політики, зокрема інтеграційні процеси на всіх рівнях. Тому пріоритетами освіти, зокрема вищої є: рівні можливості навчання; підвищення якості освіти; нова модель вчителя; європейський ідеал виховання.

Проблема якісної професійної підготовки майбутніх вчителів постійно домінує у наукових дискусіях польських дослідників освітньої галузі. Проаналізувавши дослідження, проведені педевтологами (Denek K., 1998, 2005, 2011, 2012; Czerepaniak-Walczak M., 1994, 1997; Kwiatkowska H., 1996, 1997, 2005; Gołębiak B.-D., 1998; Lewowicki T., 2007, 2010, 2011, 2013; Mieszalski S., 2013, 2015; Łukasik J., 2005, 2009, 2010; Śliwerski B., 2010, 2017; Szempruch J., 2001, 2010, 2012 та ін.) можна констатувати, що питання підготовки майбутніх вчителів у Республіці Польща є актуальним викликом та важливою й нагальною проблемою педагогічної освіти. Адже, як слушно зауважив З. Квецінський (Kwieciński Z., 1998), «педагог-вчитель – це той, хто веде молоду людину до повноти свого розвитку, веде мінливими стежинами життя з постійним вибором; хто вміє розумно радити і розрадити, піклується про те, щоб ніхто не став пасивним матеріалом історії великих політичних держав, але щоби був незалежним суб'єктом, творцем власної долі та співтворцем процвітання своєї громади».

Висновки / Conclusions. Отже, якість професійної підготовки майбутніх вчителів є пріоритетним завданням та нагальною потребою освітньої політики кожної держави, яка прагне визнання та домінування у європейському просторі вищої освіти. Світ стрімко розвивається, технології проникають у всі суспільні сфери, змінюючи сприйняття та бачення майбутнього. Сучасна школа потребує «нового» вчителя, компетентного фахівця, який зможе виплекати молоду людину в кращих традиціях свого народу, підготувати її до «завтрашнього» дня. Саме тому професійна підготовка майбутніх вчителів має бути різноплановою, персонально спрямованою, змістовно збалансованою, засадничо опиратися на гуманістичні та аксіологічні принципи. До перспективних напрямків дослідження з окресленої проблеми вважаємо за доцільне віднести використання новітніх методів, технологій у забезпеченні якості професійної підготовки майбутніх вчителів.

Список використаних джерел і літератури:

- Denek, K.** (2005). Ku dobrej edukacji. [w] K. Denek, & I. Kuźniak (Red.), *Przygotowanie celów kształcenia w reformowanej szkole*. Toruń: Akapit [in Polish].
- Golik, J.** (2015). *Formalne kwalifikacje nauczycieli i wydatki na zajęcia pozalekcyjne, a wyniki uczniów z egzaminów zewnętrznych w latach 2002–2011 (gimnazjów finansowanych z budżetu miasta Poznania)*. Rozprawa doktorska. Poznań [in Polish].
- Golinowska, S.** (2000). *Polityka społeczna: koncepcje – instytucje – koszty*. Warszawa: Wyd. Poltext [in Polish].
- Jeziarska-Wiejak, E.** (2018). Praktyki pedagogiczne przygotowaniem do odgrywania roli nauczyciela czy wprowadzeniem do zawodu? [w] E. Musiał, J. Malinowska (Red.), *Praktyki pedagogiczne przestrzeni i miejscem ewaluacji kompetencji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji: koncepcje – przemiany – rozwiązania* (s. 101–113). Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego [in Polish].
- Komar, W.** (2000). *Współczesność i nauczyciel. Perspektywy edukacji bez dogmatów? Którędy do wykształcenia światłych oraz niezależnie myślących ludzi-nauczycieli: blokady i szanse?* Warszawa: Żak [in Polish].
- Kwieciński, Z.** (1998). Nowe potrzeby i kierunki zmian kształcenia pedagogów i nauczycieli. [w] K. Paławska (Red.), *Tradycja i wyzwanie*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego [in Polish].
- Kwiatkowski, S. M.** (2001). *Kształcenie zawodowe: dylematy teorii i praktyki*. Warszawa: IBE [in Polish].
- Łukasik, J.** (2012). Zmiany w kształceniu nauczycieli. Możliwe szanse – nowe wyzwania. *Ruch Pedagogiczny*, LXXXIII, 119–126 [in Polish].
- Marek, Z.** (2017). *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*. Kraków: WAM [in Polish].
- Malec, A.** (2018). Przygotowanie studentów do realizacji zadań nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej – między teorią a praktyką. [w] E. Musiał, J. Malinowska (Red.), *Praktyki pedagogiczne przestrzeni i miejscem ewaluacji kompetencji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji: koncepcje – przemiany – rozwiązania* (s. 154–163). Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego [in Polish].
- Markocki, Z.** (2009). Nauczyciel – wychowawca wobec nowej rzeczywistości edukacyjnej społeczeństwa. [w] Cz. Prewka (Red.), *Ku Dobrej Szkole. Nauczyciele. Technologie kształcenia* (s. 15–21). Szczecin-Radom: PIB [in Polish].
- Niezgoda, M.** (1998). Kształcenie dla przyszłości. [w] K. Paławska (Red.), *Tradycja i wyzwanie. Edukacja – Niepodległość – Rozwój*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego [in Polish].
- Okoń, W.** (1991). *Rzecz o edukacji nauczycieli*. Warszawa: WsiP [in Polish].
- Orczyk, J.** (2008). *Polityka społeczna. Uwarunkowania i cele*. Poznań: Akademia Ekonomiczna [in Polish].
- Prokopiuk, W.** (1997). Szkic o humanistycznym wymiarze samokształcenia nauczycieli. [w] A. A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, J. Niemiec (Red.), *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela* (s. 164–176). Białystok: Wyd. Akademickie «Żak» [in Polish].
- Strategia Rozwoju Kraju 2020.* (2012). 157 [in Polish].
- Szlosek, F.** (2000). Potrzeby i możliwości przygotowania nauczycieli do realizacji reformy edukacji w Polsce. [w] *Kształcenie nauczycieli a reforma systemu edukacji w Polsce* (s. 11–17). Radom: ITE [in Polish].
- Szymańska, M.** (2019). *Portfolio w kształceniu nauczycieli*. Kraków: Wyd. Ignatianum [in Polish].
- Szymczak, J.** (2010). Ze zdarzeniami krytycznymi w tle. Namysł nad refleksją w zawodzie nauczyciela. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4 (52), 55–74 [in Polish].
- Uszyńska-Jarmoc, J.** (2015). Rozwój zawodowy nauczycieli przedszkola z perspektywy teorii kolektywizmu. [w] S. Guz, M. Centner-Guz, I. Zwierzchowska (Red.), *W trosce o rozwój i wczesną edukację dziecka* (s. 135–146). Lublin: Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej [in Polish].
- Włoch, S.** (2018). «Uczymy inaczej» – teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli wczesnej edukacji. [w] E. Musiał, J. Malinowska (Red.), *Praktyki pedagogiczne przestrzeni i miejscem ewaluacji kompetencji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji: koncepcje – przemiany – rozwiązania* (s. 41–51). Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego [in Polish].
- Zacher, L. W.** (1998). Problemy przyszłego świata jako wyzwania edukacyjne współczesności. [w] A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski (Red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie zmieniającego się świata* (s. 234–246). Warszawa: Wyd. Akademickie «Żak» [in Polish].
- Znanięcki, F.** (2001). *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN [in Polish].

References:

- Denek, K.** (2005). Ku dobrej edukacji [For Good Education]. In K. Denek, & I. Kuźniak (Red.), *Przygotowanie celów kształcenia w reformowanej szkole*. Toruń: Akapit [in Polish].
- Golik, J.** (2015). *Formalne kwalifikacje nauczycieli i wydatki na zajęcia pozalekcyjne, a wyniki uczniów z egzaminów zewnętrznych w latach 2002–2011 (gimnazjów finansowanych z budżetu miasta Poznania) [Formal Qualifications of Teachers and Expenses for Extracurricular Activities, and the Results of Students from External Exams in the Years 2002–2011 (Junior High Schools Financed from the Budget of the city of Poznań)]*. Doctoral dissertation. Poznań [in Polish].
- Golinowska, S.** (2000). *Polityka społeczna: koncepcje – instytucje – koszty [Social Policy: Concepts – Institutions – Costs]*. Warszawa: Wyd. Poltext [in Polish].
- Jeziarska-Wiejak, E.** (2018). Praktyki pedagogiczne przygotowaniem do odgrywania roli nauczyciela czy wprowadzeniem do zawodu? [Teaching Practices – Preparation for Playing the Role of a Teacher or Introduction to a Profession?] In E. Musiał, J. Malinowska (Red.), *Praktyki pedagogiczne przestrzeni i miejscem ewaluacji kompetencji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji: koncepcje – przemiany – rozwiązania* (pp. 101–113). Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego [in Polish].
- Komar, W.** (2000). *Współczesność i nauczyciel. Perspektywy edukacji bez dogmatów? Którędy do wykształcenia światłych oraz niezależnie myślących ludzi-nauczycieli: blokady i szanse?* [Contemporary and Teacher. Education

Prospects without Dogmas? Which Way to Educate Enlightened and Independent-Thinking Teachers: Blockades and Opportunities?]. Warszawa: Żak [in Polish].

Kwieciński, Z. (1998). Nowe potrzeby i kierunki zmian kształcenia pedagogów i nauczycieli [New Needs and Directions of Changes in Educating Educators and Teachers]. In K. Paćławska (Red.), *Tradycja i wyzwanie*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego [in Polish].

Kwiatkowski, S. M. (2001). *Kształcenie zawodowe: dylematy teorii i praktyki [Vocational Training: Dilemmas of Theory and Practice]*. Warszawa: IBE [in Polish].

Łukasik, J. (2012). Zmiany w kształceniu nauczycieli. Możliwe szanse – nowe wyzwania [Changes in Teacher Education. Possible Opportunities – New Challenges]. *Ruch Pedagogiczny – Pedagogical Movement*, LXXXIII, 119–126 [in Polish].

Marek, Z. (2017). *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej [Accompanying Pedagogy. Perspective of the Ignatian Tradition]*. Kraków: WAM [in Polish].

Malec, A. (2018). Przygotowanie studentów do realizacji zadań nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej – między teorią a praktyką [Preparing Students to Carry out the Tasks of an Early School Education Teacher – Between Theory and Practice]. In E. Musiał, J. Malinowska (Red.), *Praktyki pedagogiczne przestrzeni i miejscem ewaluacji kompetencji przyszłych nauczycieli wczesniej edukacji: koncepcje – przemiany – rozwiązania* (pp. 154–163). Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego [in Polish].

Markocki, Z. (2009). Nauczyciel – wychowawca wobec nowej rzeczywistości edukacyjnej społeczeństwa [Teacher – Educator in the Face of the New Educational Reality of Society]. In Cz. Prewka (Red.), *Ku Dobrej Szkole. Nauczyciele. Technologie kształcenia* (s. 15–21). Szczecin-Radom: PIB [in Polish].

Niezgoda, M. (1998). Kształcenie dla przyszłości [Education for the Future]. In K. Paćławska (Red.), *Tradycja i wyzwanie. Edukacja – Niepodległość – Rozwój*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego [in Polish].

Okoń, W. (1991). *Rzecz o edukacji nauczycieli [The Thing about Teacher Education]*. Warszawa: WsiP [in Polish].

Orczyk, J. (2008). *Polityka społeczna. Uwarunkowania i cele [Social Policy. Conditions and Goals]*. Poznań: Akademia Ekonomiczna [in Polish].

Prokopiuk, W. (1997). Szkic o humanistycznym wymiarze samokształcenia nauczycieli [A Sketch on the Humanistic Dimension of Teacher Self-Education]. In A. A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, J. Niemiec (Red.), *Mysł pedeutologiczna i działanie nauczyciela* (s. 164–176). Białystok: Wyd. Akademickie «Żak» [in Polish].

Strategia Rozwoju Kraju 2020 [National Development Strategy 2020]. (2012). 157 [in Polish].

Szłosek, F. (2000). Potrzeby i możliwości przygotowania nauczycieli do realizacji reformy edukacji w Polsce [Needs and Opportunities to Prepare Teachers to Implement Education Reform in Poland]. In *Kształcenie nauczycieli a reforma systemu edukacji w Polsce* (pp. 11–17). Radom: ITE [in Polish].

Szymańska, M. (2019). *Portfolio w kształceniu nauczycieli [Portfolio in Teacher Education]*. Kraków: Wyd. Ignatianum [in Polish].

Szymczak, J. (2010). Ze zdarzeniami krytycznymi w tle. Namysł nad refleksją w zawodzie nauczyciela [With Critical Events in the Background. Reflection on Reflection in the Teaching Profession]. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja – Present – Man – Education*, 4 (52), 55–74 [in Polish].

Uszyńska-Jarmoc, J. (2015). Rozwój zawodowy nauczycieli przedszkola z perspektywy teorii kolektywizmu [Professional Development of Kindergarten Teachers from the Perspective of Collectivism Theory

]. In S. Guz, M. Centner-Guz, I. Zwierzchowska (Red.), *W trosce o rozwój i wczesną edukację dziecka* (pp. 135–146). Lublin: Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej [in Polish].

Zacher, L. W. (1998). Problemy przyszłego świata jako wyzwania edukacyjne współczesności [Future World Problems as Contemporary Educational Challenges]. In A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski (Red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie zmieniającego się świata* (pp. 234–246). Warszawa: Wyd. Akademickie «Żak» [in Polish].

Znaniński, F. (2001). *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości [Present People and the Civilization of the Future]*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN [in Polish].

Дата надходження статті: «27» вересня 2019 р.

Стаття прийнята до друку: «17» жовтня 2019 р.

Біляковська Ольга – доцент кафедри загальної і соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка, кандидат педагогічних наук, доцент

Bilyakovska Olha – Assistant Professor of the Department of General and Social Pedagogy of Ivan Franko National University of Lviv, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Цитуйте цю статтю як:

Cite this article as:

Біляковська, О. (2019). Концептуалізація якості підготовки майбутніх вчителів в системі професійної освіти Республіки Польща. *Педагогічний дискурс*, 27, 28–34. [doi: 10.31475/ped.dys.2019.27.03](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2019.27.03).

Bilyakovska, O. (2019). Conceptualization of Quality of the Future Teacher Training in the System of Professional Education in the Republic of Poland. *Pedagogical Discourse*, 27, 28–34. [doi: 10.31475/ped.dys.2019.27.03](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2019.27.03).

УДК 372.03 +372.881.1+373.24

UDC 373.091.12.011.3-051

DOI: [10.31475/ped.dys.2019.27.04](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2019.27.04)

ОЛЕКСАНДРА ЯНКОВИЧ,

доктор хабілітований, професор

(Польща, Бидгощ,

Куяво-Поморська Вища Школа в Бидгощі,

вул. Торунська, 85-023)

OLEKSANDRA YANKOVYCH,

Doctor Habilitated, Professor

(Poland, Bydgoszcz, Kujawy and Pomorze High School of Bydgoszcz, Torunska str., 85-023)

ORCID: [0000-0003-4253-5954](https://orcid.org/0000-0003-4253-5954)

КАТЕРИНА БІНИЦЬКА,

доктор педагогічних наук, доцент

(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,

вул. Проскурівського підпілля, 139)

KATERYNA BINYTSKA,

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

(Ukraine, Khmelnytskyi city, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy,

Proskurivskoho pidpillia str., 139)

ORCID: [0000-0002-2111-5275](https://orcid.org/0000-0002-2111-5275)

ЛАРИСА ЗДАНЕВИЧ,

доктор педагогічних наук, професор,

(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,

вул. Проскурівського підпілля, 139)

LARYSA ZDANEVICH,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy,

Proskurivskoho pidpillia str., 139)

ORCID: [0000-0001-8387-2143](https://orcid.org/0000-0001-8387-2143)

**Психолінгвістичні особливості навчання дітей дошкільного віку іноземних мов:
аналіз польського досвіду**

**Psycholinguistic Peculiarities of Teaching Foreign Languages Children of Pre-School Age:
Analysis of Polish Experience**

У статті проаналізовано організацію іношомовної освіти дітей в закладах дошкільної освіти Польщі. Висвітлено законодавчі підстави для обов'язкового вивчення іноземних мов дошкільниками, зокрема, розпорядження Міністерства народної освіти Польщі від 30 травня 2014 року, згідно з яким було внесено зміни до Програми дошкільного виховання. Акцентовано увагу, що Польща є однією з трьох європейських держав, що першими запровадили в дошкільній освіті як обов'язковий компонент вивчення іноземних мов.

Показано, що запровадження в закладах дошкільної освіти Польщі обов'язкового вивчення іноземної мов супроводжується науковими дослідженнями у галузі теоретико-методичних засад ранньої іношомовної підготовки дітей. Доцільність раннього старту іноземної мови обґрунтована на основі розвитку органів чуттів, психічних функцій, зокрема пам'яті, мислення, здатності дитини концентрувати увагу (до 30 хв.), розрізняти звуки, слова рідної й іноземної мов, засвоювати інтонацію.

Визначено особливості ранньої іношомовної освіти в Польщі, метою якої є не тільки формування комунікативно-мовленнєвих компетентностей, а й полікультурне виховання, індивідуальний розвиток дітей, а також формування мотивації до студювання іноземних мов у майбутньому.

З'ясовано вимоги до занять: відповідність психічному, емоційному, фізичному розвитку дітей, забезпечення креативного характеру й сприятливого емоційного клімату. Показано досягнення у розвитку польської іношомовної освіти: ґрунтовна розробка навчально-методичного забезпечення: програм, підручників для три-чотири-п'ятирічних дітей, методичних рекомендацій для педагогів, які мають змогу удосконалювати кваліфікацію: відвідувати курси,

стажуватися у закладах дошкільної освіти зарубіжних держав.

Визначено напрями реалізації ідей польського досвіду в закладах дошкільної освіти України: розробка авторських методик спілкування іноземною мовою; оцінювання навчальних досягнень дітей, при якому провідна роль відводиться визнанню успіхів дитини; проведення наукових досліджень щодо доцільності використання певних форм, методів, засобів навчання на кожному з етапів розвитку дітей дошкільного віку.

Ключові слова: іношомовна освіта, заклади дошкільної освіти, діти дошкільного віку, полікультурне виховання, культурна чутливість, комунікативно-мовленнєва компетентність, форми, методи, засоби іношомовної освіти.

The article deals with the organization of foreign language education of children in pre-school educational institutions of Poland. The legislative grounds for compulsory teaching of foreign languages to pre-school children have been outlined: the order of the Ministry of Public Education of Poland on May 30, 2014, according to which the amendments to the Pre-School Education Program were introduced. It is emphasized that Poland is one of the three European states that were the first to introduce in pre-school education the study of foreign languages as a compulsory component.

It is shown that the introduction of compulsory study of a foreign language in pre-school establishments in Poland is accompanied by scientific researches in the field of theoretical-methodological principles of early foreign language education of children. The expediency of the early start of the foreign language in Poland is grounded on the basis of the psychological, physiological readiness of 3-5 year-old children: the development of sensory organs, mental functions, in particular memory, thinking, ability of the child to concentrate attention (up to 30 minutes), distinguish between sounds, the words of native and foreign languages, colors and shades, absorb intonation.

The peculiarities of early foreign language education in Poland have been defined, the purpose of which is the formation of communicative-speech competencies, cultural sensitivity, implementation of multicultural education, individual development of children, as well as formation of motivation to study foreign languages in the future.

The directions of realization of the ideas of Polish experience in the institutions of pre-school education of Ukraine have been defined: development of author's methods of communication in a foreign language; assessment of educational achievements of children, in which the leading role belongs to the recognition of the child's success; carrying out scientific researches on the expediency of using certain forms, methods, means of teaching at each stage of development of children of pre-school age.

Key words: foreign language education, institutions of pre-school education, children of pre-school age, cultural sensitivity, multicultural education, communicative-speaking competence, forms, methods, means of foreign language education.

Вступ / Introduction. Євроінтеграційні процеси в освіті, розвиток туристичної галузі, поширення трудової міграції спонукають людей до вивчення іноземних мов, а також до здійснення іношомовної підготовки дітей у ранньому віці, адже він є сензитивним для формування комунікативно-мовленнєвої компетентності. Окрім того, як засвідчують результати опитувань, що проводилися у Тернопільській та Хмельницькій областях, 86 % батьків дошкільників переконані, що чим раніше дитина розпочне вивчення іноземних мов, тим успішніше їх засвоїть у закладах середньої та вищої освіти, а згодом ефективно використає такі знання у професійній діяльності, або, за необхідності, при зміні місця постійного проживання, віддавши перевагу зарубіжній державі. Отже, на формування мотивації батьків щодо залучення дітей до іношомовної підготовки впливають радше праксеологічні чинники, тобто можливість у майбутньому застосувати комунікативні компетентності у кар'єрному просуванні як в Україні, так і за кордоном, аніж прагнення розвинути розумові задатки, психічні функції дитини, вибравши як засіб розвитку іноземну мову.

В останні десятиріччя не тільки в Україні, але й у багатьох європейських країнах постійно знижується вік залучення дітей до вивчення іноземної мови.

Якщо освітню лінію «Іноземна мова» в Україні презентовано у варіативній складовій Державного стандарту дошкільної освіти, то у низці держав Європейського Союзу вивчення іноземної мови у дошкільному закладі є обов'язковим. Серед таких держав – Республіка Польща, у якій обов'язкове вивчення англійської мови запроваджено з 1 вересня 2015 р. У цій державі накопичений цінний досвід іношомовної освіти дошкільників із урахуванням їх вікових особливостей, ідеї якого можуть бути використані при подоланні низки суперечностей у вітчизняній дошкільній освітній галузі, зокрема між прагнення педагогів та батьків якомога раніше розпочати вивчення дітьми іноземних мов та недостатнім теоретико-методичним обґрунтуванням цього процесу.

Необхідно зазначити, що на сьогодні в світі немає однозначного вирішення проблеми, чи варто дітям в дошкільній вивчати іноземні мови, зважаючи на психологічні та лінгвістичні чинники. У низці країн реалізуються пілотні проекти щодо перевірки слушності вивчення іноземної мови дітьми раннього віку, зокрема в Австрії, Італії, Словенії, Іспанії. Водночас у деяких регіонах та окремих закладах дошкільної освіти рішення щодо навчання дітей іноземної мови приймаються на місцевому чи інституційному рівні, наприклад – у Чеській республіці та в Іспанії (Кузнецова, 2009. с. 66). Аналіз дослідження Н. Харченко показав, що східноєвропейською психолінгвістичною наукою доведено, що будь-яка діяльність людини, зокрема мовлення, завжди мотивована (Кравченко Н., 2018, с. 293).

Отже, досвід Польщі, яка є однією з трьох європейських держав, що першими запровадили в дошкільній освіті як обов'язковий компонент вивчення іноземних мов заслуговує на увагу. Також досвід свідчить, що у контексті вирішення питання щодо доцільності ранньої іншомовної освіти варто студіювати творчість класиків педагогіки, сучасних учених-психологів, педагогів, філологів, фізіологів тощо. На сьогодні досліджувана проблема набула міждисциплінарного характеру.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що на необхідності вивчення іноземних мов дітьми у ранньому віці акцентував увагу класик української педагогіки К. Ушинський. У статті «Рідне слово» він писав: «Уривчастість, невизначеність, неповнота, однобічність, недоведеність відомостей та понять завжди тяжітимуть над найрозумнішою людиною, якщо вона не має ключа до скарбів західної науки й літератури... Ми вважаємо, що вивчення англійської мови має посісти місце ... у всіх навчальних закладах, що мають претензії на яку-небудь повноту освіти» (Ушинський, 1983, с. 131–132). Водночас педагог зробив певні застереження щодо вивчення іноземних мов у ранньому дитинстві. На його думку, «вивчення іноземних мов не повинно ніколи починатися надто рано і аж ніяк не раніше того, поки буде помітно, що рідна мова пустила глибоке коріння в духовну природу дитини. Установити якийсь загальний строк щодо цього не можна» (Ушинський, 1983, с. 132). Розпочинати вивчення іноземної мови класик української педагогіки радив не раніше 7–8 років, наголошуючи на тому, що при цьому ніщо не є таким важливим, як безперервні вправи та повторення.

З огляду на те, що з часу написання цієї статті К. Ушинським минуло майже два століття (вперше опублікована в 1861 р.) твердження щодо віку, коли діти мають розпочинати вивчати іноземні мови, можна піддати переосмисленню, зважаючи на інформатизацію сучасного суспільства, суттєві відмінності між поколіннями людей, народжених навіть за останні 60-70 років; результати наукових пошуків учених.

Проблеми іншомовної освіти дітей дошкільного віку в Україні вивчають А. Богущ, О. Бойко, Ю. Веклич, Г. Матюха, Р. Мартинова, С. Ніколаєва, Є. Негневицька, С. Соколовська.

Особливості ранньої іншомовної освіти у державах Європейського Союзу досліджують Ю. Павлович, М. Тадеєва, П. Доуе (P. Doué), А. Кубанек-Герман (A. Kubanek-German) та ін.

Наукові розвідки щодо вивчення іноземних мов у дошкільній у Республіці Польща здійснюють Я. Ілюк (Jan Iluk), Г. Коморовська (H. Komorowska), М. Котарба-Каньчуговська (M. Kotarba-Kańczugowska), Г. Красович-Купіс (G. Krasowicz-Kupis), М. Памула-Бехренс (M. Pamula-Behrens), А. Собчак (A. Sobczak), Г. Сьпевак (G. Śpiewak), М. Шпотович (M. Szpotowicz) та ін.

Результати досліджень польських учених про психологічні засади лінгводидактики, про формування мотивації до вивчення іноземних мов дітьми від 3 до 5 років життя через розвиток їх мовної свідомості, про форми і методи іншомовної освіти, про досвід подолання перешкод у навчанні є недостатньо відомими в Україні, водночас такі напрацювання доцільно використовувати в закладах дошкільної освіти України.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Визначення психолінгвістичних особливостей навчання іноземних мов дітей у закладах дошкільної освіти Польщі та виявлення можливостей застосування позитивних ідей в дошкільній освітній галузі України.

Методи / Methods. Для реалізації мети наукової розвідки використовувалися взаємопов'язані і взаємодоповнювальні методи: функціонально-структурний, інтерпретаційно-аналітичний, зіставно-порівняльний аналіз педагогічних, психологічних джерел, зокрема праць щодо вивчення іноземних мов у дошкільній, завдяки якому вивчено досліджувану проблему, виявлено організаційні аспекти, форми, методи, засоби, іншомовної освіти дошкільників у Польщі, підготовки вихователів до навчання іноземних мов у польській та вітчизняній педагогіці.

Як метод дослідження використано опитування батьків дошкільників щодо мотивів та доцільності ранньої іншомовної освіти в Україні. Опитано 98 батьків дошкільників у Тернопільській та Хмельницькій областях.

Використано результати аналізу усних відповідей і письмових робіт майбутніх учителів іноземної мови, проведений у Куявсько-Поморській вищій школі (м. Бидгощ) у 2017 р. під час вивчення ними дисципліни «Вступ до спеціальності» (автор навчально-методичних розробок

практичних занять курсу – О. Янкович).

Результати / Results. В останнє десятиріччя відповідно до Рекомендацій Ради Європи і Європейської Комісії, що здійснюють спільну мовну політику, багато країн в Європі знизили вік початку обов'язкового вивчення першої іноземної мови. У щораз більшій кількості країн таке навчання розпочинається вже в дошкільлі. Так, у 2014 р. до них долучилася Польща, де Міністерство народної освіти опублікувало відповідне розпорядження від 30 травня 2014 р., згідно з яким вносилися зміни до Програми дошкільного виховання (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. Retrieved from: 14.09.2018), (Podstawa Programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli oraz innych form wychowania przedszkilnego, Retrieved from: 17.09.2018). Результатом цієї реформи стало безкоштовне вивчення іноземної мови у дошкільлі. Імплементация зазначеного документа здійснювалася поступово, поетапно: тільки з 2015/2016 н.р. такі заняття стали обов'язковими для п'ятирічок. Із 1 вересня 2017 р. – для всіх дітей дошкільного віку (Pamula-Behrens, 2015, с. 8).

Рішенню про ранню іншомовну освіту ще в дошкільлі передували тривалі дослідження й дискусії польських учених, педагогів-практиків, починаючи з 60-х рр. ХХ ст. (Sobczak, 2012, с. 177). Вони висунули гіпотезу «критичного віку», згідно з якою найбільш оптимальним часом початку навчання дітей іноземної мови є період від чотирьох до восьми років як найбільш сприятливий для розвитку мовних компетенцій (у польській педагогіці немає терміна «компетентність», «компетенція» використовується у значенні «компетентність», як в українській педагогіці), слухання, мовлення, читання і письма (Sobczak, 2012, с. 178).

Висновки про доцільність раннього старту іншомовної освіти зроблені на основі узагальнення психологічних, фізіологічних засад її організації. При цьому науковці (М. Котарба-Каңцуговська, А. Собчак та ін.) спиралися на праці швейцарського психолога й філософа Ж. Піаже (Piaget, 1966), (Kotarba-Kaңczugowska, 2015, с. 43). Відповідно до його періодизації інтелектуального розвитку дитина у віці 3-5 років (період 2–7 років) перебуває на стадії доопераційних уявлень, під час якої розвивається інтуїтивне, наочно-дієве і наочно-образне мислення. У цей час дитина активно оволодіває мовою (символічною функцією). Вона орієнтується на зовнішні ознаки об'єктів, що «кидаються у вічі». П'ятирічна дитина здатна до порівняння, узагальнення, класифікації, висновків. У неї починають формуватися логічне мислення і вміння вирішувати проблеми. (Kotarba-Kaңczugowska, 2015, с. 43). Оскільки мислення дошкільників залежить від їх дій, отже необхідно, щоб під час занять створювалися комунікаційні ситуації, під час яких діти залучаються до участі в них не тільки на пізнавальному рівні, але й емоційному і фізичному. Це означає, що, вивчаючи мову, дошкільники мають отримувати позитивні емоції, навчатися на основі освітньо-рухових методів.

Ще одним аргументом на користь ранньої іншомовної освіти є збільшення ємкості (обсягу) пам'яті. Діти здатні запам'ятати більшу кількість літер, цифр і слів. У 4–5 років дошкільники починають застосовувати мисленнєві стратегії, зокрема – повторення й відбору матеріалу для запам'ятовування. Тому таким важливим є повторення нового матеріалу уголос, напівголос, з використанням інтерактивних методів і привчання дітей до застосування цієї стратегії також поза дошкільним закладом.

Три – п'ятирічні діти ще слабо контролюють свою увагу, здатні її концентрувати у середньому лише 15–30 хв. (від 15 хв. у віці трьох років до 30 хв. у п'ятирічному віці). І тому необхідно елімінувати подразники, які відволікають дитину від освітніх занять; їх тривалість планувати відповідно до особливостей вікової групи.

Науковці довели, що на користь раннього старту у вивченні іноземних мов свідчить також можливість дитини від 2-х років розпізнавати барви і відтінки. Але це не означає, що треба вимагати від дитини запам'ятати їх назви іноземною мовою, адже мова вивчається передусім для того, щоб її використовувати під час спілкування.

Польські дослідники звертають увагу, що у дошкільному віці дитина розвивається не тільки психічно, а й фізично, що дає можливість опанувати іноземну мову на елементарному рівні. Розвивається слух дитини, отже вона здатна ідентифікувати звуки мови. Діти навчаються ритму рідної мови дуже рано, вивчаючи іноземну мову, несвідомо дотримуються його. Проте дошкільники можуть розпізнавати різницю в звучанні іноземної мови, а отже, здатні до її вивчення в закладі дошкільної освіти. Проте важливо паралельно з вивченням іноземної удосконалювати знання рідної мови, правильної вимови звуків та слів (Kotarba-Kaңczugowska, 2015, с. 43).

Дошкільникам притаманна відмінна від школяра орієнтація в часі (на основі протиставлення: день – ніч, літо – весна тощо), просторі (трирічні діти відчують труднощі з визначенням місця перебування у просторі), і це також треба враховувати під час іншомовної підготовки дитини. Їй складно копіювати літери, малювати геометричні фігури. Але такі вміння з'являються між четвертим і шостим роком життя. Ці проблеми вирішуються на основі врахування під час

практикується двомовне читання й переказування казок. Фахівці дошкільної освіти працюють над створенням такого середовища, де б діти були залучені до навчання; вони допомагають дитині сприймати виклики і розв'язувати проблеми за допомогою простих настанов, питань чи стимулів, оцінюючи дошкільника так, щоб він продовжував розвиватися. Таким способом визначається індивідуальний потенціал кожної дитини, який стає фундаментом для розвитку наступних умінь.

Польські педагоги радять під час занять користуватися іграшками, оскільки іноді дошкільникам легше звернутися до кролика чи пінгвіна, ніж до вихователя. У дітей добре розвинуте відчуття власного «Я», яке виражається в прагненні володіти чимось, неприйнятті настанов дорослих. Тому під час дисциплінування дітей доцільно використовувати іграшки, зауважуючи, що зайчик (медведик) буде засмучений, якщо діти голосно розмовлятимуть тощо.

Під час занять із іноземної мови у закладах дошкільної освіти використовуються авторські методики, зокрема, Я. Цешинської (Jagody Cieszyńskiej), Г. Коморовської (H. Komorowskiej) та ін. Вони та педагогічні колективи під їх керівництвом розробили посібники, у яких детально описані вправи, що їх можна використати у роботі з дошкільниками (Pamuła-Behrens, 2015, с. 11–12).

Обговорення / Discussion. Однією з найважливіших проблем під час навчання дітей іноземної мови є оцінка їх навчальних досягнень. Педагогам радять не хвилюватися, якщо на певному етапі дитина ще не здатна засвоїти навчальний матеріал, не акцентувати на цьому увагу. Адже цілком можливо, що вона це зробить згодом. Час, коли дитина здатна виконати певні вправи з іноземної мови, є в довіллі досить різним у когось він наступає швидше, у когось – пізніше.

Науковці підкреслюють важливість пам'ятати, що дітям притаманна схильність до суперництва, бажання бути першими, найкращими, вони хочуть, щоб їх оцінили, похвалили за роботу. І тому підтримка та спонукання дитини до іншомовної освіти іноді є важливішим, ніж сам рівень навчальних досягнень.

Тому, зважаючи на психічний, емоційний, фізичний розвиток дитини, у закладах дошкільної освіти використовують забави, ручну працю, малювання. Однією з головних вимог до занять є їх креативний характер, прояв позитивних емоцій, усвідомлення дітьми, що навчання може бути цікавим заняттям.

Для вивчення іноземної мови в польських дошкільних закладах ґрунтовно розроблено навчально-методичне забезпечення: підручники й програми для дітей третього, четвертого, п'ятого року життя; сформовані рекомендації для навчання іноземних мов трирічних, чотирирічних та п'ятирічних дітей (Kotarba-Kańczugowska, 2015, с. 48).

Очевидно, що для виконання завдань, пов'язаних з реалізацією іншомовної освіти в дошкільному закладі, вихователі повинні володіти низкою компетентностей. На думку експертів, це не лише педагогічні вміння й компетентності, пов'язані зі знанням мови, а й здатність до полікультурного виховання. І хоча зараз немає таких вимог, щоб педагог був філологом, але він повинен у ситуаціях, що виникають, вільно спілкуватися іноземною мовою. Отже, педагоги повинні постійно підвищувати свою кваліфікацію: відвідувати курси, прагнути до знання іноземної мови рівня B2, проходити стажування в зарубіжних закладах дошкільної освіти.

Висновки / Conclusions. Запровадження в закладах дошкільної освіти Польщі обов'язкового вивчення іноземної мови супроводжується науковими дослідженнями у галузі теоретико-методичних засад ранньої іншомовної підготовки дітей. Доцільність раннього старту іноземної мови обґрунтована на основі розвитку органів чуттів, психічних функцій, зокрема пам'яті, мислення, здатності дитини концентрувати увагу (від 15 хв. у віці трьох років до 30 хв. у п'ятирічному віці), розрізняти звуки, слова рідної й іноземної мов, засвоювати інтонацію.

Для іншомовної освіти дошкільників притаманна низка особливостей:

– її метою є не тільки формування комунікативно-мовленнєвих компетентностей, а й полікультурне виховання, індивідуальний розвиток, а також формування мотивації до студіювання іноземних мов у майбутньому;

– вивчення іноземної мови є не стільки окремим предметом, а радше інструментом щоденного спілкування;

– провідними методами навчання є інтерактивні методи, забави, ігри, драматичні дійства; реалізуються авторські методики; як засоби використовуються казки, малюнки, ручна праця; іграшки є дійовими особами іншомовного навчання;

– головними вимогами до занять є їх відповідність психічному, емоційному, фізичному розвитку дітей; забезпечення креативного характеру й сприятливого емоційного клімату;

– для вивчення іноземної мови ґрунтовно розроблено навчально-методичне забезпечення: програми, підручники, методичні рекомендації;

– реалізація іншомовної освіти передбачає постійне удосконалення кваліфікації педагогів, які відвідують курси, проходять стажування в зарубіжних закладах дошкільної освіти.

В освітньому просторі України доцільно використати ідеї про схвалення діяльності дитини,

визнання її успіхів, що є важливішим, ніж рівень її навчальних досягнень з іноземної мови; розробка авторських методик спілкування іноземною мовою; проведення наукових досліджень щодо доцільності використання певних форм, методів, засобів навчання на кожному з етапів розвитку дітей дошкільного віку.

Список використаних джерел і літератури:

- Богуш, А. М.** (Ред.) (2012). *Базовий компонент дошкільної освіти*. Київ [in Ukrainian].
- Кузнецова, О. Ю.** (2009). Особливості підготовки вчителів іноземних мов у європейських країнах. *Вісник Житомирського державного університету (Педагогічні науки)*, 47, 66–71 [in Ukrainian].
- Павлович, Ю.** (2014). Рання іншомовна освіта в системі безперервної іншомовної освіти в країнах Вишеградської Четвірки. *Нова педагогічна думка*, 3, 80–82 [in Ukrainian].
- Ушинський, К. Д.** (1983). Рідне слово. Вибрані педагогічні твори (Т. 1, с. 121–133). Київ: Радянська школа [in Ukrainian].
- Szpotowicz, M., & Szulc-Kurpaska, M.** (2015). *Język angielski w wychowaniu przedszkolnym. Program nauczania 3-, 4- i 5-latków*. Warszawa: Oxford University Press [in Polish].
- Kotarba-Kańczugowska, M.** (2015). Przedszkolak uczy się języka obcego. Kręta droga, wielka frajda. *Języki obce w szkole. Nauczanie języków na poziomie przedszkolnym*, 1, 43–49 [in Polish].
- Kharchenko, N.** (2018). The Development of the Motives for Listening in The First Language by Preschool Children. *Psycholinguistics*, 23 (1), 292–308 [in English].
- Pamula-Behrens, M.** (2015). Wszystko zaczyna się w przedszkolu – nauka języka obcego dla dzieci. *Języki obce w szkole. Nauczanie języków na poziomie przedszkolnym*, 1, 8–12 [in Polish].
- Piaget, J.** (1966). *Narodziny inteligencji dziecka*. Warszawa: PWN [in Polish].
- Podstawa Programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli oraz innych form wychowania przedszkolnego*. Retrieved from <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20140000803/O/D20140803.pdf> [in Polish].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*. Retrieved from <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20140000803> [in Polish].
- Sobczak, A.** (2012). Nauka języka obcego dzieci w wieku przedszkolnym. *Studia Edukacyjne*, 21, 177–190. Retrieved from https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/4285/1/studia_eduk_21_s_177-190.pdf [in Polish].
- Szpotowicz, M.** (2015). Nauka języka obcego dla wszystkich przedszkolaków. *Języki obce w szkole. Nauczanie języków na poziomie przedszkolnym*, 1, 17–22 [in Polish].

References:

- Bohush, A. M.** (Ed.). (2012). *Bazovyi komponent doshkilnoi osvity [The Basic Component of Pre-School Education]*. Kyiv [in Ukrainian].
- Kuznetsova, O. Yu.** (2009). Osoblyvosti pidhotovky vchyteliv inozemnykh mov u yevropeiskykh krainakh [Peculiarities of Training Teachers of Foreign Languages in European Countries]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu (Pedagogichni nauky) – Bulletin of Zhytomyr State University (Pedagogical Sciences)*, 47, 66–71 [in Ukrainian].
- Pavlovyeh, Yu.** (2014). Rannia inshomovna osvita v systemi bezperervnoi inshomovnoi osvity v krainakh Vyshehradskoi Chetvirky [Early Foreign Language Education of Small Children as a Component of Long Life Foreign Language Learning in the Vyshegrad Member States]. *Nova pedahohichna dumka – New Pedagogical Thought*, 3, 80–82 [in Ukrainian].
- Ushynskiy, K. D.** (1983). Ridne slovo [Native word]. In *Vybrani pedahohichni tvory [Selected Pedagogical Works]* (T. 1, pp. 121–133). Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].
- Szpotowicz, M., & Szulc-Kurpaska, M.** (2015). *Język angielski w wychowaniu przedszkolnym. Program nauczania 3-, 4- i 5-latków [English in Pre-School Education. Curriculum for 3-, 4- and 5-Year-Olds]*. Warszawa: Oxford University Press [in Polish].
- Kotarba-Kańczugowska, M.** (2015). Przedszkolak uczy się języka obcego. Kręta droga, wielka frajda [The Preschooler Learns a Foreign Language. A Winding Road, Great Fun]. *Języki obce w szkole. Nauczanie języków na poziomie przedszkolnym – Foreign Languages at School. Language Teaching at Pre-School Level*, 1, 43–49 [in Polish].
- Kharchenko, N.** (2018). The Development of the Motives for Listening in The First Language by Preschool Children. *Psycholinguistics*, 23 (1), 292–308 [in English].
- Pamula-Behrens, M.** (2015). Wszystko zaczyna się w przedszkolu – nauka języka obcego dla dzieci [It All Starts in Kindergarten – Learning a Foreign Language for Children]. *Języki obce w szkole. Nauczanie języków na poziomie przedszkolnym – Foreign Languages at School. Language Teaching at Pre-School Level*, 1, 8–12 [in Polish].
- Piaget, J.** (1966). *Narodziny inteligencji dziecka [The Birth of a Child's Intelligence]*. Warszawa: PWN [in Polish].
- Podstawa Programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli oraz innych form wychowania przedszkolnego [Basis Program of Pre-School Education for Kindergartens and Other Forms of Pre-School Education]*. Retrieved from <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20140000803/O/D20140803.pdf> [in Polish].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*

[Regulation of the Minister of National Education of 30 May 2014 Amending the Regulation on the Curriculum for Pre-School Education and General Education in Specific Types of Schools]. Retrieved from <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20140000803> [in Polish].

Sobczak, A. (2012). Nauka języka obcego dzieci w wieku przedszkolnym [Learning a Foreign Language for Preschool Children]. *Studia Edukacyjne – Educational Studies*, 21, 177–190. Retrieved from https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/4285/1/studia_eduk_21_s_177-190.pdf [in Polish].

Szpotowicz, M. (2015). Nauka języka obcego dla wszystkich przedszkolaków [Learning a Foreign Language for All Preschoolers]. *Języki obce w szkole. Nauczanie języków na poziomie przedszkolnym – Foreign Languages at School. Language Teaching at Pre-School Level*, 1, 17–22 [in Polish].

Дата надходження статті: «10» вересня 2019 р.

Стаття прийнята до друку: «18» жовтня 2019 р.

Янкович Олександра – професор факультету суспільних наук і філології закладу дошкільної та початкової освіти Куявсько-Поморської вищої школи, доктор хабілітований, професор

Yankovych Oleksandra – Doctor habilitated, Professor, Professor of the Faculty of Social Sciences and Philology of the Institution of Pre-School and Primary Education of Kujawy and Pomorze High School of Bydgoszcz

Біницька Катерина – професор кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, доцент

Binytska Kateryna – Professor of the Department of Pedagogy of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Doctor of Pedagogical Sciences, Assistant Professor

Зданевич Лариса – завідувач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, професор

Zdanevich Larysa – Head of the Department of Pre-School Pedagogy, Psychology and Professional Methods of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Цитуйте цю статтю як:

Янкович, О., Біницька, К., & Зданевич, Л. (2019). Психолінгвістичні особливості навчання дітей дошкільного віку іноземних мов: аналіз польського досвіду. *Педагогічний дискурс*, 27, 35–42. doi: [10.31475/ped.dys.2019.27.04](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2019.27.04).

Cite this article as:

Yankovych, O., Binytska, K., & Zdanevich, L. (2019). Psycholinguistic Peculiarities of Teaching Foreign Languages Children of Pre-School Age: Analysis of Polish Experience. *Pedagogical Discourse*, 27, 35–42. doi: [10.31475/ped.dys.2019.27.04](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2019.27.04).

УДК 378:338.48

UDC 378:338.48

DOI: [10.31475/ped.dys.2019.27.05](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2019.27.05)

ІРИНА ЗІНЬКОВА,

провідний фахівець

(Україна, Івано-Франківськ, Навчально-науковий центр «Педагогіка і психологія вищої школи» Інституту вищої освіти НАПН України,

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»,

вул. Степана Бандери, 1)

IRYNA ZINKOVA,

Leading Specialist

(Ukraine, Ivano-Frankivsk, Educational and Scientific Center «Pedagogy and Psychology of Higher School» of Institute of Higher Education of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

Stepan Bandera str., 1)

ORCID: [0000-0002-9916-7630](https://orcid.org/0000-0002-9916-7630)

**Формування професійно значущих особистісних якостей
майбутніх фахівців сфери послуг і туризму засобами самоменеджменту**

**Formation of Professionally Significant Personal Qualities
of Future Specialists in the Sphere of Services and Tourism by Means of Self-Management**

У статті представлено наукове обґрунтування особливостей формування професійно значущих якостей майбутніх фахівців сфери послуг і туризму. На підставі теоретико-методичних досліджень проведено аналіз результатів наукових розвідок, наведено розуміння ключових категорій. До професійно значущих якостей віднесено комунікативність, інноваційність, креативність, клієнтоорієнтованість, ініціативність, готовність до ризику, організаційні здібності.

У статті висвітлено особливості ознайомлення майбутніх фахівців сфери послуг і туризму з умовами і чинниками підвищення ефективності управління собою відповідно до встановлених функцій самоменеджменту, як-от: правильність визначення особистих цілей, планування діяльності, технології організації діяльності, самоконтроль і формулювання висновків, ефективне використання часу, здатність до управління стресами тощо. Здобувачі освіти були ознайомлені з теоретичними основами й засвоїли практичні навички самоменеджменту.

Ключові слова: професійно значущі якості, сфера послуг і туризму, самоменеджмент.

In the article the scientific substantiation of peculiarities of formation of professionally significant qualities of the future specialists in the sphere of services and tourism has been covered. On the basis of theoretical and methodological studies the results of scientific researchers, the understanding of the key categories, such as «professionally important qualities» and so on have been analyzed. Such qualities include communicativeness, innovation, creativity, client orientation, initiative, risk-taking, organizational skills.

The formation of professionally significant qualities has been accomplished in the educational process during the forming experiment on the problem of forming the entrepreneurial culture of students studying in the specialties 242 – «Tourism» and 241 – «Hotel and Restaurant Business». The tasks have been solved by introducing a special course «Entrepreneurial Culture of Specialist Services and Tourism: Theory and Practice», using self-management tools and supplementing the content of the program of different types of practices.

The article highlights the peculiarities of familiarizing students with the conditions and factors of improving self-management in accordance with the established functions of self-management, such as: correct definition of personal goals, planning activities, technology organization activities, self-control and formulation of conclusions, effective use of time, ability to manage stress, etc. Forms, methods and techniques of students' self-management skills during higher education have been presented, namely: group work, brainstorming, project technology, introspection. In this way, students were introduced to the theoretical basics and learned practical self-management skills.

Key words: professionally significant qualities, services and tourism, self-management.

Вступ / Introduction. Стрімкі темпи розвитку суспільства зумовлюють оновлення вимог до професійної підготовки фахівців для різних галузей господарства і тих якостей, якими вони мають

володіти. Успіх професійного становлення особистості в сучасному світі забезпечують такі її риси як активність, креативність, стресостійкість, критичне мислення, здатність до самоосвіти упродовж життя. У «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.» з цього приводу зазначено, що одна з цілей програми зорієнтована на особистісний розвиток людини відповідно до її індивідуальних здібностей та потреб на основі навчання упродовж життя. Провідними засадами оновлення цілей і змісту освіти, як зазначено у документі, є компетентнісний та особистісно орієнтований підхід, урахування світового досвіду та принципів сталого розвитку (Національна стратегія розвитку освіти в Україні..., 2013).

Відповідно і стратегія професійної підготовки має орієнтуватися на формування конкурентоспроможного фахівця, здатного до постійного саморозвитку, професійної й особистісної самореалізації в сучасних умовах. При цьому необхідно спиратися на специфічні особливості майбутньої професійної діяльності.

Сфера послуг і туризму в сучасному суспільстві активно розвивається, оновлюється, модернізується, оскільки зростають потреби споживачів і збільшується конкуренція в цьому сегменті економіки. Відповідно професійна підготовка фахівців сфери послуг і туризму потребує нових підходів та удосконалення.

Результати аналізу наукових джерел засвідчили, що проблема інноваційних підходів до системи професійної підготовки загалом знайшла відображення в працях Т.Андрущенка, І.Зязюна, В.Кременя, О.Падалка та ін. Низка дослідників розробляє методологічні засади й основоположні принципи професійної підготовки майбутніх фахівців туристичної індустрії та сфери обслуговування (А.Віндюк, Л.Кюндель, Т.Сокол, М.Ткаченка, В.Федорченка, Н.Фоменко, І.Шпичко, Г.Щуки та інших), психологічні, педагогічні та методичні аспекти формування професійно значущих якостей майбутніх фахівців у контексті їх професійної компетентності досліджують І.Зорін, А.Казьмерчук, Л.Карамушка, М.Лобура, Г.Лоїк, Ю.Лозовюк, О.Приймук та ін.

Попри значну кількість наукових досліджень, присвячених порушеній проблемі, потребують уточнення шляхи формування професійно важливих якостей майбутніх фахівців сфери послуг і туризму, конкретизація відповідних форм і методів навчання, використання актуальних інноваційних підходів до вирішення проблеми. Доцільним вважаємо впровадження спеціального курсу «Підприємницька культура у сфері послуг і туризму: теорія і практика», а також використання в процесі професійної підготовки студентів галузі «Сфера обслуговування» засобів самоменеджменту, які зорієнтовані на особистісне становлення майбутнього професіонала.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Метою статті є виокремлення ефективних шляхів формування професійно значущих якостей майбутніх фахівців сфери послуг і туризму в освітньому процесі ЗВО засобами самоменеджменту. Основні завдання: виокремити професійно значущі якості фахівців сфери послуг і туризму, схарактеризувати найбільш ефективні шляхи формування таких якостей в процесі професійної підготовки фахівців означеної галузі засобами самоменеджменту.

Методи / Methods. Для досягнення мети дослідження й вирішення поставлених завдань було використано низку методів наукового пошуку, а саме: аналіз і узагальнення науково-методичної літератури, систематизація результатів опитування респондентів щодо переліку професійно значущих якостей фахівців у контексті їх підприємницької культури, моделювання методики формування професійно значущих якостей майбутніх фахівців сфери послуг і туризму в освітньому процесі ЗВО з використанням засобів самоменеджменту.

Результати / Results. У сучасній науковій літературі використовуються поняття «професійно значущі якості», «професійно важливі якості», «професійні якості» та інші синонімічні категорії. Розглянемо деякі підходи учених до вирішення порушеної проблеми. Дослідження сутності професійно значущих якостей здійснюють Є.Єрмолаєва, Є.Клімов, М.Лобур, А.Маркова, О.Приймук, В.Шадріков та інші науковці. М.Лобур використовує поняття «професійно значущі якості» і розуміє їх як «особисті якості суб'єкта, які необхідні для успішного оволодіння професійними знаннями, вміннями і навичками, вони визначають успішність навчання у встановлені терміни і ефективність професійної діяльності» (Лобур М., 2006).

У дисертаційній роботі О.Приймук використовує категорію «професійно важливі якості» й досліджує психологічні засади формування таких якостей в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців ресторанної справи. Авторка обґрунтовує інтегральний підхід до вирішення проблеми і спирається на структурні компоненти особистості, а саме: комунікативний, мотиваційний, професійного спрямування, емоційно-вольовий та індивідуально-психологічний компонент (Приймук О., 2017). А успіх професійного становлення, на думку дослідниці залежить від низки характеристик, як-от:

– професійна мотивація – активність особистості, спрямована на задоволення як біологічних потреб, так і потреб приналежності до професійної спільноти, міжособистісного спілкування,

самореалізації;

– загальна і професійна підготовленість – сукупність компетентностей, необхідних для вирішення професійних завдань;

– рівень функціональної готовності організму до професійної діяльності, відповідний розвиток аналізаторів, фізичних якостей тощо;

– стан індивідуально-психологічних функцій людини (психомоторика, темпераментальні, характерологічні й емоційно-вольові характеристики особистості) (Приймук О., 2017).

Отже, професійна діяльність в будь-якій галузі ґрунтується на сукупності відповідних якостей, які обумовлюються специфікою цієї діяльності й формуються на різних етапах становлення професіонала. Базові якості особистості, необхідні для виконання професійних функцій, охоплюють різні сторони відповідної професії (технологічні, психологічні, соціальні, економічні, технічні тощо) й представлені у професіограмі.

Зміст професійної підготовки в закладі вищої освіти також має базуватися на вимогах професіограми з урахуванням перспектив розвитку галузі. У контексті порушеної проблеми, це професіограми фахівців сфери послуг і туризму, а саме адміністратори, менеджери, фахівці з гостинності, туризмознавці, екскурсоводи, організатори подорожей та інші. Оскільки діяльність фахівців перелічених професій зосереджена в туристичній індустрії, готельно-ресторанному господарстві, то і професійно значущі якості, які необхідно сформувати у майбутніх фахівців сфери обслуговування в багатьох аспектах будуть співзвучними. Розглянемо наукові підходи до порушеної проблеми.

О.Приймук зазначає, що сучасна підготовка фахівців готельно-ресторанної справи акцентує увагу на «якості освіти, формуванні професійних компетентностей, здатності розуміти інших людей, уміння співпрацювати, взаємодіяти, комунікувати, керувати персоналом і створювати атмосферу довіри, вміння формулювати цілі й добирати методи їх досягнення, а також своєчасно реагувати на запити ринку» (Приймук О., 2017). Модель фахівця туризму та готельної справи розробив В.Зінченко і класифікує її складові на дві групи особистісних якостей, а саме: узагальнені, які є важливими для випускників будь-яких навчальних закладів та спеціальні – властиві спеціалісту конкретної професії та відповідного освітнього рівня (Зінченко В., 2017). Особистісну компетентність учений розглядає як сукупність аксіологічної, персональної, інформаційної, екологічної та валеологічної складових, а професійна (у сфері послуг і туризму) містить соціальну, комунікативну, організаційну, пошуково-реконструктивну, анімаційну, аутокомпетентність. До професійно важливих якостей В.Зінченко відносить «пам'ять, творче мислення, організованість, зібраність, акуратність, пунктуальність, емоційну стійкість, допитливість, спостережливість, уважність, відкритість, контактність. Загальні психофізіологічні властивості представлені рефлексивністю, гнучкістю, абстрагуванням, а спеціальні – вербалізація, емоційна стабільність» (Зінченко В., 2017).

На зміст професійно значущих якостей фахівців різних галузей впливає також суспільний прогрес, соціально-економічна ситуація в країні, оновлення запитів роботодавців і потреб споживачів тощо. Задля визначення найбільш затребуваних якостей працівників було проведено опитування менеджерів та працівників туристичних агенцій, керівників і адміністраторів готелів і ресторанів приватної форми власності, проаналізовано посадові інструкції працівників. Респонденти ранжували перелік особистісних якостей у порядку від найбільш професійно значущих до найменш важливих у змісті підприємницької культури фахівця. Перелік якостей укладали з опертям на результати наукових психолого-педагогічних розвідок та аналізу посадових інструкцій фахівців сфери послуг і туризму. До таких якостей було віднесено: рішучість, ініціативність, організаторські здібності, креативність, відкритість, уважність, комунікативність, клієнтоорієнтованість, енергійність, емпатія, самокритичність, готовність до ризику, гнучкість, стресостійкість, оптимізм. Також респонденти могли запропонувати ті якості, які вважають важливими, але в даному переліку не представлені. Загалом до опитування було залучено 86 осіб (керівників і працівників закладів готельно-ресторанного бізнесу та туристичної галузі міст Івано-Франківськ, Чернівці, Львів). Аналіз одержаних результатів засвідчив, що найбільш затребуваними є фахівці з такими якостями як комунікативність (38,9 %), клієнтоорієнтованість (25,1 %), ініціативність (12,3 %) і т.д. Серед якостей, яких не було представлено в переліку найбільш поширеними були відповідальність (2,3 %), незалежність (1,1 %), прагматичність (0,8 %). Таким чином вдалося з'ясувати, що виокремлені дослідниками якості частково збігаються з найбільш значущими для сучасних роботодавців.

Узагальнення й систематизація результатів наведених розвідок, дотичних до проблеми наукових праць та результати опитування керівників та працівників підприємств сфери послуг і туризму приватної форми власності з різним трудовим стажем засвідчив, що найбільш затребуваними особистісними якостями для успішної діяльності фахівця у сучасній сфері послуг і

туризму є інноваційність, комунікативність, креативність, клієнтоорієнтованість, ініціативність, готовність до ризику, організаційні здібності тощо. Перелічені якості розглядаємо у контексті формування підприємницької культури фахівців означеної галузі.

Як відомо, професійно важливі якості формуються упродовж різних етапів професійного становлення особистості, як-от: вибору професії, професійної підготовки, професійної адаптації, професіоналізації. Значний потенціал для цілеспрямованого формування таких якостей має процес професійної підготовки, який базується на відповідних стандартах, нормативно-правовій базі, враховує сучасні реалії розвитку відповідної галузі. Перелічені якості формували у студентів ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», які навчаються за спеціальностями 242 – «Туризм» і 241 – «Готельно-ресторанна справа».

У процесі розв'язання порушеної проблеми було сформульовано такі завдання:

- поглиблення знань студентів про специфіку підприємницької діяльності у туристичній галузі та готельно-ресторанному господарстві;
- ознайомлення із соціокультурним, організаційним і особистісно-діяльнісним вимірами підприємницької культури;
- формування у майбутніх фахівців відповідних компетентностей, умінь і навичок в процесі аудиторної, позааудиторної діяльності та під час проходження різних видів практик.

Вирішення поставлених завдань здійснювали шляхом використання контекстного підходу під час вивчення дисциплін циклів загальної та професійної підготовки, впровадження спеціального курсу «Підприємницька культура фахівця сфери послуг і туризму: теорія і практика», використання засобів самоменеджменту та доповнення змісту програми різного виду практик. Розглянемо особливості використання засобів самоменеджменту у процесі формування професійно значущих якостей майбутніх фахівців сфери послуг і туризму, оскільки завдяки самоменеджменту особистість має змогу проаналізувати власні якості, схильності, можливості, бажання, узгодити їх з потребами, оптимально зорганізувати професійну діяльність і продовжувати самовдосконалення. З категоріями самоменеджменту студенти ознайолювалися під час вивчення авторського спецкурсу, оскільки в межах професійного модуля було передбачено опрацювання теми «Самоменеджмент фахівців сфери послуг і туризму».

Як відомо, поняття «самоменеджмент» уперше використав Л.Зайверт і трактував його з акцентом на економію часу. Учений вважав, що сутність цієї категорії полягає в послідовному і цілеспрямованому використанні надійних методів свідомого використання людиною часу для оптимальної організації щоденної діяльності. Однак, у сучасних наукових розвідках розуміння поняття самоменеджменту значно ширше, оскільки передбачає як оптимальне використання часу, так і постановку професійних та особистісних цілей, організацію професійної діяльності та успішної співпраці з колегами.

О.Крикун визначає самоменеджмент як науку про самоуправління і самоорганізацію особистості, управління його ресурсами, тобто уміння розвивати, зберігати, раціонально використовувати свій час і при цьому бути успішною людиною (Крикун О., 2014).

Під час вивчення спеціального курсу ознайомили студентів з теоретичними засадами самоменеджменту (сутність, підходи до розуміння, напрями, функціональне призначення тощо) та можливостями їх практичного застосування. Дослідники виокремлюють декілька напрямів такого саморозвитку, а саме: особистісне зростання, інтелектуальний розвиток, професійне становлення, підтримка фізичного стану (Крикун О., 2014).

Стан розвитку професійно значущих якостей студентів визначали до допомогою опитування, психологічних тестувань, психолого-педагогічного спостереження й ознайомлення студентів з одержаними результатами. Удосконалення наведених якостей здійснювали з урахуванням індивідуальних особливостей, потреб, бажань, мотивів. А під час занять, проходження виробничої практики тощо було визначено, наскільки ці якості сприяють досягненню успіху чи, навпаки, заважають професійній та особистісній самореалізації. Студентів ознайолювали з умовами і чинниками підвищення ефективності управління собою відповідно до встановлених функцій самоменеджменту, як-от: правильність визначення особистих цілей, планування діяльності, технології організації діяльності, самоконтроль і формулювання висновків, ефективне використання часу, здатність до управління стресами тощо.

Для формування умінь правильно визначати особисті цілі майбутніх фахівців сфери послуг і туризму стимулювали до чіткого усвідомлення поняття «успіх», а також ознайомили з технікою SMART (ціль повинна бути конкретною, вимірюваною, в межах досяжності, прагматичною, визначеною в часі).

Для ефективного планування діяльності пропонували дотримуватися певних правил, а саме: реалістичність обсягів роботи, визначення резерву часу, дотримуватися регулярності й системності в процесі планування, фокусування на результатах, а не на діях. Відповідно до ідей

М. Орликовського технологія планування має містити низку етапів, як-от: 1) перелік видів діяльності, які потрібно виконати у планованому періоді; 2) визначення витрат часу на виконання окремих операцій; 3) визначення резерву часу; 4) формування фонду робочого часу планованого періоду; 5) контроль – якщо часу не вистачає, переглянути перелік окремих видів діяльності; 6) складання плану; 7) внесення змін під час реалізації (Орликовський М., 2012).

Однією з основних функцій самоменеджменту вважають організацію діяльності. Засвоєння студентами технік організації діяльності відбувалося з використанням інтерактивних методів і, зокрема, «мозкового штурму». Робота проводилася в групах, кожна з яких розглядала окрему техніку, представляючи її сильні і слабкі сторони, аргументуючи думку прикладами, окреслюючи перспективи використання в туристичній індустрії або готельно-ресторанному бізнесі. Таким чином були розглянуті принцип Парето, АВС-аналіз, принцип Ейзенхауера та інші методики. Психологічні вимоги до самоконтролю, процедури його здійснення та можливі перешкоди студенти самостійно формулювали в процесі групової роботи й представляли для загального обговорення.

Самостійна робота студентів передбачала аналіз сучасної популярної літератури з питань самоменеджменту, тайм-менеджменту, саморозвитку, самомотивації. Така література набуває все більшої популярності, написана доступною мовою, актуальна для людей різного віку і дуже часто мотивує особистість до самовдосконалення. Завдання студентів полягало в створенні картотеки з питань самоменеджменту й представлення однієї з книг у вигляді есе, буктрейлера чи презентації, виконаної за допомогою програми PowerPoint.

Підсумком вивчення теми студентам було запропоновано проаналізувати власний стан розвитку професійно значущих якостей (ініціативність, клієнтоорієнтованість, ініціативність, комунікативність, організаторські здібності тощо) і розробити план саморозвитку з використанням вивчених технік та методів.

Таким чином студентів було ознайомлено з методиками, техніками, стратегіями самоменеджменту, які доцільно використовувати для постановки особистісних і професійних цілей, планування, організації і контролю діяльності, як навчальної, так і в майбутньому професійної.

Обговорення / Discussion. Питання використання можливостей самоменеджменту в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців різних галузей представлено в роботах О. Крикуна, М. Лукашевич, М. Матішак, М. Орликовського, Г. Осовської, Л. Пермінової, Х. Плецан, Б. Ренькаса, Г. Ткачук, О. Цимбал, О. Штепи та інших дослідників. Більшість дослідників наголошують на актуальності проблеми формування навичок самоменеджменту в студентів й пропонують власні підходи до її вирішення.

О. Цимбал аналізує провідні моделі компетенцій світових стандартів (SHL, S. Whiddett & S. Hooleyforde, Society for Human Resource Management) і вважає, що майбутній менеджер освіти повинен володіти теоретичними знаннями і практичними навичками з планування та організації власної роботи. Погоджуємося з авторкою у тому, що ознайомлення з теорією самоменеджменту під час магістерської підготовки додає майбутнім менеджерам управлінських знань, умінь і відповідних навичок, а також допомагає оптимально формулювати цілі свого індивідуального розвитку. Водночас О. Цимбал пропонує ввести навчальну дисципліну «Самоменеджмент» до складу комплексу нормативних дисциплін в освітньо-професійну програму підготовки магістрів різних спеціальностей (Цимбал О., 2016). За результатами наукових розвідок М. Матішак (Матішак М., 2016), навички самоменеджменту студентів доцільно формувати також на етапі бакалаврської підготовки, оскільки постановка цілей, планування, організація діяльності, контроль є актуальними і в освітній діяльності студентів, і під час їх майбутньої професійної самореалізації. Л. Пермінова виокремлює психолого-педагогічні умови, які сприяють ефективності проектної діяльності студентів й передбачають розвиток навичок самоменеджменту, як-от: усвідомлення студентами цілей, характеру і результатів діяльності; обговорення способів роботи, рольового розподілу, правил роботи в групі; право коректувати діяльність в процесі роботи тощо (Пермінова Л., 2017).

Беручи до уваги результати вище наведених досліджень та практичне значення проблеми нами запропоновано власний підхід до ознайомлення студентів галузі 24 «Сфера обслуговування» із засобами самоменеджменту інтегруючи практичний і діяльнісний аспект, використовуючи інтерактивні методи навчання та групову форму організації пізнавальної діяльності на рівні бакалаврської підготовки.

Ефективність використання засобів самоменеджменту в процесі формування професійно значущих якостей зумовлена тим, що студенти вчаться виявляти власні особистісні якості, можливості, бажання, прагнення, максимально використовувати ресурси, свідомо управляти часом, емоціями, долати перешкоди та зовнішні обставини.

У виконаному дослідженні наведено послідовність формування професійно значущих якостей у відповідності з функціями самоменеджменту, які є одними з ключових понять порушеної

проблеми. Позитивним аспектом вважаємо ознайомлення студентів з методиками та технологіями самоменеджменту, спрямованими на оптимізацію постановки особистісних і професійних цілей, планування, організацію і контроль діяльності. Перелічені методики і технології самоменеджменту студенти можуть застосовувати під час навчальної та самоосвітньої діяльності, а в майбутньому як для особистісного розвитку, так і для оптимізації професійної діяльності й самореалізації загалом.

Висновки / Conclusions. Отже, використання засобів самоменеджменту в закладі вищої освіти забезпечує успішне формування професійно значущих якостей майбутніх фахівців сфери послуг і туризму. Водночас, сформованість навичок самоменеджменту впливає на загальну ефективність особистості, оскільки забезпечує усвідомлене формулювання цілей, оптимальний розподіл часу, особистісних ресурсів, здатність подолання стресових ситуацій, емоційну саморегуляцію.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у виокремленні найбільш ефективних шляхів ознайомлення здобувачів вищої освіти за напрямом 24 «Сфера обслуговування» з особливостями самомаркетингу, а також опанування ними стратегії і тактики побудови ділової кар'єри, що сприяє посиленню конкурентоздатності в умовах ринкової економіки.

Список використаних джерел і літератури:

Гаврилюк А. М., & Плепан, Х. В. (2016). Тайм-менеджмент як складова успішної комунікативної взаємодії в індустрії туризму України. *Ефективна економіка*, 1. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/efek_2016_1_9 [in Ukrainian].

Зінченко, В. А. (2017). *Особливості підготовки кадрів туризму і готельної справи в умовах євроінтеграції України та підвищення конкурентності туристичної галузі*. Взято з http://chtei-knteu.cv.ua/herald/content/download/archive/2017/v3/NV-2017-v3_24.pdf [in Ukrainian].

Крикун, О. А. (2014). *Самоменеджмент*. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна [in Russian].

Лобур, М. С. (2006). *Формування професійно значущих якостей майбутніх молодших фахівців сфери харчування*. (Дис. канд. пед. наук). Київ [in Ukrainian].

Матішак, М. (2016). Формування навичок самоменеджменту майбутніх вихователів ДНЗ. *Освітній простір України*, 14, 88–92 [in Ukrainian].

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. (2013). Взято з <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> [in Ukrainian].

Орликовський, М. О., Осовська, Г. В., & Ткачук, В. І. (2012). *Самоменеджмент. Практикум: терміни, тести, практичні завдання та ситуації*. Київ: Кондор [in Ukrainian].

Пермінова, Л. А. (2017). *Засоби формування навичок самоменеджменту майбутнього педагога*. Взято з http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_65/83.pdf [in Ukrainian].

Приймук, О. О. (2017). *Психологічні умови формування професійних якостей здобувачів вищої освіти* (Дис. канд. психол. наук). Київський національний торговельно-економічний університет. Київ [in Ukrainian].

Цимбал, О. Ю. (2016). *Самоменеджмент в структурі професійної підготовки майбутнього керівника навчального закладу*. Взято з <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2016/6/119.pdf> [in Ukrainian].

References:

Havryliuk, A. M., & Plepsan, Kh. V. (2016). Time-management as a part of successful communicative interaction in the tourism industry in Ukraine. *Effective Economic – Effective Economic*, 1. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/efek_2016_1_9 [in Ukrainian].

Zinchenko, V. A. (2017). *Features of Training Employees of Tourism and Hotel Business in Ukraine under the Conditions of Eurointegration and Increasing Competitiveness of the Tourism Sector*. Retrieved from http://chtei-knteu.cv.ua/herald/content/download/archive/2017/v3/NV-2017-v3_24.pdf [in Ukrainian].

Krykun, O. A. (2014). *Samomenedzhment [Self-Management]*. Kharkov: KhNU imeni V. N. Karazina [in Russian].

Lobur, M. S. (2006). *The Formation of Professional Qualities of Future Junior Specialists of the Nutrition*. (Candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].

Matishak, M. (2016). *Formation of Skills of Self-Management of Future Kindergarten Educators*. *Osvitnii prostir Ukrainy – The Educational Space of Ukraine*, 14, 88–92 [in Ukrainian].

Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 r. [National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021]. (2013). Retrieved from <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> [in Ukrainian].

Orlykovskiy, M. O., Osovskaya, H. V., & Tkachuk, V. I. (2012). *Samomenedzhment. Praktikum: terminy, testy, praktichniy zavdannia ta sytuatsii. [Self-Management. Workshop: Terms, Tests, Practical Tasks and Situations]*. Kyiv: Kondor [in Ukrainian].

Perminova, L. A. (2017). *Zasoby formuvannia navychok samomenedzhmentu maibutnoho pedahoha [Self-*

Management Methods of Skills Forming of the Future Pedagogue. Retrieved from http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_65/83.pdf [in Ukrainian].

Приймук, О. О. (2017). *Psykhologichni umovy formuvannia profesiinykh yakostei zdobuvachiv vyshchoi osvity* [Psychological Conditions for the Formation of Professional Qualities of Higher Education Graduates]. (Candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].

Tsymbal, O. Yu. (2016). *Samomenedzhment v strukturі profesiinoi pidhotovky maibutnoho kerivnyka navchalnoho zakladu* [Self-Management in the Structure of Professional Training of the Future Manager of Educational Institution]. Retrieved from <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2016/6/119.pdf> [in Ukrainian].

Дата надходження статті: «30» вересня 2019 р.

Стаття прийнята до друку: «22» жовтня 2019 р.

Зінькова Ірина – провідний фахівець Навчально-наукового центру «Педагогіка і психологія вищої школи» Інституту вищої освіти НАПН України та ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Zinkova Iryna – Leading Specialist of Educational and Scientific Center «Pedagogy and Psychology of Higher School» of Institute of Higher Education of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

Цитуйте цю статтю як:

Зінькова, І. (2019). Формування професійно значущих особистісних якостей майбутніх фахівців сфери послуг і туризму засобами самоменеджменту. *Педагогічний дискурс*, 27, 43–49. [doi: 10.31475/ped.dys.2019.27.05](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2019.27.05).

Cite this article as:

Zinkova, I. (2019). Formation of Professionally Significant Personal Qualities of Future Specialists in the Sphere of Services and Tourism by Means of Self-Management. *Pedagogical Discourse*, 27, 43–49. [doi: 10.31475/ped.dys.2019.27.05](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2019.27.05).

УДК 378.013.83

UDC 378.013.83

DOI: [10.31475/ped.dys.2019.27.06](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2019.27.06)

ЛЮДМИЛА ТИМЧУК,

доктор педагогічних наук, доцент

*(Україна, Чернівці, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,
вул. М. Коцюбинського, 2)*

LIUDMYLA TYMCHUK,

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

*(Ukraine, Chernivtsi, Chernivtsi Yurii Fedkovych National University,
M. Kotsiubynskoho str., 2)*

ORCID: [0000-0002-3122-8150](https://orcid.org/0000-0002-3122-8150)

ІРИНА КУЛІКОВСЬКА,

асистент

*(Україна, Чернівці, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,
вул. М. Коцюбинського, 2)*

IRYNA KULIKOVSKA,

Assistant

*(Ukraine, Chernivtsi, Chernivtsi Yurii Fedkovych National University,
M. Kotsiubynskoho str., 2)*

ORCID: [0000-0002-4309-5439](https://orcid.org/0000-0002-4309-5439)

Становлення та розвиток андрагогіки в Україні: історіографічний аналіз

Formation and Development of Andragogy in Ukraine: Historiographic Analysis

У статті здійснено огляд наукових праць, які торкаються історії андрагогіки в Україні, різняться за часом і місцем їх видання, а також за своєрідністю підходу кожного з авторів до досліджуваних педагогічних явищ. Обґрунтовано значний інтерес до проблеми історії освіти дорослих. Проаналізовано дисертаційні роботи з історії освіти дорослих сучасних українських учених та російських дослідників, науковців радянського періоду; дослідження з історії просвітницького руху в Україні та персоналістичного напрямку. У результаті історіографічного аналізу автори констатують новизну терміну «андрагогіка» для української педагогічної лексики й водночас наводять факти вживання дослідниками синонімічних до нього понять у контексті вивчення відомих в українській історії педагогіки та освіти явищ і подій (просвітницького громадського руху, діяльності недільних шкіл, розвитку навчання без відриву від виробництва тощо). Обґрунтовано повноту і доцільність дослідження історії андрагогіки в Україні як наукового напрямку.

Ключові слова: андрагогіка, освіта дорослих, історія андрагогіки в Україні, історіографія.

The article fulfills the historiographical analysis of andragogy formation and development in Ukraine, that is the review of the scientific works that in some way affects the andragogy history, that vary in time and place of their publication, as well as each author's approach originality to the studied educational phenomena. The dissertations on the history of adult education by modern Ukrainian scientists and Russian researchers, scientists of the Soviet period have been analyzed; the researches on the history of educational movement in Ukraine and personality direction have been studied as well. As a result of the historiographical analysis, the researchers' increased attention to adult education as a social and cultural phenomenon with deep historical traditions and heritage has been discovered. It has been investigated that despite the considerable interest of scientists to this issue, there was no usage of the term «andragogy» in the context of their studies, although almost all authors do not sidestep the theory and practice of human learning in the adulthood. Based on the content analysis of scientific papers, the author makes conclusions about the researchers' attention to the phenomenon of adult education and its development history. The author notes that existing works do not involve the use of the concept «andragogy», while at the same time almost all researchers, highlighting the history of adult education (either in the context of social movements, or in the light of the Sunday schools, cooperative education development, etc.), do not side-step the issues on the theory and practice of human learning in adulthood. Thus, the author summarizes the novelty of the term «andragogy» for Ukrainian educational vocabulary.

Key words: adult education, andragogy, history of andragogy, historiography.

Вступ / Introduction. Забезпечення доступності та безперервності освіти протягом усього життя визнано одним із пріоритетних напрямів державної освітньої політики, окреслених Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (Про Національну стратегію..., 2013), що активізувало процеси творення української моделі освіти дорослих. Її теоретичним фундаментом є андрагогіка – наукова дисципліна у сфері освіти, яка обґрунтовує специфічні підходи до організації навчання дорослих.

У царині сучасної педагогічної науки андрагогіка зберігає за собою статус порівняно нового напрямку в системі наук про освіту. Традиційно її виникнення пов'язують з іменами зарубіжних дослідників М. Ноулза, Е. Торндайка, П. Джарвіса, Р. Сміта та ін., які в 1950–1960-х рр. започаткували фундаментальні дослідження проблеми навчання людини в дорослому віці. Проте вивчення означеного питання в історико-педагогічному ракурсі виявляє чималі здобутки в цій галузі вітчизняної педагогіки другої половини XIX–XX ст. Аналіз праць та практичної діяльності видатних педагогів Х. Алчевської, М. Галушинського, Є. Мединського, М. Корфа, С. Русової, С. Сірополка, Я. Чепіги, І. Ющицина та багатьох інших засвідчує переконливі факти першості українців у розвитку теорії і практики навчання дорослих (Тимчук Л., 2016). Осмислити надбання минулих епох й об'єктивно оцінити внесок українців у розвиток андрагогіки допоможе її історія.

Загальновідомо, що першою і неодмінною умовою проведення історико-педагогічного дослідження є історіографія проблеми. «Без серйозних історіографічних досліджень, – писав Е. Днепров, – неможливо усвідомити процес розвитку історико-педагогічного знання, виявити в ньому лакуни [прогалини – Л. Т.] й визначити перспективи подальшої роботи в історії педагогіки» (Днепров Е., 1979, с.12).

Мета та завдання / Aims and Tasks. Виходячи з розуміння історіографії як критичного аналізу наукової літератури з конкретної проблеми, здійснимо огляд праць, дотичних до історії андрагогіки в Україні; систематизуємо й узагальнимо їх, щоб з'ясувати ступінь наукової розробки, повноту і достовірність дослідження проблеми становлення і розвитку андрагогіки в Україні.

Методи / Methods. Ефективність історіографічного аналізу забезпечується використанням комплексу дослідницьких методів. Основу історіографії проблеми історії андрагогіки складають специфічні для історико-педагогічного дослідження методи ретроспективного, логіко-системного, хронологічно-структурного та порівняльно-зіставного аналізу наукової літератури, що дозволяє розглядати досліджувані явища в часовій динаміці і встановити ступінь їх наукової розробки. Також для аналітичної обробки джерел дослідження використано загальнонаукові методи – історичний, логічний, наукової класифікації, теоретичного аналізу й синтезу.

Результати / Results. З позиції ретроспективного методу, який передбачає поступове занурення в історичну минувшину, відштовхуючись від сьогодення, історіографічний аналіз наукової літератури, дотичної до проблеми історії андрагогіки в Україні, розпочнемо з огляду сучасних праць.

Вивчення широкої джерельної бази засвідчує, що на даний момент інформаційне поле досліджуваної проблеми є доволі репрезентативним. Історія освіти дорослих в Україні відображена в численних працях сучасних авторів. Серед них виокремимо, насамперед, групу власне історико-педагогічних досліджень, в якій розглянемо дисертаційні дослідження і наукові публікації, що безпосередньо присвячені історії освіти дорослих в Україні, та наукові праці з історії української освіти й виховання, в контексті яких висвітлюються ті чи інші аспекти історії андрагогіки.

Одним із перших у незалежній Україні дослідженням історії освіти дорослих стала докторська дисертація Л. Вовк «Генезис пріоритетних тенденцій освіти дорослих в Україні (II-а половина XIX – 20-ті роки XX століття)» (1995). У праці історичний поступ освіти дорослих проаналізований в площині різних за характером соціально-економічних умов, крізь призму діалектичної єдності загальнолюдських та національних цінностей, на принципах об'єктивності та альтернативності викладу. Закцентовано увагу на ролі в розвитку освіти громадських, громадсько-педагогічних товариств, представників суспільної і педагогічної думки, української прогресивної інтелігенції.

Освіта дорослих розглядається науковцем як неоприсутнена, остаточно незреалізована ідея розвитку особистості впродовж усього життя (Вовк Л., 1995, с.5). Автор констатує, що запровадження освіти дорослих в Україні (XIX ст.) збігається у часі з появою і розвитком неперервної освіти в Європі, динамічними змінами в науці, соціально-економічних відносинах. Дослідниця виявляє статус освіти дорослих у процесі державотворення і формування українського менталітету: в ній вбачали шлях до демократичної освіти, засіб розвитку особистості, важіль перебудови суспільства, забезпечення державницьких інтересів, ідеалів національної освітньої політики. Вченою доведено, що пошук демократичних форм освітньої діяльності зумовлювався потребами самоорганізації українського соціуму.

Науковий інтерес становить порівняльний аналіз розвитку проблеми на різних історичних етапах. Через результати дослідження генези пріоритетних тенденцій освіти визначається

співвідношення цього феномена з державотворенням, суспільним, громадським, національним, духовним, моральним і релігійним життям в Україні. Л. Вовк визначила пріоритетні тенденції, що забезпечили поступальність розвитку освіти в різні історичні періоди, за неоднакових соціокультурних умов, незалежно від характеру суспільно-політичної діяльності й державотворення. Виявлено загальні й специфічні особливості, які склали домінуючу лінію у діяльності представників педагогічної думки й освіти. Вивчено проблему поліфункціональності змісту освіти дорослих як сукупності явищ педагогічної традиції та соціально-культурологічних впливів, характерних для конкретних етапів української історії.

Ключовим концептом роботи Л. Вовк став розгляд історії освіти дорослих у контексті культурно-національного питання. Освіта дорослих охарактеризована як неформальна ланка освіти, діяльність позаінституційних закладів, що зайняли «помітне місце в загальноосвітньому, культурному житті суспільства, в історії духовності українського народу» (Вовк Л., 1994, с.222). Формування української традиції навчання дорослих презентовано як модель втілення педагогічної спроби структурування загальнонаукових знань навколо ідеї осмислення факту українства.

Фокусуючи матеріали й результати дисертаційного дослідження Л. Вовк у ракурсі заявленої нами проблеми, констатуємо, що в аналізованій роботі предметно не розглядаються питання наукової розробки теорії і практики освіти дорослих. Не вживається термін «андрагогіка», проте використовуються поняття «позашкільна освіта», «політосвіта», «культосвіта», якими в досліджуваній період позначали діяльність, пов'язану з навчанням і просвітою дорослих. Має місце аналіз підходів до конструювання змісту освіти дорослих, відзначаються такі його прогресивні риси, як демократизм, національно-освітнє спрямування, загальнонаукова, суспільна та культурологічна спрямованість (Вовк Л., 1994, с.127). Проте автор стверджує, що питання змісту освіти дорослих у досліджуваній період «не знайшло належного теоретичного обґрунтування» (Вовк Л., 1994, с.127). Цю тезу спробуємо спростувати в наших дослідженнях, не маючи наміру вступати в наукову дискусію із автором, а навпаки, доповнити існуюче історико-педагогічне знання новими ідеями, забезпечуючи його всебічність і цілісність.

Проблемі історії освіти дорослих в Україні присвячена ще одна докторська дисертація - «Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні» (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.), виконана Л. Сігаєвою (Сігаєва Л., 2010). У роботі проаналізовано становлення та розвиток освіти дорослих в Україні впродовж означеного періоду, виявлено тенденції та особливості, пов'язані із соціально-економічним становищем та культурним поступом держави; розглянуто базові поняття проблеми освіти дорослих та простежено їх трансформацію на різних історичних етапах; обґрунтовано методологічні засади; проаналізовано національні, загальноєвропейські й світові чинники, що зумовили розвиток освіти дорослих в Україні в другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.

Провідними в розвитку освіти дорослих в Україні в другій половині ХХ століття Л. Сігаєва розглядає такі тенденції, як: ліквідація неписьменності; зростання кількості загальноосвітніх вечірніх шкіл для дорослих; прагнення дорослих до постійного навчання; централізація управління в справі освіти дорослих; уніфікація навчальних планів та програм, політизація навчання; розповсюдження ідеї неперервного навчання; поява нових форм навчання для дорослих та нових технологій в освіті. Як тенденції розвитку освіти дорослих на початку ХХІ ст. авторка аналізує і такі аспекти: реалізація системного підходу до розвитку освіти дорослих в Україні; розвиток освіти дорослих в Україні в контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів; зв'язок пріоритетних завдань освіти дорослих із процесами глобалізації та інформатизації суспільства; використання системи вищої освіти в Україні для розбудови фундаменту освіти дорослих; навчання безробітних; європейське та міжнародне співробітництво та інтеграція; вплив соціально-економічних трансформацій на структуру, завдання та зміст освіти дорослих; упровадження інформаційних технологій в освіту дорослих; посилення функції соціального захисту людини. В роботі представлено вичерпну характеристику структури освіти дорослих в Україні, розглянуто потенціал освіти дорослих у сфері соціального захисту населення; визначено роль Всеукраїнського координаційного бюро міжнародної суспільно-державної програми «Освіта дорослих в Україні», обґрунтовано перспективні напрями розвитку освіти дорослих в Українській державі.

Масштабністю й глибиною вражає спектр висвітлених у роботі Л. Сігаєвої аспектів розвитку освіти дорослих. Насамперед привертає увагу ґрунтовний науковий аналіз проблеми, в ході якого систематизовано й структуровано базові поняття дослідження, теоретично обґрунтовано дефініцію «освіта дорослих» на інституційному, соціальному, процесуальному та особистісно значущому рівнях.

Примітними також є значно ширші, ніж зазначено темою, географічні межі дослідження – окремий розділ присвячений висвітленню розвитку освіти в зарубіжних країнах (США, країнах Європейського Союзу, Російській Федерації) й обґрунтуванню значення їхнього досвіду для

України. Такий підхід, на нашу думку, забезпечив авторці реалізацію цілісності загальноосвітнього та національного й водночас дозволяє читачеві одержати комплексне уявлення про об'єкт дослідження.

Крім цього, попри заявлений період (друга половина XX – початок XXI ст.), матеріали дисертації фактично простежують історію освіти дорослих в Україні з часів просвітництва у XVIII ст. до сьогодення.

Очевидно, що такий комплексний підхід презентує освіту дорослих як багатфункціональну систему, цілісний культурно-історичний, суспільний феномен.

Зазначимо, що авторка не розглядає освіту дорослих як конкретний науковий напрям на теренах української історії. У тексті окреслені історичні аспекти розвитку андрагогіки, проте вони стосуються зарубіжжя й співзвучні із загальноприйнятою тезою щодо початку розвитку андрагогіки в другій половині XX століття й першості зарубіжних дослідників (М. Ноулза, Е. Торндайка, П. Джарвіса, Р. Сміта та ін.) у науковій розробці питань навчання людини в дорослому віці.

Водночас сама ж дослідниця стверджує, що в другій половині XIX – на початку XX століття «формувався теорія освіти дорослих завдяки участі в теоретичних і практичних пошуках прогресивних представників педагогічної думки – К. Ушинського, М. Пирогова, М. Драгоманова, Х. Алчевської, Б. Грінченка, Т. Лубенця, С. Русової та ін.» (Сігаєва Л., 2010, с.30).

Однак чималий досвід і здобутки педагогічної науки в галузі навчання дорослих, накопичений в майже столітній період (з другої половини XIX до середини XX ст.), Л. Сігаєва розглядає тільки як «історичний контекст розвитку освіти дорослих в Україні» (Сігаєва Л., 2010, с.225).

Також привертає увагу наступна теза авторки, яка певним чином характеризує позитивні тенденції у сфері навчання дорослих у дореволюційний період: «Становлення і розвиток системи освіти дорослих, широка й різнобічна практика в цій галузі в післяреволюційний період стали потужними стимулами для розвитку спочатку теорії освіти й навчання дорослих (дидактики), а потім інтегральної науки андрагогіки» (Сігаєва Л., 2010, с.225).

Далі, висвітлюючи стан проблеми вже в післяреволюційні роки (1918–1940), Л. Сігаєва зазначає, що розвиток різноманітних організаційних форм освіти дорослих гостро актуалізував «потребу розробки цілого ряду актуальних питань педагогіки дорослих, особливо її дидактики. В роботах багатьох педагогів і організаторів народної освіти 20-х років XX ст. (А. Зільберштейн, Г. Ващенко, П. Каптерев, Н. Крупська, Є. Мединський та ін.) було висунуто положення про те, що навчання дорослих не може будуватися на основі принципів і положень дидактики, яка історично створювалася для масової школи» (Сігаєва Л., 2010, с.209).

Однак, знову заперечення: «...це положення, – пише Л. Сігаєва, посилаючись на російських авторів (В. Подобєда, Н. Литвинову), – в ті роки не могло дістати розгорнутого наукового обґрунтування, оскільки теорія освіти дорослих може розвиватися тільки спираючись на суміжні з нею науки (соціологію, соціальну педагогіку та психологію, вікову психологію дорослих, ергономіку та ін.), які в 20-ті рр. XX ст. ще не були розвинуті» (Сігаєва Л., 2010, с.209).

Важко погодитися з такою позицією. Її дискусійність виявляється, насамперед, у ході звернення до праць указаних у попередній цитаті авторів, зміст яких акумулює вагомий напрацювання вітчизняної педагогіки в галузі теорії і практики навчання дорослих (про що, й власне, піде мова в наступних підрозділах нашого дослідження). Та й наведений Л. Сігаєвою далі за текстом дисертації переконливий емпіричний матеріал щодо масштабного розгортання мережі навчальних закладів для дорослих різних рівнів і типів, розвитку нових форм освіти дорослих апіорі підтверджує вірогідність теоретичної розробки питань навчання дорослих.

Попри означені суперечності, констатуємо високу наукову й пізнавальну цінність фундаментального дослідження Л. Сігаєвої. А виявлені моменти оцінюємо як позитивні з погляду визначення зони дотику в суміжних наукових дослідженнях. Крім того, вищенаведене окреслює й ступінь наукової новизни нашого дослідження.

Принагідно зазначимо, що в якості суміжних також розглядаємо кандидатські дисертації Л. Шинкаренко та О. Мартіросян.

Зокрема, в роботі Л. Шинкаренко «Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні (1946–2007 рр.)» (2010) простежено еволюційні й модернізаційні процеси в системі освіти дорослих вказаного періоду, представленої закладами формальної освіти (вечірні, заочні школи) й громадськими інституціями (народні університети та інші заходи товариства «Знання»). У межах досліджуваного періоду окреслено три етапи й виявлені характерні риси розвитку освіти дорослих на кожному з них. Серед позитивних розглядаються варіативність і диверсифікація, тобто різноманітність напрямів, типів, видів як навчальних закладів, так і програм освіти дорослих, форм і методів роботи з ними; полісуб'єктність. Недоліками в розвитку освіти дорослих досліджуваного періоду авторка називає надмірну заідеологізованість, перебування освіти

дорослих під жорстким контролем правлячої комуністичної партії, брак системності в освіті дорослих, оскільки її ланки органічно не пов'язувалися між собою, відрив її від світового досвіду. Серед недоліків Л. Шинкаренко також вказує на «слабку розробку теорії освіти дорослих, наслідком чого було механічне перенесення методів середньої школи в освіту дорослих» (Шинкаренко Л., 2010, с.74). Твердження не є безпідставним, що, власне, й виявляла практична діяльність шкіл для дорослих. Однак несправедливим буде заперечення серйозних результатів, яких досягла радянська педагогіка в науковій розробці проблем освіти дорослих, що здійснювалася у форматі педагогіки дорослих та теорії безперервної освіти. З огляду на предмет дослідження, цей аспект у дисертації Л. Шинкаренко не розкритий.

Основний зміст роботи О. Мартіросян «Організаційно-педагогічні засади розвитку освіти дорослих в Україні (20-50-ті рр. XX століття)» (2013) складає аналіз структурних і змістових параметрів розвитку освіти дорослих в Україні в окреслений період. Заслугує на увагу уточнена автором структура організації освіти дорослих в Україні в 1920-50-і рр., аналіз організаційно-педагогічних засад функціонування навчальних закладів для дорослих різних типів і рівнів та нормативно-правових документів, які їх визначали. На основі переконливої джерельної бази О. Мартіросян розкриває стан навчально-методичного забезпечення системи освіти дорослих у радянський період; позитивно оцінює внесок педагогів у розробку і впровадження у практичну роботу з дорослими відмінних від шкільних інноваційних методів навчання, створення навчальної літератури для дорослих тощо.

Науковий пошук педагогів-практиків 20-50-х рр. XX ст., за висновками О. Мартіросян, був спрямований на науково-методичне забезпечення освіти дорослих, що передбачало розробку дидактичних принципів навчання дорослих, вивчення та узагальнення передового досвіду роботи, створення методичних центрів, які надавали допомогу вчителям літературою, наочністю, приладдям; розширення мережі нових навчальних закладів для дорослих (інститути передового досвіду, народні університети, педагогічні та професійно-технічні училища), поширення загальнокультурних знань серед дорослого населення. Ці аспекти знайшли глибоке і всебічне висвітлення в дисертації, причому з очевидним акцентом на навчально-методичному забезпеченні. Щодо наукового аспекту, то він у роботі не розкритий, оскільки цього, власне, й не передбачала логіка дослідження.

У зв'язку із зазначеним, констатуємо, що суміжні до нашої проблеми (за схожістю тематики, близькістю об'єкта, пересіченням хронологічних меж) історико-педагогічні дисертаційні дослідження сучасних українських учених Л. Вовк, Л. Сігаєвої, Л. Шинкаренко та О. Мартіросян не висвітлюють аспектів, заявлених нами як недосліджені, а саме: не розглядають розвиток освіти дорослих в ракурсі андрагогіки – наукової теорії і практики.

Водночас, враховуючи потужний історико-педагогічний потенціал результатів названих дисертаційних досліджень, приймаємо їх як важливу документальну та джерельну базу вивчення історії андрагогіки в Україні.

У такому ж статусі розглядаємо історико-педагогічні дослідження, які розкривають історію освіти дорослих у регіонах України, зокрема, праці Є. Поточни (1999), І. Воробець (2001), Л. Тимчук (2005).

У докторській дисертації польського педагога Є. Поточни «Розвиток освіти дорослих у Галичині (1867–1918 рр.)» (1999) простежено еволюційні процеси становлення й розвитку освіти дорослих у цьому регіоні періоду австро-угорської доби; всебічно розкрито передумови, виявлено й охарактеризовано загальні тенденції розвитку; здійснено аналіз змісту, організаційних форм і методів освіти дорослих. Значна увага в дослідженні звернена на цілісний аналіз діяльності українських та польських громадських організацій і товариств у сфері освіти дорослих, розкрита їх роль у розвитку теорії і практики освіти дорослих у Галичині.

Висвітленню історії освіти в Східній Галичині в хронологічно розширений період – 1891–1939 рр. – присвячена кандидатська дисертація І. Воробець «Освіта дорослих у Галичині (1891–1939 рр.)» (2001). У роботі проаналізовано зміст, методи, форми освіти дорослих, її науково-методичне та кадрове забезпечення. Також висвітлено освітню діяльність українських культурно-освітніх товариств, громадських діячів серед дорослого населення краю.

Регіональний аспект представлений і в кандидатській дисертації Л. Тимчук «Організаційно-педагогічні засади розвитку української освіти дорослих на Буковині (1869–1940 рр.)» (2005). Традиційно для історико-педагогічних досліджень, охарактеризовано передумови розвитку освіти дорослих у краї в означені роки; розроблено періодизацію і виявлено основні тенденції розвитку; простежено еволюцію форм і змісту освіти дорослих; обґрунтовано сформованість системи освіти дорослих, яка характеризувалася ступеневістю і об'єднувала інституції формальної і неформальної освіти.

Важливим джерелом вивчення історії освіти в Україні є наукові дослідження з історії

української освіти й педагогіки. Особливу групу серед них складають праці, присвячені історії просвітницького руху. Їх авторами є відомі в Україні вчені Л. Березівська (1999), С. Дмитренко (2000), Н. Коляда (2004), Н. Побірченко (2001), С. Черкасова (2001).

Зокрема, в дослідженні Л. Березівської «Освітньо-виховна діяльність київських просвітницьких товариств (друга половина XIX – початок XX століття)» (Березівська, Л., 1999) розкрита боротьба просвітницьких об'єднань за українську національну школу; проаналізований зміст і форми роботи різних типів просвітницьких осередків (науково-просвітницькі, науково-педагогічні, професійні вчительські); обґрунтована їх визначальна роль у розвитку освіти дорослих – поширенні загальної грамотності серед дорослого населення, популяризації наукових знань, організації масштабної культурно-просвітницької роботи, спрямованої на всебічний розвиток і самовдосконалення особистості.

Аналогічний аспект – роль громадських організацій в розвитку освіти дорослих в Україні – висвітлений також у дослідженні С. Дмитренко «Громадсько-просвітницька діяльність української інтелігенції в Лівобережній Україні другої половини XIX століття» (Дмитренко С., 2000). Аналізуючи головні напрями просвітницько-педагогічної діяльності інтелігенції (меценатство, освітньо-педагогічні дискусії, відкриття народних шкіл, створення підручників, посібників, літератури для народу з різних галузей знань, організація благодійних вечорів, концертів, вистав, створення бібліотек, відстоювання на державному рівні прав української мови тощо), автор звертає особливу увагу на діяльність недільних шкіл як однієї з форм освіти дорослих, оцінюючи їх як найяскравіше вираження давнього прагнення українського суспільства до освіти.

Висвітлення окремих питань освіти дорослих на тлі громадсько-просвітницького руху представлено також у докторській дисертації Н. Побірченко «Педагогічна й науково-просвітницька діяльність Громад у контексті суспільного руху Наддніпрянської України (друга половина XIX – початок XX століття)» (2001). Автор всебічно розкрила й охарактеризувала основні напрями діяльності Громад (просвітництво, поширення знань, освіта, навчання грамоти широких народних мас), обґрунтувала унікальність громадського руху як провідного чинника й сфери формування національної свідомості й самосвідомості українського народу. В роботі значна увага приділена засобам досягнення визначеної мети громадівцями, серед яких – організація українських недільних шкіл, поширення українського слова через друковані видання, створення українських підручників, боротьба за впровадження української мови в навчальні заклади, створення національної школи, а в цьому контексті – розвиток змісту, форм і методів навчання дітей та дорослих. Таким чином, матеріали дослідження Н. Побірченко виявляють провідну роль громадівців у розвитку освіти дорослих, що полягала в поширенні просвітницько-педагогічних ідей серед суспільного загалу, сприянні педагогізації свідомості широких кіл населення.

Освіта дорослих як напрям громадської діяльності студентства представлена в дисертації С. Черкасової «Просвітницько-педагогічна діяльність студентських громадських організацій університетів України (друга половина XIX – початок XX ст.)» (2001). На основі матеріалів дослідження авторка стверджує, що важливим напрямом просвітницько-педагогічної роботи студентських громадських організацій було підвищення освітнього рівня населення, яке здійснювалося шляхом друкування й розповсюдження українських букварів, творів видатних українських письменників, проведення народних читань, публічних лекцій, бесід, організацію недільних шкіл та курсів підготовки до вступу в університет тощо.

Дисертація Н. Коляди «Розвиток недільних шкіл в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.)» (2004) всебічно й цілісно висвітлює діяльність недільних шкіл як унікального феномену української історії. У роботі розкрито особливості організації недільних шкіл, проаналізовано їх навчально-методичне забезпечення, висвітлено роль прогресивних діячів і учнів недільних шкіл у підвищенні загальноосвітнього й культурного рівня населення. У результаті всебічного вивчення проблеми авторка стверджує, що недільні школи другої половини XIX – початку XX ст. виступили ареною апробації, запровадження та популяризації педагогічних інновацій, серед яких – зміст, форми та методи навчання дорослого населення.

Попри те, що в роботі не використовується термінологія, співзвучна андрагогічній (в тексті зустрічається формулювання «дидактика недільного навчання»), науковий доробок Н. Коляди розглядаємо як важливе джерело історії української андрагогіки, що акумулює переконливий фактаж започаткованих уже в той період процесів науково-теоретичного осмислення питань навчання людини в дорослому віці.

Деякі питання розвитку освіти дорослих як напряму культурно-просвітницької діяльності громадських об'єднань знайшли відображення в наукових дослідженнях, присвячених історії просвітництва й громадсько-культурного руху на теренах Західної України (Г. Білавич, Д. Герцюк, В. Звоздецька, З. Нагачевська, Б. Савчук, О. Яцина).

Важливим сегментом української історіографії є дослідження персоналістичного напряму.

Цікавими з погляду історії вітчизняної андрагогіки є дисертаційні роботи Г. Груць «С.Русова і просвітительський рух в Україні (теоретико-методологічні проблеми)» (1999), О. Джус «Творча спадщина Софії Русової періоду еміграції» (1922–1940 рр.) (2001), Р. Кіри «Культурно-просвітницька діяльність та педагогічні погляди Степана Сірополка» (2001), В. Ковальчук «Педагогічні погляди та громадсько-просвітницька діяльність М. Галушинського» (2004), Л. Платаш «Педагогічні ідеї та освітня діяльність Омеляна Поповича (1856–1930)» (2009), О. Попельнюха «Педагогічна і просвітницька діяльність М. О. Корфа в контексті розвитку вітчизняної школи» (2009), Т. Шоліної «Педагогічні ідеї та освітньо-громадська діяльність Степана Смалья-Стоцького (1859–1938)» (2011), публікації Н. Богданець-Білоskalенко, З. Гіптерс, Б. Ступарика та ін.

Персоналії, життя і діяльність яких стали предметом історико-педагогічних досліджень, займають визначальне місце в розробці теорії і практики освіти дорослих і заслуговують на статус засновників української андрагогіки й організаторів освіти дорослих.

Багатий фактичний матеріал щодо стану освіти дорослих у різні часи накопичено в сучасних історичних дослідженнях, увага яких звернена на такий феномен вітчизняної історії, як ліквідація неписьменності (Гололобов В., 1998).

Загальний огляд досліджень, дотичних до питань історії андрагогіки в Україні, був би неповним без історико-педагогічних розвідок сучасних російських авторів та дослідників радянського періоду. Зокрема, праці С. Вершловського (1998), Т. Ганіної (2000), С. Змеєва (2000), Б. Любимова, В. Подобеда, Н. Литвиної, Є. Тонконогої (Подобед В., 2000), М. Попиної (2003) висвітлюють різні аспекти становлення та розвитку освіти дорослих упродовж різних історичних періодів, розкривають і обґрунтовують вагомі здобутки в цій сфері.

Хоча дослідники акцентують увагу саме на російській історії, з урахуванням історичних особливостей формування адміністративно-територіального устрою України, не виправданим з нашого боку було б трактування цих праць як таких, що присвячені власне зарубіжній (тобто російській) історії освіти дорослих.

Так, опрацювання матеріалів і результатів наукових пошуків зазначених учених підтверджує, що у дослідженнях, хронологічні рамки яких охоплюють період від XVIII ст. і майже все XX ст., ті чи інші явища й події, пов'язані з освітою дорослих, висвітлюються у контексті процесів і досягнень чи то російської, чи радянської школи й педагогіки. Водночас для обґрунтування важливих наукових висновків російські колеги опираються на величезний масив першоджерел і документально засвідчених процесів, які чи за авторством чи територіально пов'язані з Україною. Наприклад, у дисертації М. Попиної «Розвиток недільних шкіл у Росії як форми освіти дорослих» (2003) поява недільних шкіл трактується як перший етап становлення системи освіти дорослих у Росії (Попинова М., 2003, с. 3). Характерно, що, здійснюючи всебічний аналіз діяльності недільних шкіл, серед багатьох авторка приділяє значну увагу київським недільним школам, а також Харківській приватній жіночій школі Х. Алчевської. Саме ця школа, за оцінкою російської дослідниці, «зіграла виключну роль у побудові освітньо-виховної концепції шкіл дорослих» (Попинова М., 2003, с.196). Попри визнання історичного значення українських недільних шкіл та досягнень української педагогічної думки в галузі навчання дорослих, авторка ніде не використовує прикметниковий ідентифікатор «українські».

Аналогічна ситуація спостерігається із репрезентацією цілого ряду педагогів (К. Ушинського, М. Пирогова, Х. Алчевської, М. Корфа, Т.Лубенця, С.Сірополка, Г. Фальборка) як власне російських («русских») діячів або «видатних педагогів Росії», хоча, як відомо, одні з них мають українські коріння, інші працювали на українській території й торували шлях української освіти і науки тощо.

Відразу зазначимо, що вище викладене не розцінюємо як прояви реакції російської науки щодо української (хоч, на жаль, сьогодні мають місце прикрі явища «перетягування» і переписування історії). Тут інше. Якщо освіту дорослих ми розглядаємо як важливу сферу суспільного життя, рушійну силу суспільних перетворень і т.ін., то цілком закономірним, зважаючи на конкретні історичні обставини, є те, що досліджувані явища в відомі періоди висвітлюються в ракурсі конкретної державної ідеології, освітньої політики (зокрема, Російської імперії, СРСР).

Розуміємо, що в межах певного періоду не завжди вдається чи й навіть не доцільно диференціювати ті чи інші події і надбання за критерієм «наше-їхне». Наприклад, відома в історії 1920-х рр. кампанія ліквідації неписьменності, що стосувалася насамперед дорослого населення, централізовано по всій території тодішньої Радянської держави регулювалася єдиною нормативно-правовою базою й науково-методичними засадами. Звідси спроби чітко розділити педагогічний спадок за територіальною приналежністю ускладнюються спільністю джерельної бази. Як відомо, за радянських часів педагогічна література й періодика переважно видавалися в Москві,

Ленінграді (значно рідше в Харкові, Києві), з подальшим розповсюдженням на теренах усього СРСР (це, зокрема, підтверджують і бібліотечні фонди).

Однак це не означало абсолютного монізму в розвитку освіти дорослих. Природно, кожна місцевість мала свою специфіку, що знайшло відображення у теоретичних узагальненнях та обґрунтуваннях.

Щоб зрозуміти сутність і ступінь досягнень української науки й практики в галузі андрагогіки, історико-педагогічні праці російських авторів розглядаємо в якості історіографічних джерел нашого дослідження.

У такій же якості нами піддавалися вивченню праці з історії освіти дорослих, датовані радянським періодом. Зазначимо, що, на відміну від сучасності, таких досліджень у радянській педагогіці було небагато. Предметно історія освіти дорослих досліджена в працях лише двох авторів 70-х рр. ХХ ст.: І. Дронов (дисертація «Основні етапи історичного розвитку загальноосвітньої школи дорослих (1859-1971 рр.)» (1972) та П. Горностаєв (дисертація і навчальні посібники «Про теорію загальної освіти дорослих до Жовтня і в перші роки після революції» (1974), «Розвиток теорії загальної освіти дорослих в СРСР (1917-1931)» (1974).

У дисертації А. Шпортенко «Розвиток освіти дорослих в Українській РСР (1917–1967)» (1970) висвітлена історія становлення і розвитку навчання без відриву від виробництва.

Історії навчання працюючої молоді й дорослих також присвячені праці Я. Трепаліна «Основні етапи розвитку системи загальної і спеціальної освіти без відриву від виробництва» (1958) та І. Наумченка «З історії виникнення і розвитку шкіл навчання дорослих без відриву від виробництва» (1970).

Частково проблеми освіти дорослих висвітлені в контексті дослідження життєдіяльності й педагогічної спадщини Х. Алчевської, чому, зокрема, присвячені праця О. Мазуркевича «Визначні українські педагоги – народні просвітителі. Х. Д. Алчевська та її сподвижники» (1963) і дисертаційне дослідження М. Мухіна «Недільна школа Х. Д. Алчевської та її роль у становленні освіти дорослих (1862–1919)» (1977).

До переліку праць радянського періоду, які висвітлюють окремі аспекти історії освіти дорослих, варто віднести також дисертаційні дослідження істориків Я. Пічкуренько «Роль недільних шкіл і вечірніх курсів для робітників у визвольному русі Росії (1859–1903 рр.)» (1953) та В. Білана «Недільні школи на Україні (1859–1862 рр.)» (1967).

Обговорення / Discussion. Узагальнюючи викладений матеріал, зазначимо, що проблеми андрагогіки як теорії і практики навчання дорослої людини наразі набувають популярності в Україні й стали предметом наукових досліджень за авторством таких учених, як: В. Андрущенко, С. Архипова, І. Бех, С. Болтівець, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, С. Сисоева, Л. Сігаєва, М. Солдатенко, Л. Суценко, Г. Філіпчук (філософські й теоретико-методологічні основи освіти дорослих у системі неперервної освіти); В. Аніщенко, Н. Бібік, І. Воротникова, Г. Гребенюк, І. Дмитренко, М. Лапенюк, Л. Набока, В. Олійник, Н. Протасова, В. Пуцов (андрагогічні основи післядипломної професійної освіти); С. Архипова, О. Вербицький, Т. Григор'єва (особливості і технології навчання дорослої людини); Д. Антонова, Н. Бідюк, М. Борисова, В. Давидова, Т. Десятов, Т. Зотова, С. Коваленко, О. Огієнко, І. Сагун, А. Сбруєва, О. Сухомлинська, І. Фольварочний, О. Хахубія, Н. Шугалій (порівняльна андрагогіка й компаративістські дослідження). Водночас здійснений у даній публікації огляд наукових праць дає підстави стверджувати про доцільність виокремлення в системі національного гуманітарного знання такого напрямку, як історія андрагогіки в Україні, що зберігає велику кількість цінних і перевірених часом ініціатив у сфері навчання дорослих і презентує освіту дорослих як соціокультурний феномен з глибокими історичними традиціями і надбаннями. Повноту і достовірність дослідження означеного напрямку підтверджує багатогранна джерельна база, представлена науковими працями, які так чи інакше торкаються історії андрагогіки в Україні, різняться за часом і місцем їх видання, а також за своєрідністю підходу кожного з авторів до досліджуваних педагогічних явищ.

Висновки / Conclusions. Отже, на основі здійсненого аналізу, історіографію проблеми становлення і розвитку андрагогіки в Україні розглядаємо як сукупність таких груп наукової літератури: 1) дисертаційні роботи з історії освіти дорослих сучасних українських учених (Л. Вовк, І. Воробець, О. Мартіросян, Л. Сігаєва, Л. Шинкаренко), російських дослідників (С. Змеев, Я. Петрова, В. Подобед, М. Пошинова, Є. Тонконога), радянських науковців (П. Горностаєв, І. Дронов, І. Наумченко, Я. Трепалін, А. Шпортенко); 2) дослідження з історії просвітницького руху в Україні (Л. Березівська, Д. Герцок, Г. Білавич, С. Дмитренко, Н. Коляда, Н. Побірченко, С. Черкасова) та персоналістичного напрямку (Г. Груць, О. Джус, В. Ковальчук, О. Мазуркевич, М. Мухін, О. Попельнюх та ін.); 3) наукові розвідки з історії ліквідації неписьменності (В. Гололобов).

Аналіз їх змісту засвідчує присутність такого феномена, як освіта дорослих у вітчизняній історії, та постійний інтерес теоретиків і практиків до неї. Очевидним також є те, що в розрізі названих праць не простежується використання самого поняття «андрагогіка». Проте, майже всі автори, висвітлюючи історію освіти дорослих (чи в контексті громадського руху, чи крізь призму діяльності недільних шкіл, розвитку навчання без відриву від виробництва та ін.), не оминають питань теорії і практики навчання людини в дорослому віці.

Аналізований масив наукової літератури предметно репрезентує історію розвитку андрагогіки як теорії і практики освіти дорослих в Україні й розкриває широкі горизонти для подальших досліджень.

Список використаних джерел і літератури:

- Березівська, Л. Д.** (1999). *Освітньо-виховна діяльність київських просвітницьких товариств (друга половина XIX – початок XX ст.)*. Київ [in Ukrainian].
- Білан, В. Т.** (1967). *Недільні школи на Україні (1859–1862 рр.)*. (Автореф. дис. канд. істор. наук). Київ [in Ukrainian].
- Вершловский, С. Г.** (1998). Андрагогіка: етапи становлення. *Новые знания*, 4, 12–17 [in Russian].
- Вовк, Л. П.** (1994). *Історія освіти дорослих в Україні: Нариси*. Київ [in Ukrainian].
- Вовк, Л. П.** (1995). *Генезис пріоритетних тенденцій освіти дорослих в Україні (II-а половина XIX – 20-ті роки XX століття)*. (Дис. д-ра пед. наук). Київ [in Ukrainian].
- Воробець, І. В.** (2001). *Освіта дорослих у Галичині (1891–1939 рр.)*. (Дис. канд. пед. наук). Івано-Франківськ [in Ukrainian].
- Ганина, Т. В.** (2000). *Педагогические взгляды и деятельность Е. Н. Медынского в области внешкольного образования*. (Дисс. канд. пед. наук). Коломна [in Russian].
- Гололобов, В. М.** (1998). *Ліквідація неписьменності серед дорослого населення України у 20-х роках*. (Дис. канд. іст. наук). Харків [in Ukrainian].
- Горностаев, П. В.** (1974). *Развитие теории образования взрослых в СССР (1917–1931 гг.)*. (Автореф. дисс. канд. пед. наук). Москва [in Russian].
- Дмитренко, С. М.** (2000). *Громадсько-просвітницька діяльність української інтелігенції в Лівобережній Україні другої половини XIX століття*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Івано-Франківськ [in Ukrainian].
- Днепров, Э. Д.** (1979). *Советская литература по истории школы и педагогике дореволюционной России (1918–1977): библиографический указатель*. Москва: Академия педагогических наук, НИИ общей педагогики [in Russian].
- Дронов, И. Т.** (1972). *Основные этапы исторического развития общеобразовательной школы взрослых (1959–1971 гг.)*. (Автореф. дисс. канд. пед. наук). Москва [in Russian].
- Змеев, С. И.** (2000). *Становление андрагогики (Развитие теории и технологии обучения взрослых)*. (Дисс. д-ра пед. наук). Москва [in Russian].
- Коляда, Н. М.** (2004). *Розвиток недільних шкіл в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.)*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ [in Ukrainian].
- Мазуркевич, О. Р.** (1963). *Визначні українські педагоги – народні просвітителі. Х. Д. Алчевська та її сподвижники*. Київ [in Ukrainian].
- Мартіросян, О. І.** (2013). *Організаційно-педагогічні засади розвитку освіти дорослих в Україні (20-50-ті рр. XX століття)*. (Дис. канд. пед. наук). Київ [in Ukrainian].
- Мухин, М. И.** (1977). *Воскресная школа Х. Д. Алчевской и ее роль в становлении образования взрослых (1862–1919 гг.)*. (Автореф. дисс. канд. пед. наук). Киев [in Russian].
- Наумченко, И. Л.** (1970). *Из истории возникновения и развития школ обучения взрослых и молодежи без отрыва от производства*. Москва [in Russian].
- Пичуренко, Я. Л.** (1953). *Роль воскресных школ и вечерних курсов для рабочих в освободительном движении России (1859–1903 гг.)*. (Автореф. дисс. канд. ист. наук). Москва [in Russian].
- Побірченко, Н. С.** (2001). *Педагогічна й науково-просвітницька діяльність Громад у контексті суспільного руху Наддніпрянської України (друга половина XIX – початок XX століття)*. (Дис. д-ра пед. наук). Київ [in Ukrainian].
- Подобед, В. И.** (Ред.) (2000). *Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики (Т. I. Социально-экономические и правовые предпосылки развития образования взрослых. Кн. 1. История развития образования взрослых в России)*. Санкт-Петербург: ИОВ РАО [in Russian].
- Попинова, М. В.** (2003). *Развитие воскресных школ в России как формы образования взрослых: середина XIX – начало XX веков*. (Дисс. канд. пед. наук). Москва [in Russian].
- Поточни, Є.** (1999). *Розвиток освіти дорослих в Галичині (1867–1918 рр.)*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Київ [in Ukrainian].
- Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року*. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> [in Ukrainian].
- Сігаєва, Л. Є.** (2010). *Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні (друга половина XX – початок XXI століття)*. (Дис. д-ра пед. наук). Київ [in Ukrainian].
- Тимчук, Л. І.** (2005). *Організаційно-педагогічні засади української освіти дорослих на Буковині (1869–1940 рр.)*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Івано-Франківськ [in Ukrainian].
- Тимчук, Л. І.** (2016). *Становлення та розвиток андрагогіки як теорії і практики освіти дорослих в*

Україні (кінець XIX–XX століття). (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Тернопіль [in Ukrainian].

Трепалін, Я. А. (1958). Основные этапы развития системы общего и специального образования без отрыва от производства. *Известия Воронежского педагогического университета*, 25, 117–157 [in Russian].

Черкасова, С. О. (2001). *Просвітницько-педагогічна діяльність студентських громадських організацій університетів України (друга половина XIX – початок XX ст.)*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Харків [in Ukrainian].

Шинкаренко, Л. І. (2010). *Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні (1946–2007 рр.)*. (Дис. канд. пед. наук). Київ [in Ukrainian].

Шпортенко, А. М. (1970). *Развитие обучения взрослых в Украинской ССР (1917–1967 гг.)*. (Автореф. дисс. канд. пед. наук). Киев [in Russian].

References:

Berezivska, L. D. (1999). *Osvitno-vykhovna diialnist kyivskykh prosvitnytskykh tovarystv (druha polovyna XIX – pochatok XX st.)*. [Educational and Training Activities of Kyiv Educational Societies (the Second Half of XIX – the Beginning of XX Century)]. Kyiv [in Ukrainian].

Bilan, V. T. (1967). *Nedilni shkoly na Ukraini (1859–1862)* [Sunday Schools in Ukraine (1859–1862)]. (Extended abstract of Candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].

Vershlovskii, S. G. (1998). *Andragogika: etapy stanovleniya* [Andragogy: Stages of Formation]. *Novyye znaniya – New Knowledges*, 4, 12–17 [in Russian].

Vovk, L. P. (1994). *Istoriia osvity doroslykh v Ukraini: Narysy* [The History of Adult Education in Ukraine: Essays]. Kyiv [in Ukrainian].

Vovk, L. P. (1995). *Henezys prioritetnykh tendentsii osvity doroslykh v Ukraini (II-a polovyna XIX – 20-ti roky XX stolittia)* [The Genesis of Adult Education Priority Trends in Ukraine (the Second Half of XIX – the 1920-s)]. (Doctor's thesis). Kyiv [in Ukrainian].

Vorobets, I. V. (2001). *Osvita doroslykh u Halychyni (1891–1939)* [Adult Education in Halychyna (1891–1939)]. (Candidate's thesis). Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].

Ganina, T. V. (2000). *Pedagogicheskiye vzglyady i deyatelnost' Ye. N. Medynskogo v oblasti vneshkol'nogo obrazovaniya* [Pedagogical Views and Activities of E. N. Medynskiy in the Field of Out-of-School Education]. (Candidate's thesis). Kolomna [in Russian].

Hololobov, V. M. (1998). *Likvidatsiia nepysmennosti sered dorosloho naselennia Ukrainy u 20-kh rokakh* [Elimination of Illiteracy Among the Adult Population of Ukraine in the 1920-s]. (Candidate's thesis). Kharkiv [in Ukrainian].

Gornostayev, P. V. (1974). *Razvitiye teorii obrazovaniya vzroslykh v SSSR (1917–1931.)* [Development of the Theory of Adult Education in the USSR (1917–1931)]. (Extended abstract of Candidate's thesis). Moskva [in Russian].

Dmytrenko, S. M. (2000). *Hromadsko-prosvitnytska diialnist ukrainskoi intelihentsii v Livoberezhnii Ukraini druhoi polovyny XIX stolittia* [Socio-Educational Activities of Ukrainian Clerisy in Left-Bank Ukraine of the Second Half of the XIX Century]. (Extended abstract of Candidate's thesis). Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].

Dneprov, É. D. (1979). *Sovetskaya literatura po istorii shkoly i pedagogike dorevolucionnoy Rossii (1918–1977): bibliograficheskij ukazatel'* [Soviet Literature on the History of the School and the Pre-Revolutionary Russia Pedagogy (1918–1977): Bibliographic Index]. Moscow [in Russian].

Dronov, I. T. (1972). *Osnovnyye etapy istoricheskogo razvitiya obshcheobrazovatel'noy shkoly vzroslykh (1959–1971)* [The Main Stages of the Historical Development of a Comprehensive Adult School (1959–1971)]. (Extended abstract of Candidate's thesis). Moskva [in Russian].

Zmeyer, S. I. (2000). *Stanovleniye andragogiki (Razvitiye teorii i tekhnologii obucheniya vzroslykh)* [The Formation of Andragogy (Development of Theory and Technology of Adult Education)]. (Doctor's thesis). Moskva [in Russian].

Koliada, N. M. (2004). *Rozvytok nedilnykh shkyl v Ukraini (druha polovyna XIX – pochatok XX st.)* [The Development of Sunday Schools in Ukraine (the Second Half of XIX – the Beginning of XX Century)]. (Extended abstract of Candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].

Mazurkevych, O. R. (1963). *Vyznachni ukrainski pedahohy – narodni prosvityteli. Kh. D. Alchevska ta ii spodvyzhnyky* [Prominent Ukrainian Educators - National Enlighteners. Kh. D. Alchevska and Her Associates]. Kyiv [in Ukrainian].

Martirosian, O. I. (2013). *Orhanizatsiino-pedahohichni zasady rozvytku osvity doroslykh v Ukraini (20-50-ti rr. XX stolittia)* [Organizational and Pedagogical Principles of Adult Education in Ukraine (20-50-s of the XX Century)]. (Candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].

Muxin, M. I. (1977). *Voskresnaya shkola X. D. Alchevskoj i yeye rol' v stanovlenii obrazovaniya vzroslykh (1862–1919)*. [Sunday School of Kh. D. Alchevska and Its Role in the Formation of Adult Education (1862–1919)]. (Extended abstract of Candidate's thesis). Kyiv [in Russian].

Naumchenko, I. L. (1970). *Iz istorii vzniknoveniya i razvitiya shkol obucheniya vzroslykh i molodezhi bez otryva ot proizvodstva* [From the History of the Emergence and Development of Adult and Youth Training Schools on the Job]. Moskva [in Russian].

Pichkurenko, Ya. L. (1953). *Rol' voskresnykh shkol i vechernix kursov dlya rabochix v osvoboditel'nom dvizhenii Rossii (1859–1903)* [The Role of Sunday Schools and Evening Courses for Workers in the Liberation Movement of Russia (1859–1903)]. (Extended abstract of Candidate's thesis). Moskva [in Russian].

Pobirchenko, N. S. (2001). *Pedahohichna i naukovoprosvitnytska diialnist Hromad u konteksti suspilnoho rukhu Naddniprianskoi Ukrainy (druha polovyna XIX – pochatok XX stolittia)* [Pedagogy, Scientific and

Educational Activities in the Context of Naddniprovska Ukraine Social Movement (the Second Half of the XIX – the Beginning of XX Century). (Doctor's thesis). Kyiv [in Ukrainian].

Podobed, V. I. (Ed). (2000). *Obrazovaniye vzrosly'x na rubezhe vekov: voprosy' metodologii, teorii i praktiki [Adult Education at the Turn of the Century: Issues of Methodology, Theory and Practice]*. In T. I. Social'no-ekonomicheskiye i pravovy'e predposylki razvitiya obrazovaniya vzrosly'x. Book 1. Istoriya razvitiya obrazovaniya vzrosly'x v Rossii. Sankt-Peterburg: IOV RAO [in Russian].

Popinova, M. V. (2003). *Razvitiye voskresny'x shkol v Rossii kak formy' obrazovaniya vzrosly'x : seredina XIX – nachalo XX vekov [The Development of Sunday Schools in Russia as the Forms of Adult Education: the Mid – 19th – early 20th Centuries]*. (Candidate's thesis). Moscow [in Russian].

Potochny, Ye. (1999). *Rozvytok osvity doroslykh v Halychyni (1867–1918) [Development of Adult Education in Galychyna (1867–1918)]*. (Extended abstract of Doctor's thesis). Kyiv [in Ukrainian].

Pro Natsionalnu stratehiu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku [About the National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> [in Ukrainian].

Sihaieva, L. Ye. (2010). *Tendentsii rozvytku osvity doroslykh v Ukraini (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia) [Trends of Adult Education in Ukraine (the Second Half of XX – the Beginning of the XXI Century)]*. (Doctor's thesis). Kyiv [in Ukrainian].

Tymchuk, L. I. (2005). *Orhanizatsiino-pedahohichni zasady ukrainskoi osvity doroslykh na Bukovyni (1869–1940) [Organizational and Pedagogical Principles of Adult Education in Bukovyna (1869–1940)]*. (Extended abstract of Candidate's thesis). Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].

Tymchuk, L. I. (2016). *Stanovlennia ta rozvytok andrahohiky yak teorii i praktyky osvity doroslykh v Ukraini (kinets XIX – XX stolittia) [Formation and Development of Andragogy as a Theory and Practice of Adult Education in Ukraine (the End of XIX – XX Centuries)]*. (Extended abstract of Doctor's thesis). Ternopil [in Ukrainian].

Trepalin, Ya. A. (1958). *Osnovny'e etapy' razvitiya sistemy' obshchego i special'nogo obrazovaniya bez otr'yva ot proizvodstva [The Main Stages of Development of the System of General and Special Education on the Job]*. *Izvestiya Voronezhskogo pedagogicheskogo universiteta – News of the Voronezh Pedagogical University*, 25, 117–157 [in Russian].

Cherkasova, S. O. (2001). *Prosvitnytsko-pedahohichna diialnist studentskykh hromadskykh orhanizatsii universitetiv Ukrainy (druha polovyna XIX – pochatok XX st.) [The Educational and Teaching Activities of Student Social Organizations of Ukraine Universities (the Second Half of XIX – XX Centuries)]*. (Extended abstract of Candidate's thesis). Kharkiv [in Ukrainian].

Shynkarenko, L. I. (2010). *Tendentsii rozvytku osvity doroslykh v Ukraini (1946–2007) [Tendencies of Adult Education in Ukraine (1946–2007)]*. (Candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].

Shportenko, A. M. (1970). *Razvitiye obucheniya vzrosly'x v Ukrainской SSR (1917–1967) [The Development of Adult Education in the Ukrainian SSR (1917–1967)]*. (Extended abstract of Candidate's thesis). Kyiv [in Russian].

Дата надходження статті: «09» жовтня 2019 р.

Стаття прийнята до друку: «31» жовтня 2019 р.

Тимчук Людмила – професор кафедри педагогіки та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, доктор педагогічних наук, доцент

Tymchuk Liudmyla – Professor of the Pedagogy and Social Work Department of Yurii Fedkovych Chernivtsi National University, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Куліковська Ірина – асистент кафедри музики Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Kulikovska Iryna – Assistant of the Department of Music of Yurii Fedkovych Chernivtsi National University

Цитуйте цю статтю як:

Cite this article as:

Тимчук, Л., & Куліковська, І. (2019). Становлення та розвиток андрагогіки в Україні: історіографічний аналіз. *Педагогічний дискурс*, 27, 50–60. doi: [10.31475/ped.dys.2019.27.06](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2019.27.06).

Tymchuk, L., & Kulikovska, I. (2019). Formation and Development of Andragogy in Ukraine: Historiographic Analysis. *Pedagogical Discourse*, 27, 50–60. doi: [10.31475/ped.dys.2019.27.06](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2019.27.06).

УДК: 378.015.31:52

UDC: 378.015.31:52

DOI: [10.31475/ped.dys.2019.27.07](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2019.27.07)

ТЕТЯНА ШЕСТАКОВА,

*кандидат педагогічних наук, доцент
(Україна, Буча, Український гуманітарний інститут,
вул. Інститутська, 14)*

TETIANA SHESTAKOVA,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
(Ukraine, Bucha, Ukrainian Humanities Institute,
Institutska str., 14)*

ORCID: [0000-0003-1283-8524](https://orcid.org/0000-0003-1283-8524)

Філософські витоки професійного самовдосконалення учителів початкових класів

The Philosophical Origins of Professional Self-Improvement of Primary School Teachers

У статті на основі глибокого аналізу розвитку ідеї самовдосконалення в історії філософської думки виділено й описано ідеалістичне, матеріалістичне та діалектичне розуміння самовдосконалення особистості, подано їх порівняльну характеристику та підкреслено їх значення для формування власної світоглядної позиції щодо професійного самовдосконалення у вчителів початкових класів. Автором здійснена спроба класифікувати учителів початкових класів залежно від домінуючих тенденцій у власному професійному самовдосконаленні на педагогів-ідеалістів, прагматиків і гармонізаторів. Підкреслюється важливість ознайомлення майбутніх учителів початкових класів із представленими вище філософськими підходами в розумінні сутності і змісту самовдосконалення особистості.

Ключові слова: професійно-педагогічне самовдосконалення, ідеалістичне, матеріалістичне, діалектичне, учитель початкових класів.

Based on a deep analysis of the development of the idea of self-improvement in the history of philosophical thought, the article highlights and describes an idealistic, materialistic and dialectical understanding of self-improvement of a person, presents their comparative characteristics and emphasizes their importance for the formation of a personal worldview position regarding professional self-improvement among primary school teachers.

Idealistic understanding is based on the recognition of the self-improvement of the self as a purely internal activity aimed at the development of spirituality, enriching the inner world of man by actualizing the potential strengths and capabilities. The materialistic approach characterizes self-improvement as the predominantly external activity of a person aimed at achieving the socially determined and socially conditioned ideal of mental, physical and moral perfection by correcting one's own activity and behavior in accordance with the norms and values of a certain society for self-assertion in it. In a dialectical approach, idealistic and materialistic views on the nature of this phenomenon are harmonized on the basis of the unity of opposites and the primacy of humanistic values, whereby self-improvement of the individual is interpreted as activity aimed at both the enrichment of the inner world and the perfection of the outside world.

The author made an attempt to classify primary school teachers according to the dominant tendencies of their personal professional self-improvement into idealistic teachers, pragmatists, and harmonizers. The importance of familiarizing future primary school teachers with the above philosophical approaches in understanding the essence and content of self-improvement of the person is emphasized.

Key words: professional and pedagogical self-improvement, idealistic, materialistic, dialectical, primary school teacher.

Вступ / Introduction. Значення самовдосконалення вчителя початкових класів і для його успішної реалізації в професії, і для постійного особистісно-професійного зростання важко перебільшити. Не менш важливим воно є і для забезпечення високої якості освітнього процесу в початковій школі. Не дарма в сучасному професійному стандарті вчителя початкової школи однією з провідних трудових функцій прописана «рефлексія та професійний саморозвиток», що стає нормативною для вчителя кваліфікаційного рівня «бакалавр». Для успішної реалізації цієї трудової функції у кожного учителя складається своє розуміння сутності і змісту власного самовдосконалення, що формується як під впливом нормативно заданих зразків, так і на основі

світоглядних позицій, що певною мірою відображають існуючі філософські погляди на це не просте явище.

Феномен самовдосконалення особистості в науковій думці пов'язується із розв'язанням проблеми суб'єктної сутності людини як архітектора власного життя і діяльності, який ініціативно й відповідально організовує себе, обирає стратегію і тактику свого життєвого шляху. Дана багатогранна проблема постає як міждисциплінарна, що традиційно вивчається в межах філософського та психолого-педагогічного знання і характеризується різноманітністю підходів та варіативністю її вирішення.

Питання самовдосконалення особистості тією чи іншою мірою торкалися майже усі філософи-мислителі минулого і сьогодення, проте найбільш прицільного висвітлення дана проблема набула в філософських працях М.Бахтіна, М.Бердяєва, В.Біблера, І.Донцова, С.Рубінштейна та багатьох інших. Психологічні аспекти даної проблематики висвітлені в роботах Г.Балла, І.Беха, А.Маслоу, Ю.Орлова, К.Роджерса, Л.Рувинського, В.Франкла та ін.

Грунтовний аналіз усього розмаїття існуючих в історії філософії поглядів на саморозвиток, самовдосконалення людини представлений в роботах В.Степанової, В.Тертичної, А.Оплетіна. Одразу ж зазначимо, що в філософській думці звичайним є синонімічне вживання термінів «самовдосконалення» і «саморозвиток» з переважним використанням останнього у його взаємозв'язку із «розвитком». Проте, досліджуючи самовдосконалення особистості в культурологічному аспекті, де воно постає як проекція конкретно-історичного духовного поля на особистість, В.Лозовий розглядає самовдосконалення як «основну форму особистісного саморозвитку», для якого значущою є не міра розвитку будь-яких якостей особистості, а їхній моральний зміст, здатність до утворення загальнолюдських моральних цінностей» (Лозовий В., 1991). Самовдосконалення як найвища форма усвідомленого саморозвитку особистості досліджується Н.Макарцем, В.Тертичною.

Різним аспектам професійного самовдосконалення вчителя присвячені дисертаційні дослідження Л.Сущенко, І.Скляренко, О.Прокопової, Т.Шестакової та ін. Проте питання взаємозв'язку філософського бачення самовдосконалення особистості і його відображення в свідомості учителів і в їх практичній роботі над собою не піднімалось взагалі.

Мета та завдання / Aims and Tasks. Нині простежується значна відірваність глибоко філософського знання від практики реального педагогічного буття, де самовдосконалення вчителя часто зводиться до елементарної професійної самоосвіти. Причину цього ми вбачаємо в недостатній філософській осмисленості феномена самовдосконалення вчителями початкових класів та їхніми керівниками. Струнка і зрозуміла філософська позиція завжди є дуже практичною, дієвою і стимулює до адекватних їй дій. Необхідно розширювати розуміння педагогами явища і сутності самовдосконалення особистості з урахуванням сучасних філософських тлумачень даного феномена з метою формування у вчителів початкових класів відповідної світоглядної позиції щодо власного професійного зростання. А для цього треба дослідити основні філософські тенденції до розуміння самовдосконалення особистості, що й стало *метою* нашої роботи.

Дана мета реалізується в ряді *завдань*:

- проаналізувати розвиток ідеї самовдосконалення особистості в історії філософської думки;
- виділити основні підходи в розумінні самовдосконалення;
- порівняти виділені підходи та простежити їх вплив на формування власної світоглядної позиції щодо професійного самовдосконалення у вчителів початкових класів.

Методи / Methods. В ході вивчення й узагальнення наукової літератури з питань дослідження нами використовувались методи аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, феноменологічний та ін. для вирішення поставлених завдань і досягнення окресленої мети науково-теоретичного пошуку.

Результати / Results. Філософія, що за висловом І.Канта «покликана сприяти інтелектуальному і моральному самовдосконаленню людини», розглядає даний феномен в контексті питань сенсу життя особистості, способу її буття та визначає самовдосконалення виключною здатністю людини і основним призначенням її життя. Основні філософські підходи до саморозвитку особистості, як стверджує В. Степанова, «зводяться до самовдосконалення людини з метою уподібнитися Богові через одкровення; духовно-творчої діяльності сходження до «Кращого-Я»; реалізації себе через діяльну взаємодію з іншими; творчого пошуку смислу і пошуку вічності» (Степанова В., 2003).

Ідея самовдосконалення зароджується із усвідомленням людиною себе, із виділенням себе із навколишнього середовища, в результаті чого формуються елементи її самосвідомості, відбувається пошук рушійних сил її розвитку в самій особистості. Самовдосконалення осмислюється як шлях здобуття людиною певної міри свободи, незалежності від впливу зовнішнього світу і власних пристрастей, досягнення гармонії з собою, моральної та розумової досконалості. Поширюються

цінності самопізнання, самовизначення, свідомого самообмеження, самодисципліни (Конфуцій, Сократ, Платон, Аристотель, Епікур та ін). Ідеалом стає людина, яка «робить себе сама шляхом власних зусиль», стаючи «мірою усіх речей» (Горбачев В., 1998).

Подальший розвиток теорії самовдосконалення характеризується появою *ідеалістичного* та *матеріалістичного* бачення самовдосконалення з акцентом на одному з двох нерозривних напрямків самовдосконалення: вдосконаленні свого внутрішнього світу, що відображає особистісну орієнтацію самовдосконалення, і вдосконаленні своїх творчих проявів, що є свідченням суспільної орієнтації самовдосконалення. Філософське осмислення самовдосконалення, як зазначає В. Степанова, залежить від виділення двох основ буття людини: укорінення її у вічному, *духовному* бутті чи в тимчасовому, *матеріальному*. «В цьому контексті «самовиховання» набуває відтінку примушення себе заради інтересів суспільства, що пов'язано з «*матеріальним*», і «саморозвиток» як створення свого образу, як пробудження людського в людині – з «*ідеальним*» в розумінні духовного» (Степанова В., 2003).

Більше того, як свідчить проведений теоретичний аналіз, «у філософській думці формується ідеалістичне, матеріалістичне та діалектичне бачення руху людини до вершин досконалості. Ідеалістичне розуміння базується на визнанні самоцінності самовдосконалення особистості як суто внутрішньої активності, спрямованої на розвиток духовності, збагачення внутрішнього світу людини шляхом актуалізації її потенційних сил і можливостей. Матеріалістичний підхід характеризує самовдосконалення як переважно зовнішню активність особи, спрямовану на досягнення суспільно заданого й соціально обумовленого ідеалу розумової, фізичної та моральної досконалості шляхом корекції власної діяльності та поведінки відповідно до норм і цінностей певного суспільства з метою самоутвердження в ньому та забезпечення гарного сьогочасного існування. У діалектичному підході гармонізуються ідеалістичні й матеріалістичні погляди на природу даного феномена на засадах єдності протилежностей і пріоритетності гуманістичних цінностей, відповідно до чого самовдосконалення особистості тлумачиться як активність, спрямована і на збагачення внутрішнього світу, і на вдосконалення зовнішніх проявів людини» (Шестакова Т., 2006).

Ідеалістичне розуміння самовдосконалення, що складається під впливом Східних філософських течій, Середньовічного теоцентризму передбачає зосередження людини на вдосконаленні її духовної сфери у співтворчості з Богом і набуває містичного пасивно-споглядального характеру, здійснюючись шляхом різноманітних духовних практик заглиблення у власний внутрішній світ, аскетизму, підкорення тіла душі за умови відходу від суєти світу і носить певною мірою індивідуалістичний характер, яскраво відображений в Християнській ідеї спасіння.

Філософські течії екзистенціалізму (А.Камю, С.Кьєркегор, Ж.Сартр, К.Ясперс, М.Хайдегер та ін.), що стверджує «чисту самосвідомість», «свободу волі», відповідальність людини і постійну незавершеність її розвитку; персоналізму (М.Бердяєв, В.Іванов, Н.Лосський, В.Штерн та ін.), що проголошує особистість духовним першоелементом буття, активним суб'єктом, що здатен творчо мислити і активно діяти, наближаючись до світу високих цінностей, смислів і вищого блага; неотомізму (Е.Жильсон, Ж.Марітен, що визнає закладене від народження духовне начало в людині; феноменології (Ф.Бретано, Е.Гуссерль) з її ідеєю «трансцендентального суб'єкта» та ін. абсолютизують внутрішнє «Я» особистості, визначають детермінованість її індивідуального буття і розвитку виключно внутрішніми мотивами і передумовами (нехтуючи впливом соціального середовища) і в такий спосіб відображають ідеалістичний зміст теорії самовдосконалення.

Категорія буття, запропонована екзистенціалістами (С.Джурару, Ю.Джендлін, Л.Бінгсвангер, Р.Мей, І.Ялом та ін.) зміщує акцент із впливу на зовнішній світ (з інструментальності) на розкриття і здійснення самого себе, але не в смислі розгортання, як моменту найвищого Абсолюту, не в смислі убачання себе в світі, тобто нав'язування світові, а в смислі здійснення себе як самоцінності у загальному прагненні до саморозкриття і саморозвитку. Визнання екзистенції кожного індивіда найбільш важливою його сутністю, проголошення цінності «Я» яким би воно не було, розуміння розвитку самосвідомості як ціннісного переживання свого «Я», а не рефлексивного бачення себе актуалізує розуміння самовдосконалення як чистого самопізнання, незалежного від зовнішнього світу саморозвитку (Г.Кнеллер), джерела якого містяться в самій людині і обумовлені суто її генетичною програмою, а отже не підвладні раціональному поясненню і формуванню. Базуючись на твердженні, що «всі люди добрі, і мають прагнення до досконалості» (К.Роджерс), в основі людини лежить прагнення до позитивних змін, *феноменологічний* підхід до людини підкреслює її здатність до конструктивного самотворення, саморуку в напрямку до незалежності, соціальної відповідальності, креативності, зрілості, повноцінного функціонування.

Розвиваються ідеї морального самовдосконалення: людині пропонується відійти від пригніченого почуття рабства і негараздів суспільства і заглибитись у саму себе, в світ своїх

особистих переживань шляхом самоспоглядання, глибокого розмірковування над життям і собою, читання гарних книжок, ведення щоденника, стриманого способу життя (етичний індивідуалізм: Р.У.Емерсон, І.В.Гете, Шлейермахер та ін.)

При ідеалістичному розумінні самовдосконалення домінує спрямованість самовдосконалення на посилення внутрішньої активності, внутрішньої саморегуляції, роботи над собою за умов відірваності від проблем зовнішнього світу, відмови від своїх бажань, прагнень тощо, що відобразилось в Християнській ідеї власного спасіння, в східній філософії в «концепції недіяння» (китайський даосизм), в «концепції мокши» (індійські системи), а також в скептицизмі, стоїцизмі, епікурействі та інших вченнях. Так, Сенека, наприклад, учив своїх послідовників протистояти впливові зовнішнього світу і зосередити усі свої зусилля на самовдосконаленні. Плотін шлях до досконалості бачив у зреченні від усього земного і навіть від «бренної» своєї оболонки – тіла.

В ідеалістичному розумінні самовдосконалення осмислюється як суто внутрішнє життя, часто протиставляючись практичній суспільно корисній діяльності; самозреченість зовнішнього світу за умов посилення внутрішньої активності шляхом самозаглиблення, самоспоглядання, самозосередження покладаються в основу Йоги та інших *східних* психотехнік. Закликаючи людину змінити перш за все не зовнішній світ, а саму себе – через молитву і працю, через самообмеження своїх потреб, *Християнство* ставить їй за мету стати досконалою як Отець наш Небесний.

Матеріалістичне бачення самовдосконалення, складаючись під впливом античних ідеалів освіченості та фізичної досконалості, ідей титанізму (величі і всемогутності людини), універсалізму («всебічного розвитку нею своїх сутнісних сил та творчих здібностей») (Горбачев В., 1998) (Відродження і Новий Час), соціоцентризму (примат суспільства над особистістю) базується на ствердженні пріоритетів розумового розвитку людини та прояву її активної життєвої позиції, зовнішньої перетворюючої активності над внутрішньою, відповідно до чого формується її раціонально-дійова настанова на самореалізацію, а дії по самозміні набувають функціонального, самостверджуючого характеру (Тертична В., 1999).

В умовах посилення соціоцентризму, матеріалістичного бачення світу та ствердження примату суспільства над людиною її зовнішня перетворююча активність превалює над внутрішньою, а в роботі над собою людина орієнтується на підкорення індивідуального суспільному. Самовдосконалення як соціальний процес базується на вимогах суспільства до особистості, розвиваються «діяльно-забезпечуюча природа самотворення» та «адаптивне і наслідувальне начала в самореалізації», а «невизначеність індивідуальних характеристик у програмах самореалізації значної маси населення компенсується зразками поведінки, які культивуються керуючою ідеологією політичних систем» (Тертична В., 1999). Прояви активності обмежуються суспільно-корисною сферою діяльності, а суб'єктна основа розвитку – присвоєнням соціальних цінностей.

В цілому ж самовдосконалення особистості втрачає свої пріоритетні позиції порівняно із зовнішньою перетворюючою діяльністю і починає розглядатись як допоміжна, службова активність, одна з умов творчості людини.

Матеріалістичне бачення самовдосконалення посилюється із розвитком раціоналістичного антропоцентризму Нового Часу, при якому людина розглядається як «розумний і вправний робітник у величезній майстерні природи, «творець нового світу і краси в ньому», як людино-бог, поглиблюється її активістська, діяльнісна установка, підкреслюється здатність людини «бути господарем власної долі і творцем свого щастя».

В результаті ствердження культу розуму, краси тіла й думки людини, цінності її творчої діяльності (що з'являється і в часи Античності і в період Відродження, Нового Часу) самовдосконалення починає розглядатись як шлях досягнення величі і всемогутності людини, «всебічного розвитку нею власних сутнісних сил і творчих здібностей» (Горбачев В., 1998), посилюється активістська, діяльнісна установка людини, підкреслюється здатність людини «бути господарем власної долі і творцем свого щастя».

Дещо іншого вигляду набуває ця ідея в контексті екзистенціалізму, персоналізму, де проголошується цінність людського Я яким би воно не було (проявилась увага до внутрішнього світу людини, але не з метою його вдосконалення, а прояву в діяльності, адже людина має право на вільний активний прояв себе, при чому не акцентується увага на врахуванні певних духовно-моральних цінностей, основ)

Спроби поєднання цих двох напрямків простежуються ще в етнокультурі Київської Русі в ідеях «діючої любові», служіння людям, де самовдосконалення виявляється одночасно і духовно, і соціально спрямованим, і зовнішньо, і внутрішньо активним процесом і розуміється як «особлива життєва позиція, що переводить внутрішнє знання про добро в практичну іпостась» (Тертична В., 1999). Насичуючись в «етичній філософії» (О.Радіщев, О.Бестужев, О.Куніцин та ін.), та «філософії серця» (Г.Сковорода) ідеями єдності почуттєвого і раціонального начал в людині,

самовдосконалення, на думку Г.Сковороди, здійснюється шляхом самопізнання людиною «серцевих» глибин власного «Я» та їх реалізації в «спорідненій» діяльності (Тертична В., 1999).

Діалектика класичної німецької філософії знімає протиставлення світу ідеалів та світу реальних цінностей, духовного та розумового розвитку, зовнішньої перетворюючої діяльності та роботи над собою. Ідеалом самовдосконалення постає людина, якій притаманні «сила мислення як світло пізнання, сила волі як енергія характеру, сила почуття як любов» (Л.Фейербах), що стають відповідними напрямками її роботи над собою. Діалектичне розуміння розвитку як процесу саморуху з притаманними йому внутрішніми законами (Г.Гегель) підсилює ролі свободи і творчості людини в ньому і породжує розуміння шляхів самовдосконалення особистості у самообмеженні у власному егоїзмі, єднанні зі світом («філософія тотожності» Ф.Шеллінг), самозреченні в ім'я іншого («релігія любові» Л.Фейербах), слідуванні обов'язку (І.Кант) та ін.

Врівноваження гуманістичних та раціоналістичних підходів до розуміння людини та її самовдосконалення на засадах розвитку духовності, поглиблення самосвідомості й активізації творчості з метою досягнення ідеалу «надлюдини» (В.С.Соловйов) стає характерним для Російської релігійної філософії (М.М.Бахтін, М.О.Бердяєв, В.С.Соловйов, П.О.Флоренський, С.Л.Франк, Л.Шестов та ін.). Самовдосконалення людини визнається сенсом життя і полягає в рухові особистості до свого «Я», що є місцем зустрічі, зосередження найвищих цінностей особистості. Метою людського існування визнається вдосконалення її особистості як активної істоти шляхом завоювання духовності і єднання з Богом у процесі творчості.

Так М.Бердяєв обумовлює ідею зв'язку творчості і самовдосконалення, підкреслюючи їх нерозривність та взаємовплив. Розуміння духовності і як висхідного од Бога, і як людської сутності призводить до осмислення самовдосконалення як досягнення якісно іншого рівня душевного життя підтримання і розвитку в людині здатності доторкнутися до перевершуючи її неглинних цінностей любові, мудрості, істини, добра, краси і жити, керуючись ними. І відповідно поняття «самосвідомість» трактується російськими філософами вже не як «саморефлексія», а як пробудження «знати не себе, а істину, бажати не себе, а добра», як здатність виносити моральну оцінку самому собі, тобто як совість (П.Д.Юркевич). як здатність особистісного «Я» трансцендувати себе до метафізичних глибин буття, переживаючи себе як частину життя Абсолюту, як «повне знаходження свого розкритого «Я» у свідомості», як «самооцінка особи згідно із надособовими ідеями, що накопичуються у свідомості, й активне її (особи) перетворення згідно з цими ідеями» (Гершензон). Російські філософи наголошують, що наслідком самовдосконалення, в основі якого лежить єднання людини зі світом (а не протиставлення), розкриття в ній того «Я», яке є «зосередженням світового цілого» (С.Франк), буде не лише покращення особистості, а й світу навколо неї.

Проблема виживання й подальшого існування людської цивілізації, висвітлена значними суспільними та екологічними катастрофами сучасності, підкреслює значення самовдосконалення особистості як основного способу досягнення позитивних змін в оточуючому середовищі. Так видатні мислителі й суспільні діячі ХХ ст. (В.Вернадський, А.Сорокін, А.Швейцар, теоретики Римського клубу) висловлюють переконання, що порятунок людства можливий лише за рахунок «Людської революції» шляхом «якісної зміни процесів саморозвитку окремої людини і всього людства, їхнє підпорядкування глобальним моральним імперативам» (Тертична В., 1999). Започаткування «нового гуманізму» (Печчеї), покликаною «забезпечити трансформацію людини і відновити тим самим культурну еволюцію людського роду» (Горбачев В., 1998), актуалізувало духовно-моральні основи самотворення особистості.

Виокремлення гуманістичного підходу до вивчення антропологічних категорій у самостійний напрямок з середини ХХ ст. (А.Маслоу, К.Роджерс, В.Франкл та ін.) сприяє поєднанню матеріалістичних та ідеалістичних поглядів на проблему самовдосконалення особистості та утвердженню «пріоритету особистості в суспільстві», визнанню провідної ролі її самотворчої активності в процесі особистісного і суспільного зростання, розгляду вдосконалення особистості і суспільства як процесів, що взаємно стимулюють один одного. Підкреслюється зв'язок самовдосконалення і творчості, їх взаємовплив і взаємобумовленість.

Як бачимо, філософське осмислення самовдосконалення людини протягом тривалої історії розвитку суспільства суттєво змінювалося від яскраво ідеалістичних до загострено матеріалістичних поглядів і в сучасній філософській думці зрештою врівноважується на діалектичних засадах його світоглядного розуміння. Здійснена нами спроба порівняльної характеристики зазначених філософських поглядів представлена в табл. 1.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика ідеалістичного, матеріалістичного та діалектичного розуміння самовдосконалення особистості

Розуміння	Ідеалістичне	Матеріалістичне	Діалектичне
Світоглядна основа	Базується на усвідомленні <u>надприродного початка</u> та абсолютизації його ролі у самовдосконаленні людини	Базується на запереченні надприродного початка та на абсолютизації <u>власних можливостей</u> щодо самовдосконалення (переважно професійного)	Базується на усвідомленні ролі і надприродного початка, і власної суб'єктної активності у своєму особистісному й професійному зростанні та реалізується як <u>співтворчість</u> людини і Бога
	Пріоритетність <u>духовно-моральних цінностей</u>	Пріоритетність <u>утилітарно-прагматичних цінностей</u>	Пріоритетність <u>гуманістичних цінностей</u>
	Установка на вільне <u>самовираження</u> й <u>саморозвиток</u>	Установка на <u>самоутвердження</u> в світі, суспільстві	Установка на творчу <u>самореалізацію</u> в світі
Сутність	Рух до <u>Божественного ідеалу</u> , до повноти прояву людської сутності	Рух до <u>суспільно заданого</u> і соціально обумовленого ідеалу	Рух до ідеалу «надлюдини», до <u>акмевершин</u> її розвитку
Мета	Здійснюється з метою <u>підготовки до життя вічного</u> й забезпечення якомога більш повного особистісного існування	Здійснюється з метою <u>забезпечення</u> власного виживання та гарного сьогочасного існування	Здійснюється з метою <u>особистісного зростання</u> та <u>вдосконалення сьогочасного існування</u> себе та інших
	Заради <u>індивідуального спасіння</u> й розвитку	Заради <u>індивідуального життя</u> в суспільстві	Заради <u>життя</u> й <u>спасіння багатьох</u>
Зміст	Спрямовується на розвиток <u>духовності</u> , збагачення внутрішнього світу людини	Спрямовується на досягнення <u>розумової, фізичної</u> і <u>моральної</u> досконалості	Спрямовується на розвиток людини в <u>єдності</u> її <u>духовного</u> і <u>фізичного</u> начал
	Зосереджується на <u>вдосконаленні</u> , збагаченні <u>внутрішнього</u> світу (що обов'язково проявиться і у зовнішньому)	Зосереджується на <u>вдосконаленні зовнішніх проявів</u> (що є вираженням внутрішньої сутності), в т.ч. на корекції поведінки, розвитку майстерності.	Врівноваження розвитку <u>внутрішнього</u> світу та <u>вдосконалення зовнішніх проявів</u> .
Механізми	Діє на розвиток через <u>психічне</u>	Діє на розвиток через <u>фізичне</u>	Діє на розвиток через поєднання <u>фізичного</u> і <u>психічного</u> .
Форми	Реалізується переважно у вигляді <u>внутрішньої</u> активності	Реалізується у <u>зовні</u> проявлених формах	Реалізується як у <u>внутрішньо-</u> , так і в <u>зовні</u> проявлених формах
	Основними формами є пізнання й <u>актуалізація</u> власної глибинної сутності	Основними формами є <u>самоосвіта</u> і <u>самовиховання</u>	Основними формами є <u>самоосвіта</u> і <u>самовиховання</u> , так і <u>актуалізація</u> власного духовного і фізичного потенціалу
Методи	Основними методами є <u>пізнання Істини</u> в собі і світі або ж вільне <u>самовираження</u>	Основними методами є <u>самопізнання</u> і <u>саморегуляція</u> як пізнання і регуляція власної самості відповідно до власних цінностей і пріоритетів	Основними методами є <u>пізнання Істини</u> в собі та світі, <u>самопізнання</u> , <u>саморегуляція</u> , а також <u>творчість</u> як прояв актуалізованої глибинної сутності, потенціалу людини
Прийоми	Активне залучення <u>мислительних процесів</u> концентрації, візуалізації, розмірковування та ін., а	Залучення <u>вольових</u> процесів саморегуляції та ін.	Використання і <u>мислительних</u> і <u>вольових</u> процесів, а також активне залучення <u>креативних</u>

	також підсвідомих процесів інтуїції та ін.		станів, механізмів творчості
	Концентрація на <u>ідеальному</u> , неувага до матеріального	Концентрація на <u>матеріальному</u> , неувага до ідеального	Концентрація на <u>взаємодії</u> ідеального та матеріального
Характер	Домінування <u>пасивно-споглядального</u> характеру самовдосконалення	Домінування <u>активно-діяльного</u> характеру самовдосконалення	Поєднання <u>споглядального і діяльного</u> характеру самовдосконалення
Особливості	Характеризується <u>стабільністю</u> , оскільки орієнтується на <u>єдиний</u> загальнолюдський ідеал	Характеризується <u>нестабільністю</u> , оскільки можлива різка зміна та <u>неузгодженість</u> ідеалів	Характеризується <u>стабільністю</u> в результаті <u>узгодженості</u> духовних і матеріальних ідеалів
Умови	За умови <u>нехтування</u> думкою і розвитком суспільства	За умови <u>врахування</u> вимог і законів суспільства	За умови активного впливу на <u>вдосконалення</u> світу й суспільства
	У відстороненні від світу, « <u>відходу</u> від світу» (в затвор, пустинь та ін.)	Часто у <u>протиставленні</u> себе світові й найближчому оточенню	У <u>єднанні</u> зі світом та іншими
	Суто індивідуальне самовдосконалення <u>самотужки</u>	Індивідуальне самовдосконалення людини як члену колективу, суспільства, <u>професійної спільноти</u> .	Поєднання <u>індивідуальних і колективних</u> форм самовдосконалення (в колі одностудентів, колег, соборно, в полі Церкви, в духовних школах та ін.)
Детермінація	Наголошується на суто <u>внутрішній детермінованості</u> самовдосконалення та неможливості його зовнішнього керівництва чи організації	Наголошується на <u>зовнішній детермінованості</u> самовдосконалення і на необхідності його <u>цілепокладаючих, стимулюючих, керуючих</u> впливів на його розвиток і реалізацію	Визнається взаємозв'язок <u>внутрішніх і зовнішніх факторів</u> самовдосконалення
Значення	Підкреслюється <u>індивідуальне значення</u> самовдосконалення особистості	Підкреслюється <u>суспільне значення</u> самовдосконалення особистості	Усвідомлюється і <u>суспільна, й індивідуальна значущість</u> самовдосконалення особистості
	Є <u>єдиним</u> способом <u>розвитку особистості</u> (оскільки розвиток – це завжди саморозвиток)	Має <u>другорядне значення</u> в <u>розвитковій особистості</u> порівняно до <u>цілеспрямованих</u> формуючих впливів на неї з боку суспільства	Має <u>першочергове значення</u> в <u>розвитковій особистості</u>
	Визнається <u>самоцінність</u> самовдосконалення по відношенню до <u>зовнішньої перетворюючої</u> діяльності	Визнається <u>службова роль</u> самовдосконаленням <u>відносно зовнішньої перетворюючої</u> активності	Визнається <u>взаємозумовленість</u> <u>творчості</u> і <u>самовдосконалення</u>

Таке філософське осмислення феномена самовдосконалення не лише фіксується в теорії філософської думки, а й відображається в свідомості і практиці життя кожного окремого учителя залежно від його індивідуальних пріоритетів, цінностей, переконань. Педагог початкової школи формує власну філософію буття, відповідно до якої вибудовує свою неповторну стратегію життя, обирає провідну лінію професійної реалізації та реалізує тактику власного професійного зростання. І на чому зробить акцент учитель початкових класів у своєму особистісно-професійному самовдосконаленні багато в чому залежить від його філософської позиції: переважно ідеалістичної, матеріалістичної чи діалектичної. В його щоденній роботі над собою уся ця глибоко філософська теорія перетворюється на абсолютно практичні речі: чому надасть більшої переваги учитель – розвитку професійних якостей, здібностей, чи удосконаленню і збагаченню власної професійної діяльності новими знахідками і напрацюваннями педагогічної науки і практики, чи, можливо йому вдасться гармонійно поєднати в своєму самовдосконаленні роботу і над своєю особистістю, і

над діяльністю.

Обговорення / Discussion. Особливості філософської позиції кожного учителя початкових класів стосовно власного професійного самовдосконалення відображаються у визначенні сутності й виділенні провідного напрямку власного професійного самовдосконалення, у виборі його мети й пріоритетних завдань роботи над собою, й доборі основних методів самовпливу й самотворення.

Так, відповідно до світоглядних пріоритетів можна умовно виділити три групи вчителів початкових класів залежно від їх домінуючих тенденцій у власному професійному самовдосконаленні: педагоги-ідеалісти, педагоги-матеріалісти, педагоги-діалектики.

Базуючись на *ідеалістичному* розумінні самовдосконалення особистості, досить значна частина учителів початкових класів зосереджує свою увагу в роботі над собою на самовиховних аспектах самотворення, що забезпечують успішну особистісну адаптацію до умов учительської праці і до вимог педагогічної професії за рахунок ефективного розвитку професійно значущих якостей педагога та саморегуляції своєї професійної поведінки й діяльності. Такими учителями усвідомлюється виключне значення самовдосконалення для власного особистісно-професійного зростання на засадах розвитку духовності, збагачення внутрішнього світу, пріоритетності духовно-моральних цінностей, яке спрямовується на досягнення ідеалу над-людини (залежно від духовної традиції, в межах якої рухається учитель). Їх професійне самовдосконалення носить особистісно розвивальний характер. Рух від Я-реального до Я-ідеального в професії здійснюється за рахунок багатопланової діяльності вчителя по самопізнанню, самоаналізу, самооцінці, самоконтролю, самонавіюванню, самонаказу, самопереконаванню, самовправлінню, самозвіту, саморегуляції та ін., в ході якої відбувається постійний розвиток своєї особистості як професіонала шляхом систематичного формування професійно значущих рис і якостей та адаптування своїх індивідуально-неповторних особливостей до вимог педагогічної діяльності. Все це допомагає учителеві початкових класів досягти вершин педагогічної майстерності, підвищити загальну і професійну культуру, набути рівня професіоналізму в цій непростій діяльності. Самовдосконалення реалізується переважно у вигляді внутрішньої активності, що базується на самопізнанні (як пізнанні Істини в собі і світі) та передбачає актуалізацію власної глибинної сутності й вільне самовираження в професії. Частим є активне залучення мислительних процесів концентрації, візуалізації, розмірковування та ін., а також підсвідомих процесів інтуїції та ін. для досягнення успіху в професійній сфері. Самовдосконалення осмислюється такими вчителями як глибоко особистісний процес, що не потребує шаблонів, обмежень, стереотипів і директивних наказів, та детермінується переважно особистісними чинниками (системою вимог особи до самої себе та усталеними внутрішніми феноменами), а тому здійснюється виключно індивідуально. Необхідність і напрямок самозміни в професії визначається педагогом зсередини як суто особистісна задача внаслідок усвідомлення певної колізії та ґрунтується на власній ініціативі вчителя. Пріоритет надається особистісному вектору самовдосконалення, в якому домінують процеси самопізнання, самоаналізу, самокритики, нерідко – самокопання і т.п. Надмірна зосередженість вчителя на своєму внутрішньому світові може призводити до домінування пасивно-споглядального характеру самозмін та формувати певну відстороненість від думки оточуючих, від вимог суспільства і професії до якості власної професійної реалізації. Нерідко проявляється протиставлення себе іншим, нехтування колективними формами творчого саморозвитку педагогів, дещо зневажливе ставлення до різноманітних творчих проєктів, конкурсів і навіть до взаємодопомоги, взаємопідтримки з боку колег. Такі вчителі рідко відгукуються на пропозицію взяти участь у професійних творчих конкурсах, бо «їм не потрібна слава», вони більше працюють над собою, ніж над удосконаленням навчально-виховного процесу. В цілому ж самовдосконалення учителями-*ідеалістами* усвідомлюється як особистісно значущий і внутрішньо детермінований процес досягнення позитивних особистісних змін відповідно до самостійно визначеної концепції власного професійного зростання.

Переважає більшість учителів початкових класів, базуючись на *матеріалістичному* розумінні професійного самовдосконалення особистості, розглядають його як допоміжний напрямок професійної діяльності, що має діяльнісно-забезпечувальний характер і спрямовується на підвищення ефективності навчально-виховного процесу, досягнення високої якості педагогічної праці, шляхом переважно самоосвітніх дій по збагаченню педагогічної діяльності новими розробками в галузі педагогічної теорії та практики. Акцентуючи на функціональному аспекті самовдосконалення такі вчителі надають дещо другорядного значення своєму особистісному розвитку як професіонала, повністю зосереджуючись на підвищенні якості навчального процесу. Їхнє самовдосконалення нерідко ототожнюється з професійною самоосвітою, спрямованою на підвищення професійної компетентності, на розширення й поглиблення професійного світогляду, на пошук нових ідей, способів і прийомів роботи, на творче вивчення досвіду інших, а також на аналіз і узагальнення власного досвіду й творче вирішення професійно-педагогічних задач.

Завдяки самоосвіті педагог реалізовує власні пізнавальні інтереси та потреби, розвиває інтелектуальні та особистісні якості. Проте самовдосконалення таких учителів часто базується на пріоритетності утилітарно-прагматичних цінностей, основний вектор руху від Я-реального до Я-ідеального проходить в межах соціально заданих вимог до особистості і професійної діяльності вчителя початкових класів та детермінується переважно протиріччям між вимогами професії та наявними здібностями і можливостями педагога, його індивідуальним стилем діяльності і спілкування, досвідом роботи. Їхнє самовдосконалення зазвичай обумовлюється нормативними еталонами суспільства і професії щодо особистості педагога, реалізується переважно в межах навчально-методичної роботи та певною мірою залежить від рівня керівництва цим процесом, взаємної вимогливості й взаємодії у педагогічному колективі. Вагомим стимулом у роботі педагога над собою стає праця в колективі однодумців, спільна творчість учителів, їх взаємодопомога у справі підвищення педагогічної майстерності кожного. Надмірне зосередження на зовнішніх вимогах до вчителя нерідко призводить до того, що такі педагоги-прагматики набагато менше приділяють уваги внутрішній роботі над собою, але насичують свою роботу різноманітними зовнішніми атрибутами, інструментарієм. Вони з радістю демонструють результати своїх педагогічних пошуків, показуючи які вони «майстрині», бо «стільки ж усього понамальовували й понавирізували», скільки наочності зробили, а от майстерності педагогічного впливу, тонкості педагогічної взаємодії часто так і не досягли. В цілому ж професійне самовдосконалення педагогами-*матеріалістами* усвідомлюється як суспільно значуще й зовнішньо детерміноване явище. Провідними цільовими орієнтирами професійного самовдосконалення педагога стають досягнення ефективного рольового статусу в навчально-виховній взаємодії та забезпечення успішного функціонування в професії. Реалізація цих завдань значною мірою обумовлюється такими соціальними факторами як нормативність суспільних вимог до вчителя та його діяльності, зовнішня організація і керівництво з боку усіх управлінських структур освіти самовдосконаленням кожного педагога.

Лише незначна частина учителів початкових класів, базуючись на *діалектичному* розумінні професійного самовдосконалення особистості, вбачають в ньому головний шлях професійного зростання й ефективної самореалізації в професії та реалізують його в єдності пізнавальних і творчих, самопізнавальних і самотворчих процесів в ході самоосвіти, самовиховання й самоактуалізації, що виступають основними формами самовдосконалення педагога. Творчість покладається в основу самовдосконалення педагога, яке спрямовується на актуалізацію власного творчого потенціалу педагога в професії, на становлення учителя початкових класів як суб'єкта професійного розвитку, на досягнення ним акме-вершин особистісного і професійного зростання. Творча дослідницька діяльність, в якій народжується й реалізується творча індивідуальність педагога, в якій відбувається творче самовираження вчителя початкових класів і, разом з тим, його професійне зростання, стає основним механізмом самоактуалізації педагога як провідної форми його професійного самовдосконалення. Ще В.Сухомлинський казав, що стає майстром педагогічної праці найшвидше той, хто відчув у собі дослідника. Такі вчителі свідомо вибудовують і реалізують власну тактику і стратегію свого професійного розвитку-саморозвитку (від самовизначення до творчої самореалізації) на противагу домінуючій у педагогічній сфері моделі адаптивної поведінки й простого функціонування в професії. Це «зірочки». Їх мало. Але саме вони задають основний тон професійних самозмін в колективі і суспільстві, надихають інших до творчого самовдосконалення в професії. Вони з радістю діляться напрацюваннями, дуже часто й конструктивно взаємодіють в педагогічних колективах з однодумцями, спрямовуючи свої творчі зусилля на вирішення актуальних проблем педагогічного сьогодення, на побудову нових векторів розвитку педагогічної науки і практики. Такі учителі рівномірно піклуються і про внутрішню роботу над собою, і про якість своєї зовнішньої проявленості в професії, коректно поєднують самоосвітній і самовиховний напрямки роботи над собою, самоформуєчі й самоактуалізуючі впливи на себе, виступаючи справжніми педагогами-гармонізаторами в професії. В траєкторії руху педагога до досконалості додається ще один вектор – від Я-потенційного до Я-актуального, що засвідчує охоплення самовдосконалюючими впливами й найбільш глибоких підструктур, таких як творчий потенціал, сутність, ціннісно-смісловне ядро особистості, які, відповідно до їх сутнісної специфіки, потребують не лише формуючого, а й актуалізуючого впливу на власний розвиток. Професійне самовдосконалення педагога реалізується за умови єдності зовнішніх чинників та внутрішніх передумов, які відіграють ключову роль у самовдосконаленні вчителя, що спрямовується на вироблення власного педагогічного стилю, на самовираження своєї творчої індивідуальності, а не лише на продуктивне виконання педагогічної діяльності. В цілому ж самовдосконалення педагогами-*діалектиками* усвідомлюється як творчий особистісно і суспільно значущий процес якісних самозмін, детермінованих як внутрішніми, так і зовнішніми чинниками, що забезпечує досягнення педагогом акме-вершин особистісного і професійного розвитку та максимального

розкриття власного потенціалу в професії, а тому здійснюється не лише в формі самоосвіти й самовиховання, а й самоактуалізації.

Для врівноваження ідеалістичних та матеріалістичних тенденцій в роботі вчителя над собою і для виведення більшості педагогів початкових класів до діалектичного розуміння власного професійного самовдосконалення корисним було б їх ознайомлення з представленими вище філософськими підходами в розумінні сутності і змісту самовдосконалення особистості.

Висновки / Conclusions. В ході проведеного теоретичного дослідження нами було виділено й охарактеризовано основні підходи до розуміння самовдосконалення людини, що склались в історії філософської думки. Виявлено, що самовдосконалення особистості відбувається в двох напрямках: вдосконалення свого внутрішнього світу, що відображає особистісну орієнтацію самовдосконалення, і вдосконалення своїх зовнішніх проявів, що є свідченням суспільної орієнтації самовдосконалення. Співвідношення цих двох напрямків самовдосконалення, які, в той же час, можна розглядати і як його основні способи, не залишилось незмінним. Тривалий час домінувала спрямованість самовдосконалення на посилення внутрішньої самоактивності за умови відірваності від проблем зовнішнього світу, відмови від своїх бажань, прагнень і т.п., що відобразилось в Християнській ідеї власного «спасіння», в східних концепціях «недіяння» та інших філософських вченнях. Дана тенденція була різко змінена орієнтацією особистісного самовдосконалення на суспільний прогрес, на професійну самореалізацію, що широко впроваджувалась за часів марксистсько-ленінської ідеології і була визначена її основними положеннями. Нині підкреслюється діалектична єдність обох напрямків самовдосконалення, що підтверджується сучасними науковими дослідженнями І.Донцова, В.Лозового, С.Барановської та ін.

Представлене виділення серед усіх філософських трактувань самовдосконалення людини ідеалістичного, матеріалістичного та діалектичного його бачення, на нашу думку, є хоча і досить умовним і суперечним, проте дуже практичним і наочним, а отже і легким для усвідомлення учителями початкових класів і зручним для подальшого використання в ході аналізу світоглядних передумов вироблення власної концепції професійного самовдосконалення.

Список використаних джерел і літератури:

- Гаджиева, Н. М., Никитина, Н. Н., & Кислинская, Н. В. (1998). *Основы самосовершенствования: Тренинг самосознания*. Екатеринбург [in Russian].
- Горбачев, В. Г. (1998). *История философии: Краткий курс лекций*. Брянск [in Russian].
- Донцов, И. А. (1975). *Личное самосовершенствование и мораль*. Москва [in Russian].
- Кандыба, В. М. (2003). *Мировой опыт духовного саморазвития. Энциклопедия духовной самореализации*. Москва [in Russian].
- Коваленко, Ю. В. (2002). *Суфійська модель моральнісного самовдосконалення (історико-етичний аспект)*. (Автореф. дис. канд. філос. наук). Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ [in Ukrainian].
- Лозовой, В. А. (1991). *Самовоспитание личности как философско-социологическая проблема*. (Автореф. дис. д-ра филол. наук). Институт философии. Киев [in Russian].
- Маслоу, А. (1994). *Самоактуализация личности и образование / пер. с англ., предисл. Г. А. Балла*. Киев–Донецк [in Russian].
- Степанова, В. Е. (2003). *Философско-методологические основания саморазвития личности*. (Автореф. дис. канд. филол. наук.) Якутский государственный ун-т им. М. К. Амосова. Якутск [in Russian].
- Тертична, В. Ф. (1999). *Самовдосконалення особистості: культурологічний аспект*. (Автореф. дис. канд. філос. наук). Харківський національний ун-т ім. В. Н. Каразіна. Харків [in Ukrainian].
- Шестакова, Т. В. (2006). *Формування готовності майбутніх учителів до професійного самовдосконалення*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Інститут вищої освіти Академії педагогічних наук України. Київ [in Ukrainian].

References:

- Gadzhieva, N. M., Nikitina, N. N., & Kislinskaya, N. V. (1998). *Osnovy' samosovershenstvovaniya: Trening samosoznaniya [Fundamentals of Self-Improvement: Self-Awareness Training]*. Ekaterinburg [in Russian].
- Gorbachev, V. G. (1998). *Istoriya filosofi: Kratkij kurs lekci [History of Philosophy: Brief Course of Lectures]*. Bryansk [in Russian].
- Doncov, I. A. (1975). *Lichnoe samosovershenstvovaniye i moral [Personal Cultivation and Morality]*. Moscow [in Russian].
- Kandy'ba, V. M. (2003). *Mirovoj opyt' duxovnogo samorazvitiya. E'ncy'klopediya duxovnoj samorealizacii [World Experience of Spiritual Self-Development. Encyclopedia of Spiritual Self-Realization]*. Moscow [in Russian].
- Kovalenko, Yu. V. (2002). *Sufijska model moralnisonoho samovdoskonalennia (istoryko-etychnyi aspekt) [Sufi Model of Moral Self-Improvement (Historical and Ethical Aspect)]*. (Extended abstract of Candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].
- Lozovoj, V. A. (1991). *Samovospitanie lichnosti kak filosofsko-sociologicheskaya problema [Self-Education of Personality as a Philosophical and Sociological Problem]*. (Extended abstract of Candidate's thesis). Kyiv [in Russian].

Maslou, A. (1994). *Samoaktualizaciya lichnosti i obrazovanie [Personality Self-Actualization and Education]* / translated and introduction of G. A. Ball. Kiev–Donetsk [in Russian].

Stepanova, V. E. (2003). *Filosofsko-metodologicheskie osnovaniya samorazvitiya lichnosti [Philosophical and Methodological Bases of Personality Self-Development]*. (Extended abstract of Candidate's thesis). Yakutsk [in Russian].

Tertychna, V. F. (1999). *Samovdoskonalennia osobystosti: kulturolohichni aspekt [Self-Improvement of the Personality: Cultural Aspect]*. (Extended abstract of Candidate's thesis). Kharkiv [in Ukrainian].

Shestakova, T. V. (2006). *Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv do profesiinoho samovdoskonalennia [Formation of Future Teachers' Readiness for Professional Self-Improvement]*. (Extended abstract of Candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].

Дата надходження статті: «12» жовтня 2019 р.

Стаття прийнята до друку: «07» листопада 2019 р.

Шестакова Тетяна – доцент кафедри педагогіки і психології Українського гуманітарного інституту, кандидат педагогічних наук, доцент

Shestakova Tetiana – Assistant Professor of the Pedagogy and Psychology Department of Ukrainian Humanities Institute, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Цитуйте цю статтю як:

Шестакова, Т. (2019). Філософські витоки професійного самовдосконалення учителів початкових класів. *Педагогічний дискурс*, 27, 61–71. [doi: 10.31475/ped.dys.2019.27.07](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2019.27.07).

Cite this article as:

Shestakova, T. (2019). The Philosophical Origins of Professional Self-Improvement of Primary School Teachers. *Pedagogical Discourse*, 27, 61–71. [doi: 10.31475/ped.dys.2019.27.07](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2019.27.07).

УДК 378.091.2:005:91-051](477)«19»

UDC 378.091.2:005:91-051](477)«19»

DOI: [10.31475/ped.dys.2019.27.08](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2019.27.08)

ОЛЕКСАНДРА ЧУБРЕЙ,

кандидат історичних наук, доцент

*(Україна, Чернівці, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,
вул. Коцюбинського, 2)*

OLEKSANDRA CHUBREI,

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor

*(Ukraine, Chernivtsi, Yurii Fedkovych Chernivtsi National University,
Kotsiubynskoho str., 2))*

ORCID: [0000-0003-4276-1396](https://orcid.org/0000-0003-4276-1396)

Професійна підготовка майбутніх вчителів географії в історичній ретроспективі

Professional Training of Future Teachers of Geography in Historical Retrospect

В статті розкрито особливості професійної підготовки майбутніх вчителів географії в історичній ретроспективі. Виявлено певні відмінності у наукових поглядах щодо періодизації етапів становлення та розвитку професійної підготовки майбутніх вчителів географії. Визначено, що науковці виділяють три або чотири періоди (етапи), що співвідносяться із критичними змінами у розвитку державного устрою і суспільного життя. Взявши за основу визначені етапи становлення та розвитку системи професійної підготовки майбутніх вчителів географії та доповнивши їх результатами сучасних психолого-педагогічних досліджень запропоновано власну періодизацію досліджуваного феномену. Основою запропонованої періодизації професійної підготовки майбутніх вчителів географії є не тільки зміни в суспільному житті України, а й розвиток географічної освіти як системи з якісними зрушеннями у змісті, підходах до вивчення явищ, методах навчання на різних етапах розвитку, обумовленими, перш за все, реформами освіти. Вивчення таких зрушень і реформ географічної освіти викликає інтерес не тільки з точки зору змін у методичній науці, технологіях навчання, але і тим, у яких історичних і культурних умовах вони відбувалися, наступністю в освітньому процесі і на окремих його етапах

Ключові слова: *майбутні вчителі географії, професійна підготовка, історична ретроспектива, періодизація, етапи становлення, наукові погляди.*

The article describes the peculiarities of professional training of future geography teachers in historical retrospect. There have been some discrepancies in scientific views regarding the periodization of the stages of formation and development of professional training of future teachers of geography.

It was clarified that the publications of O. Horbatiuk present a retrospective analysis of the processes of formation and development of the Ukrainian higher pedagogical school, which in the light of reforming the education system in Ukraine is of particular relevance. O. Braslavska identifies three periods of formation of national geographical education. I. Shorobura defined four periods of formation and development of school geographical education in the nineteenth and twentieth centuries. The works of L. Melnychuk describe the formation and development of school geographic education in Ukraine in the first half of the twentieth century. O. Timets, analyzing the history of the formation of vocational training for future teachers of geography, proposes a periodization covering four historical periods. In the monograph by Ya. Oliinyk and N. Krasnopolska «Geographic Science in Ukraine: Formation and Development» the stage of geographical science is established and four stages of its development are identified.

Based on the analyzed approaches to the periodization of the genesis of the education system of Ukraine as a whole and of pedagogical education in particular, it is concluded that certain peculiarities of the national pedagogical education are related, first of all, to the objective laws of socio-political, economic and cultural development of the country, and quantitative changes in society, social requirements, the nature of cultural change, etc. All these factors had a significant impact on the formation of different components of teacher education.

Taking as a basis the above stages of formation and development of the system of professional training of future teachers of geography and supplementing them with the results of modern psychological and pedagogical researches, we propose our own periodization of the phenomenon under study. The basis of our periodization is not only changes in the social life of Ukraine, but also the development of geographical education as a system with qualitative shifts in content, approaches to the

study of phenomena, teaching methods at different stages of development, caused, above all, by educational reforms.

Key words: *future geography teachers, vocational training, historical retrospective, periodization, stages of formation, scientific views.*

Вступ / Introduction. Професійна підготовка майбутніх вчителів географії неможлива без всебічного засвоєння того, що вже було зроблено, тобто без вивчення власної історії. Існує нагальна потреба в аналізі й узагальненні всіх явищ і процесів, пов'язаних з історією географічної освіти та у визначенні можливостей застосування досвіду професійної підготовки майбутніх вчителів географії на сучасному етапі. Актуальність подібних розвідок підсилюється й тим, що останнім часом зростає інтерес наукової та педагогічної громадськості до історико-педагогічних аспектів розвитку вітчизняної освіти, до її окремих галузей.

Проблема становлення та розвитку професійної підготовки майбутніх вчителів географії стала предметом досліджень багатьох українських науковців, серед яких О. Браславська (2014), О. Горбатюк (2012), Л. Мельничук (2004), Я. Олійник (2007), О. Тімець (2011), І. Шоробура (2013) та ін.

Проте, в сучасних умовах аналіз становлення та розвитку професійної підготовки майбутніх учителів географії не отримало належної уваги, що і зумовлює актуальність нашого дослідження.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Мета – розкрити особливості професійної підготовки майбутніх вчителів географії в історичній ретроспективі, проаналізувати відмінності у наукових поглядах щодо її періодизації.

Завдання:

– охарактеризувати генезис професійної підготовки майбутніх вчителів географії в історичній ретроспективі;

– розкрити відміни в наукових поглядах щодо періодизації етапів становлення та розвитку професійної підготовки майбутніх вчителів географії;

– запропонувати власну періодизацію досліджуваного феномену.

Результати / Results. Інтенсивність наукових розвідок зазначеної проблематики свідчить про її важливість для системи освіти України. Проте доцільно відмітити, що спостерігається певні відмінності у наукових поглядах щодо її періодизації. Зокрема, нами визначено, що науковці виділяють три або чотири періоди (етапи) становлення та розвитку досліджуваного феномену, що співвідносяться із критичними змінами у розвитку державного устрою і суспільного життя.

Так, в публікаціях О. Горбатюк представлено ретроспективний аналіз процесів становлення та розвитку української вищої педагогічної школи, який у світлі реформування системи освіти в Україні набуває особливої актуальності (О. Горбатюк, 2012).

В працях О. Горбатюк виокремлено *чотири етапи* становлення та розвитку системи вищої педагогічної освіти в Україні:

– 1917–1919 рр. – становлення системи підготовки педагогічних кадрів у перехідний період;

– 1920–1928 рр. – розвиток української вищої педагогічної школи в період масштабного реформування освіти;

– 1929–1933 рр. – перехід до нового змісту, форм та методів виховання педагога у вищих педагогічних закладах (О. Горбатюк, 2012).

О. Браславська виділяє *три періоди* становлення вітчизняної географічної освіти: 1-й період – початок 30-х років ХХ ст. – педагогічну освіту надавали вищі навчальні заклади у яких відкрито географічні або геолого-географічні факультети; 2-й період – 40–90-х рр. – формування розгалуженої системи географічних дисциплін у ЗВО, навіть події Другої світової війни не стали на заваді розвитку географічної освіти; 3-й період – початок 90-х рр. ХХ ст. – новітній етап розвитку географічної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах та школах України (О. Браславська, 2014).

І. Шоробурою виділено такі *чотири періоди* становлення та розвитку шкільної географічної освіти у ХІХ–ХХ столітті: 1-й період – ХІХ ст. – початок ХХ ст. – становлення природознавства і географії як шкільних дисциплін; 2-й період – 1905–1920 рр. – пов'язаний з педагогічними пошуками та інноваціями в шкільній географічній освіті ХХ ст., а також з початком політичного відродження України, становленням її національної державності й національної школи; 3-й період – 1920–1991 рр. – розвиток радянської системи шкільної географічної освіти; 4-й – 1991 р. – початок ХХІ ст. – становлення і розвиток національної системи шкільної географічної освіти (І. Шоробура, 2013).

У дисертаційному дослідженні Л. Мельничук зроблено спробу періодизації становлення та розвитку шкільної географічної освіти в Україні у першій половині ХХ століття (Л. Мельничук, 2004). На думку автора, шкільна географічна освіта впродовж першої половини ХХ століття

пройшла *чотири основних етапи*: 1900–1917 рр. – етап становлення географії як шкільного предмета; 1917–1930 рр. – етап складних і суперечливих пошуків шкільної географічної освіти; 1930–1940 рр. – етап становлення сучасних підходів до викладання географії в школі; 1940–1950 рр. – етап утвердження географії як самостійного шкільного загальноосвітнього предмета. Зазначимо, що ми не поділяємо думку дослідниці, котра подає десятиліття як етап в розвитку географічної освіти, оскільки вважаємо, що не всі якісні зрушення у розвитку географічної освіти відбувалися на зламі десятиліть (Л. Мельничук, 2004).

О. Тімець, аналізуючи питання історії становлення професійної підготовки майбутніх вчителів географії також пропонує періодизацію, що охоплює *чотири історичні періоди*: 1-й період – початок ХХ ст. до 1917 р. – зародження географічної освіти; 2-й період – 1917–1940 рр. – становлення вищої та шкільної географічної освіти, пошук нових форм викладання географії; 3-й період – 1940–1990 рр. – формування розгалуженої системи географічних дисциплін у ВНЗ; 4-й період – початок 90-х рр. ХХ ст. – новітній етап розвитку географічної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах та школах України, що супроводжувався перебудовою структури й змісту шкільної географії. При цьому автором зазначено, що на початку ХХ ст. у структурі українських університетів (інститутів) не існувало географічних факультетів, така ситуація тривала аж до революційних подій 1917 р. (О. Тімець, 2011).

В монографії Я. Олійника та Н. Краснопольської «Географічна наука в Україні: становлення і розвиток» встановлено етапність географічної науки та виділено *чотири етапи* її розвитку: 1-й етап – 1917–1940 рр. – характеризується виникненням значної кількості наукових закладів географічного спрямування; 2-й етап – 1945–1969 рр. – характеризується відновленням зруйнованого господарства України, в т. ч. науки і освіти. В цей час відбувається процес подальшого формування системи наукових та освітніх закладів України, наукового потенціалу географічної науки; 3-й етап – 1970–1979 рр. – характеризується створенням природничо-географічних факультетів на яких здійснюється підготовка майбутніх вчителів географії; 4-й етап розпочинається з 1991 р., в період незалежності України, що характеризується формуванням національної географічної науки (Олійник Я., & Краснопольська Н., 2007).

Обговорення / Discussion. Спираючись на проаналізовані підходи до періодизації генези системи освіти України в цілому та педагогічної освіти зокрема, автором зроблено висновки про певні особливості вітчизняної педагогічної освіти, пов'язані, в першу чергу, з об'єктивними закономірностями соціально-політичного, економічного і культурного розвитку країни, якісними та кількісними змінами у суспільстві, соціальними вимогами, характером культурних перетворень тощо. Усі ці чинники мали істотний вплив на формування різних компонентів педагогічної освіти: змісту, мети, форм, типів навчальних закладів та їх взаємодії.

І. Шоробура зазначає, що з 1991 р. розпочинається новий період розбудови школи незалежної України, що передбачає зміни у вивченні шкільних географічних курсів. Він характеризувався тим, що накопичений позитивний потенціал поклав початок лавиноподібним змінам у всій системі шкільної географічної освіти. Активізація національного чинника в умовах незалежності України сприяє докорінному оновленню шкільної географічної освіти (І. Шоробура, 2013).

При цьому доцільно відмітити, що виділені І. Шоробурою періоди мають досить непропорційний часовий проміжок. Зокрема, 1-й (становлення природознавства і географії як шкільних дисциплін) та 3-й (розвиток радянської системи шкільної географічної освіти) періоди охоплюють півстоліття. А 2-й (початок політичного відродження України) та 4-й (становлення і розвиток національної системи шкільної географічної освіти за часів незалежності) – від 15 до 27 років.

На нашу думку, досить дискусійним є виділення О. Тімець періоду формування розгалуженої системи географічних дисциплін у вищих навчальних закладах України (40–90 рр. ХХ ст.). Оскільки саме цей час характеризується наявністю різних підходів до навчання у ВНЗ. Зокрема, початок 50-их рр. ХХ ст. відзначаються жорсткою централізацією щодо професійної підготовки майбутніх вчителів; видана навчальна та методична література підпорядковувались вимогам комуністичної ідеології. А для 60-тих рр. ХХ ст. – періоду Хрущовської відлиги – характерна часткова демократизація суспільного життя, яка позитивно вплинула на професійну підготовку майбутніх вчителів географії.

В монографії Я. Олійника та Н. Краснопольської «Географічна наука в Україні: становлення і розвиток» встановлено етапність географічної науки та виділено чотири етапи її розвитку (Олійник Я., & Краснопольська Н., 2007).

Перший етап (1917–1940 рр.). У 1917 р. почався набір студентів на географічну спеціальність у Херсонському педагогічному інституті. У 1926 р. в Харкові засновано Інститут географії і картографії, для організації і керівництва якого запрошено із Праги С. Рудницького. У 1930–

1940 рр. в Україні виникло чимало наукових закладів, де велися географічні та близькі до географічних дослідження.

Другий етап (1945–1969 рр.). У працях цього періоду з економічної географії створено методологічні основи структурного аналізу виробничо-територіальних комплексів; роботи з комплексного районного планування території з багатопрофільним народним господарством; фізико-географи розглядали питання районування України, де вперше дано характеристику всіх регіональних одиниць за єдиним принципом (Олійник Я., & Краснопольська Н., 2007).

Третій етап (1970–1990 рр.). у досліджуваній період розвивалися теоретичні питання, які стосувались економічної географії – це формування і функціонування виробничо-територіальних комплексів, формування складових виробничо-територіальних комплексів, застосування картографічного методу під час вивчення економіко-географічних об'єктів, проблеми формування систем розселення, міграції населення і трудових ресурсів, ландшафтні дослідження. Картографічні дослідження розвивалися у двох напрямках – теоретичні і методичні напрацювання та створення карт, використання математичних методів в економічній і фізичній географії. Активно розвивалися соціально-економічні дослідження, які торкалися питань використання рекреаційних ресурсів, розвитку туризму, сфери відпочинку.

Четвертий етап (1991–2006 рр.). У працях цього періоду значна увага приділялася науково-методичним основам економіко-географічних досліджень, особливо інтенсивному розвитку соціально-демографічним і політико-географічним дослідженням; дослідженням проблем історії національної географії; оцінці природно-ресурсного потенціалу; проблемам раціонального природокористування. Екологізація географії сприяла виникненню і розвитку багатьох наукових напрямів щодо проблем взаємодії природи і суспільства (Олійник Я., & Краснопольська Н., 2007).

Виходячи з вищевикладеного, варто зазначити, що в монографії Я. Олійника та Н. Краснопольської «Географічна наука в Україні: становлення і розвиток» велику увагу приділено характеристиці етапів становлення та розвитку географічної науки. Проте, в недостатній мірі, розкрито підготовку майбутніх вчителів географії у закладах вищої освіти України.

Висновки / Conclusions. Взявши за основу визначені вище етапи становлення та розвитку системи професійної підготовки майбутніх вчителів географії та доповнивши їх результатами сучасних психолого-педагогічних досліджень нами запропоновано власну періодизацію, яка охоплює п'ять етапів:

- перший етап (1917–1941 рр.) – становлення професійної підготовки майбутніх вчителів географії як системи;
- другий етап (1944–1959 рр.) – відновлення роботи системи підготовки майбутніх вчителів географії в післявоєнні роки та її реформування;
- третій етап (1960–1990 рр.) – розвиток системи університетської географічної освіти та виокремлення прикладної географії;
- четвертий етап (1991–2005 рр.) – функціонування системи професійної підготовки майбутніх вчителів географії в умовах незалежності України;
- п'ятий етап (2005 р. – до сьогодні) – приєднання України до Болонського процесу та запровадження кредитно-модульної системи навчання.

Основою запропонованої нами періодизації професійної підготовки майбутніх вчителів географії є не тільки зміни в суспільному житті України, а й розвиток географічної освіти як системи з якісними зрушеннями у змісті, підходах до вивчення явищ, методах навчання на різних етапах розвитку, обумовленими, перш за все, реформами освіти. Вивчення таких зрушень і реформ географічної освіти викликає інтерес не тільки з точки зору змін у методичній науці, технологіях навчання, але і тим, у яких історичних і культурних умовах вони відбувалися, наступністю в освітньому процесі і на окремих його етапах.

Перспективи подальших досліджень у даній по сфері вважаємо за доцільне віднести такі проблеми: зміст підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності; принципи ефективної підготовки майбутніх вчителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Список використаних джерел і літератури:

Браславська, О. (2014). Передумови сучасного стану вітчизняної географічної освіти: історичні аспекти ХХ–ХХІ століття. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 2, 51–58 [in Ukrainian].

Горбатюк, О. В. (2012). До питання періодизації процесу становлення вищої педагогічної освіти в Україні. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 11, 28–31 [in Ukrainian].

Мельничук, Л. І. (2004). *Становлення і розвиток шкільної географічної освіти в Україні в першій половині ХХ століття*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ [in Ukrainian].

Олійник, Я., & Краснопольська, Н. (2007). Географічна наука в Україні: становлення і розвиток. Київ: Ніка-Центр [in Ukrainian].

Тімець, О. В. (2011). Історичні віхи професійної підготовки майбутніх учителів географії. *Географія та основи економіки в школі*, 11–12, 26–35 [in Ukrainian].

Шоробура, І. М. (2013). Особливості періодизації становлення та розвитку шкільної географічної освіти (XIX–XX століття). *Педагогічний дискурс*, 15, 758–763 [in Ukrainian].

References:

Braslavska, O. (2014). Peredumovy suchasnoho stanu vitchyznianoї heohrafichnoi osvity: istorychni aspekty XX–XXI stolittia [Preconditions of the Current State of National Geographical Education: Historical Aspects of the XX–XXI Centuries]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu – Collection of the Scientific Papers of the Uman State Pedagogical University*, 2, 51–58 [in Ukrainian].

Horbatiuk, O. V. (2012). Do pytannia periodyzatsii protsesu stanovlennia vyshhoї pedahohichnoi osvity v Ukraini [On the Issue of Periodization of the Process of Forming Higher Education in Ukraine]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka – Pedagogical Education: Theory and Practice*, 11, 28–31 [in Ukrainian].

Melnychuk, L. I. (2004). *Stanovlennia i rozvytok shkilnoi heohrafichnoi osvity v Ukraini v pershii polovyni XX stolittia* [Formation and Development of School Geographic Education in Ukraine in the First Half of the 20th Century]. (Extended abstract of Candidate's Thesis). Kyiv [in Ukrainian].

Oliinyk, Ya., & Krasnopolska, N. (2007). *Heohrafichna nauka v Ukraini: stanovlennia i rozvytok* [Geographical Science in Ukraine: Formation and Development]. Kyiv: Nika-Center [in Ukrainian].

Timets, O. V. (2011). Історичні віхи професійної підготовки майбутніх учителів географії [Historical Milestones for Future Geography Teachers' Professional Training]. *Heohrafiia ta osnovy ekonomiky v shkoli – Geography and Fundamentals of Economics at School*, 11–12, 26–35 [in Ukrainian].

Shorobura, I. M. (2013). Особливості періодизації становлення та розвитку шкільної географічної освіти (XIX–XX століття) [Features of Periodization of Formation and Development of School Geographical Education (XIX–XX Centuries)]. *Pedahohichnyi Dyskurs – Pedagogical Discourse*, 15, 758–763 [in Ukrainian].

Дата надходження статті: «25» вересня 2019 р.

Стаття прийнята до друку: «11» листопада 2019 р.

Чубрей Олександра – доцент кафедри економічної географії та екологічного менеджменту Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, кандидат історичних наук, доцент

Chubrei Oleksandra – Assistant Professor of the Department of Economic Geography and Environmental Management of Yurii Fedkovych Chernivtsi National University, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor

Цитуйте цю статтю як:

Чубрей, О. (2019). Професійна підготовка майбутніх вчителів географії в історичній ретроспективі. *Педагогічний дискурс*, 27, 72–76. doi: [10.31475/ped.dys.2019.27.08](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2019.27.08).

Cite this article as:

Chubrei, O. (2019). Professional Training of Future Teachers of Geography in Historical Retrospect. *Pedagogical Discourse*, 27, 72–76. doi: [10.31475/ped.dys.2019.27.08](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2019.27.08).

УДК 378.1

UDC 378.1

DOI: [10.31475/ped.dys.2019.27.09](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2019.27.09)

СЕРГІЙ ВОЛОШИНОВ,

*кандидат педагогічних наук, доцент
(Україна, Херсон, Херсонська державна морська академія,
проспект Ушакова, 20)*

SERHI VOLOSHYNOV,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
(Ukraine, Kherson, Kherson State Maritime Academy,
Ushakov Avenue, 20)*

ORCID: [0000-0001-7436-514X](https://orcid.org/0000-0001-7436-514X)

Аналіз підходів та засобів навчання у морських закладах освіти за кордоном

Analysis of Approaches and Teaching Tools in Maritime Educational Institutions Abroad

У статті здійснено аналіз сучасного стану морської освіти за кордоном. Проаналізовано дослідження щодо професійної підготовки морських фахівців за кордоном і зроблено висновок про не достатнє висвітлення питання дослідження підходів та засобів навчання у морських освітніх закладах за кордоном, що спрямовані на підвищення ефективності морської освіти. Висвітлено значення таких міжнародних інститутів як Міжнародна асоціація морських університетів та Міжнародний морський університет в удосконаленні професійної підготовки майбутніх морських фахівців. Проаналізовано дослідження щодо проблем удосконалення професійної підготовки морських фахівців у країнах, що розвиваються (Південна Африка, В'єтнам). Визначено, що для удосконалення професійної підготовки майбутніх морських фахівців в Україні можуть бути використані такі підходи як міждисциплінарний, дуальний, інформативний, дослідницький, інтегративний, а також принцип мобільності. Як ефективні засоби навчання визначено засоби віртуальної та доповненої реальності, мобільні технології та дистанційне навчання.

Ключові слова: зарубіжний досвід, професійна підготовка, морські фахівці, четверта промислова революція (4.0).

The article analyzes the current state of maritime education abroad. The study on the training of maritime specialists abroad is analyzed and the conclusion is made that the issue of research on approaches and means of training in maritime educational institutions abroad, aimed at improving the efficiency of maritime education, is not adequately covered. The importance of such international institutes as the International Association of Maritime Universities and the International Maritime University in improving the professional training of future maritime professionals is highlighted. It is revealed that the International Association of Maritime Universities is paying attention to the problems of the impact of virtual reality on maritime education and training, including the coverage of how to apply virtual reality in the training of maritime professionals. It is determined that the main content of the educational programs of the International Maritime University is the educational and research problems. Studies on the challenges of improving the training of maritime professionals in developing countries (South Africa, Vietnam) are analyzed. Some recommendations that may be appropriate for introducing Ukraine's maritime education as a country undergoing a process of reforming the national education system are presented. Methods such as analysis, synthesis, comparison, generalization were used to achieve the goal. It has been established that the emphasis is on developing the digital skills of future maritime professionals and implementing the requirements of the 4th Industrial Revolution into maritime education and training. It is determined that to improve the professional training of future maritime specialists in Ukraine such approaches as interdisciplinary, dual, informative, research, integrative, as well as the principle of mobility can be used. As the result, virtual and augmented reality, mobile technologies and distance learning are identified as effective learning tools.

Key words: foreign experience, professional training, maritime specialists, fourth industrial revolution (4.0).

Вступ / Introduction. Для ефективного функціонування світової морської індустрії важливим є вплив людський фактору, а отже освіта і підготовка висококваліфікованих морських фахівців. Вимоги до якості морської освіти визначаються Міжнародною морською організацією (далі – ІМО), що орієнтує освітні заклади на удосконалення професійної підготовки морських фахівців

відповідно до сучасних вимог галузі й інформаційного суспільства. Міжнародна морська організація має в своєму складі 170 держав і розділена на п'ять комітетів за напрямками діяльності. Питаннями освіти займається підкомітет з підготовки кадрів в рамках Комітету з безпеки мореплавання. Міжнародна морська організація діє як спеціалізована установа Організації Об'єднаних Націй. Стандарти освіти були сформульовані в Міжнародній конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти (International Convention for the Standards of Training, Certification and Watchkeeping), яка зазнавала поправок у 1995 та 2010 рр. (International Maritime Organization, 2017).

У 2018 р. Україна підписала Меморандум про співпрацю з Міжнародною морською організацією щодо участі у Системі аудиту держав – членів Міжнародної морської організації (International Association of Maritime Universities, 2004). Також у 2018 р. Україна вперше пройшла обов'язковий аудит Міжнародної морської організації, який підтвердив виконання державою Україна міжнародних зобов'язань у сфері безпеки судноплавства.

Нині важливим стає вивчення підходів, засобів, методів навчання у закордонних закладах вищої морської освіти, що спрямовані на підвищення ефективності професійної підготовки морських фахівців, та їх впровадження у практику викладання. Це допомагає не лише підвищенню якості морської освіти в Україні, а й у свою чергу сприяє стабільному підвищенню безпеки на морі та вирішенню проблем із впливом людського фактору у морській промисловості.

Дослідженню професійної підготовки морських фахівців закордоном присвячено наукові доробки таких дослідників: М. Макарєнко, О. Носовська, А. Кравченко, Л. Кошарська, В. Бредньова, А. Levitsky, В. Єфєтьєва та ін.

Зокрема М. Макарєнко, О. Носовська, А. Кравченко на основі проведених досліджень зазначають, що провідними країнами постачальниками робочої сили на торгові судна є Китай, Філіппіни, Індія, Україна, Росія та Індонезія, що усі ці країни мають освітні заклади, що покликані здійснювати підготовку кваліфікованих працівників для світового судноплавства. Однак, рівень освіти в цих країнах дуже різний. Так, якість освіти у Філіппінах значно нижче, ніж в Росії та Україні, а КНР випереджає Індію за якістю та практичною підготовкою майбутнього плавкладу (Макарєнко М., Носовська О., & Кравченко А., 2017).

Л. Кошарська, В. Бредньова, А. Левіцкі слушно зазначають, що світовий досвід морських освітніх закладів показує недостатність піклування про морську освіту з боку Міністерства освіти і науки та Міністерства транспорту України. Удосконалення національної морської освіти можливе лише у тісній співпраці із судноплавними компаніями (Кошарська Л., Бредньова В., & Levitsky А., 2019).

Мета та завдання / Aim and Tasks. Більшість досліджень з вивчення зарубіжного досвіду морської освіти мають загальний характер, тому аналізу й узагальнення вимагає питання дослідження підходів та засобів навчання у морських навчальних закладах закордоном, що спрямовані на підвищення ефективності професійної підготовки морських фахівців.

Методи / Methods. Для досягнення мети у дослідженні було використано такі методи як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення (для вивчення та узагальнення наукової літератури з конкретно-наукової методології проблеми, виявлення позитивного зарубіжного досвіду для удосконалення морської освіти).

Результати / Results. У морській освіті існує практика обговорення освітніх програм і їх реалізації у морській індустрії з використанням міжнародних інститутів. Одним з таких є Міжнародна асоціація морських університетів (International Association of Maritime Universities – IAMU), що є глобальною мережею морських університетів з підготовки морських фахівців. Структура IAMU складається з щорічної Генеральної Асамблеї, Міжнародної виконавчої ради, постійних комітетів та Секретаріату (рис. 1). Університетами-засновниками асоціації у 1999 р. стали такі заклади як Арабська академія науки і техніки та морського транспорту (Африка), Австралійський морський коледж (Океанія), Кардіффський університет (Західна Європа), Стамбульський технічний університет, морський факультет (Середземномор'я), Університет торговий морський Кобе (Азія), Морська академія Мен (Америка, включаючи Кариби), Всесвітній морський університет (загальне представництво). Станом на квітень 2019 р. асоціація включає 66 членів з 35 країн.

Основними напрямками діяльності, як Міжнародної асоціації морських університетів в цілому, так і окремих морських університетів є глобалізація і всебічний розвиток морської освіти з предметним поглибленням теоретичних основ при одночасному розширенні їх практичного застосування у вирішенні конкретних професійних завдань.

Усі члени асоціації визнають значення морської освіти та зазначають, що: галузь судноплавства – це галузь послуг, в якій людські ресурси є найважливішим елементом; забезпечити та зберегти висококваліфіковані кадрові ресурси в морській промисловості можливо

лише шляхом ефективної освіти та навчання; ефективна освіта та навчання в морському секторі бере початок у науковій та академічній частині та дотриманні чіткого зв'язку між практичними навичками, технікою управління та орієнтацією на якість (About IAMU, 2019). У своїх наукових публікаціях та звітах IAMU приділяє увагу питанням удосконалення професійної підготовки майбутніх морських фахівців. Зокрема у звіті «Переосмислення морської педагогіки – наслідки віртуальної реальності у морській освіті та навчанні» (Redefining Seafaring Pedagogy – Impacts of Virtual Reality on Maritime Education and Training) подано не лише аналіз основних переваг віртуальної реальності (VR), можливостей її використання у морській підготовці, ролі викладача у віртуальному середовищі, а й запропоновано VR системи та додатки для навчання, у тому числі на смартфонах, розробки уроків з використанням VR, методика застосування VR у професійній підготовці морських фахівців тощо (Redefining Seafaring Pedagogy, 2017).

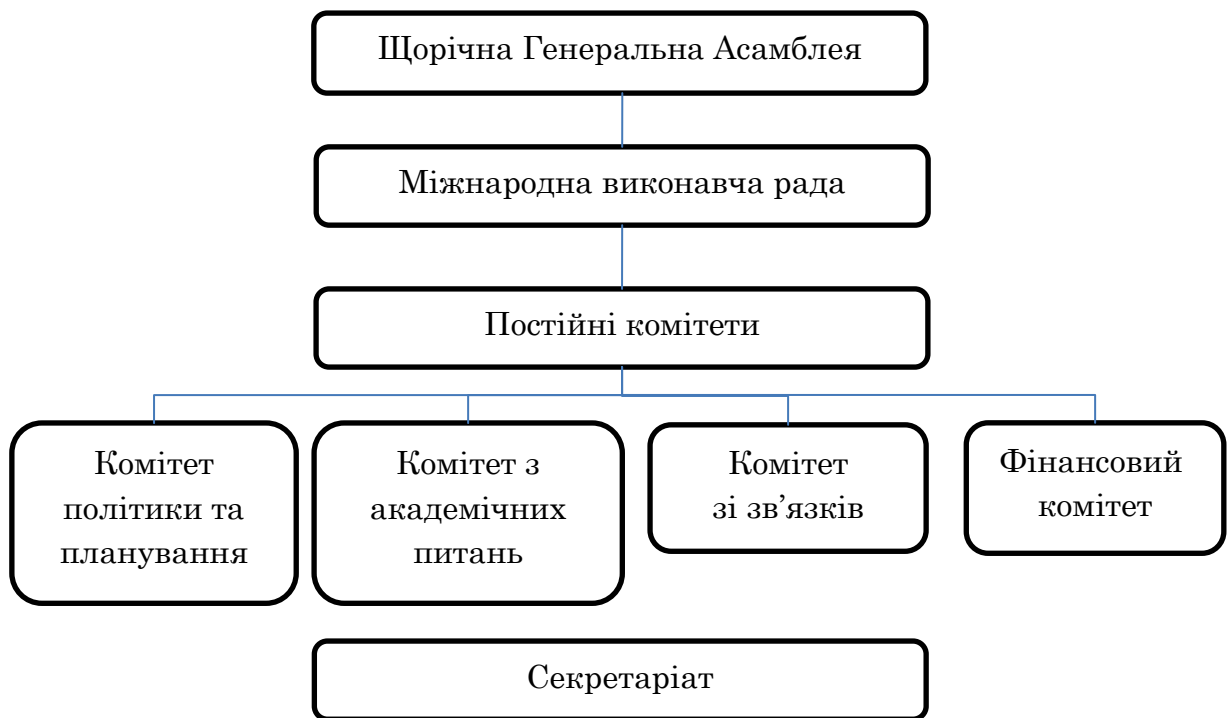


Рис. 1 Структура Міжнародної асоціації морських університетів

Серед морських університетів світу особливе положення займає Міжнародний морський університет (World Maritime University – WMU) у Швеції. Заснований в 1983 р. нині він дотримується восьми стратегічних напрямів (MSc and Phd in Maritime Affairs taught in Malmo, 2018), саме:

- 1) навчання та виховання морських лідерів,
- 2) посилене викладання морської політики,
- 3) розширення питань, пов'язаних з океанами,
- 4) розширення морських та океанських досліджень,
- 5) диверсифікація генерації доходів,
- 6) нові шляхи співпраці,
- 7) подальша співпраця з ІМО,
- 8) створення фонду підтримки.

З самого початку в університет приймалися молоді люди, які закінчили морський навчальний заклад (postgraduates) вже з деяким досвідом роботи на суднах або в різних системах їх берегового обслуговування. Спочатку на дворічних навчальних курсах продовжували освіту в трьох напрямках: суднова енергетика (Maritime Engineering Trading – MET), навігація та берегове обслуговування судноплавства. Згодом технічні дисципліни з навчальних і дослідницьких програм університету були виключені. Головним принциповим їх змістом залишилися навчальні та дослідницькі проблеми. Серед них (Костылев І., & Овсянников М., 2015):

- постійне вивчення та аналіз сучасного стану світового транспортного флоту в усіх сферах практичної діяльності, а також можливих найближчих і подальших перспектив його розвитку;
- розробка і впровадження пакетів консультативного обслуговування об'єктів флоту і морських навчальних закладів в рамках міжнародного співробітництва, зокрема в галузі навчальних

програм морських університетів;

– забезпечення безпеки морського судноплавства в різних її аспектах, в тому числі з організації специфічного менеджменту в сфері захисту навколишнього середовища і трудових ресурсів;

– захист і розвиток сприятливих умов праці на флоті;

– робота по зміцненню статусу університету як світового центру організації морської освіти і досліджень в області судноплавства.

На наш погляд заслуговують на увагу також дослідження щодо проблем удосконалення професійної підготовки морських фахівців у країнах, що розвиваються. Адаже, деякі рекомендації, що у них подаються, можуть бути доцільними для України, як країни, що зазнає процесу реформування вітчизняної системи освіти. Зокрема у дослідженні L. A. Ngcobo (Ngcobo L. A., 2018) стосовно морської освіти у Південній Африці зазначається, що у південноафриканських навчальних закладах бракує курсантів, які мають цифрову підготовку і будуть готові зайняти свої місця на міжнародному ринку праці. Тому пропонується кілька рекомендацій, що містять практичні дії для дослідження та впровадження її в Україні, а саме:

1. Проведення аудиту результатів навчання морських фахівців. Це має велике значення для створення бази даних кваліфікованих морських фахівців, які відповідають запланованим результатам навчання. Після того як комплексний аудит буде завершений, буде зрозуміло, які компетентності потрібні для руху вперед та яким потрібно приділити більше уваги.

2. Нарощування потенціалу та освітніх ресурсів з точки зору обладнання та інфраструктури морської освіти. Це потрібно як державі, так і судноплавним компаніям для забезпечення належної інфраструктури, її оновлення та розвитку людського капіталу, який визначатиме стратегічне бачення морської освіти та переконуватиме власників суден наймати українських моряків.

3. Залучення випускників інших морських університетів для накопичення резерву потенціалу людських ресурсів. Університетам потрібні студенти, які отримали досвід роботи в морі, з метою залучення їх до здійснення досліджень на магістерських та докторських програмах для забезпечення балансу практичного професійного досвіду та академічно кваліфікованого людського капіталу.

4. Установлення більш вигідних партнерських угод з міжнародними морськими інститутами та представниками морської галузі. Партнерські угоди з іншими міжнародними університетами та компаніями допоможуть студентам легко інтегруватися у світову галузь судноплавства завдяки програмам обміну.

5. Державний бюджет для морської освіти. Дефіцит бюджету морських закладів вищої освіти компенсується стейкхолдерами, що зацікавлені у підготовці морських фахівців в Україні і постачають українським ЗВО обладнання та тренажери. Проте залежність від іноземного капіталу може впливати на програми підготовки морських фахівців, що не ураховують національних соціальних та політичних аспектів. Отже, рекомендується збільшення державного фінансування морських закладів освіти для використання коштів, зокрема, на проведення досліджень, удосконалення матеріально-технічної бази вітчизняних морських ЗВО та підвищення їх конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг.

У дослідженні T. N. M. Tran (Tran T. N. M., 2018) пропонується такі рішення для інтеграції вимог четвертої промислової революції (4.0) в морську освіту:

I. На національному рівні:

1) перегляд стратегічного плану стосовно наслідків промислової революції 4.0, в якому співробітництво між урядом – морською галуззю – університетами повинно бути підкреслено та підтримано конкретними заходами від усіх зацікавлених сторін;

2) розробка відповідної політики, нормативно-правових актів для заохочення судноплавних компаній до участі у навчанні курсантів, щоб студенти мали більше можливостей для доступу до сучасних суден;

3) розробка сильної, всебічної й стійкої політики та правових рамок для підтримки міжнародного співробітництва й інвестицій у морську освіту.

II. На інституціональному рівні:

1) перегляд стратегічного плану з урахуванням усіх нових тенденцій, включаючи наслідки промислової революції 4.0;

2) щодо розвитку людського капіталу:

– розробка комплексного та стратегічного підходу до розвитку людських ресурсів з урахуванням інтересів людей та цілей організації, починаючи з побудови основних цінностей до вимог щодо постійного професійного розвитку кожної людини;

– збільшення уваги до підтримки викладачів у вдосконаленні їх професійної підготовки,

створення команди підтримки у морській освіті;

– розробка ефективної системи управління знаннями для накопичення та використання позитивного досвіду від окремих програм безперервного професійного розвитку;

– використання переваг мультидисциплінарних установ для сприяння формуванню міждисциплінарних робочих і дослідницьких груп між напрямками морської справи та інформаційними технологіями для забезпечення якісного персоналу з достатніми знаннями та навичками, як для досліджень, так і для викладання;

3) щодо розробки освітніх програм:

– інтеграція модулів для набуття цифрової грамотності в освітню програму всіх морських спеціальностей, приділяючи достатньо уваги етичній та професійній поведінці, кібербезпеці, а також конфіденційності інформації;

– забезпечення у середньостроковій перспективі навчання за бакалаврською програмою, організувавши навчання на борту судна;

– перегляд існуючих довгострокових програм з метою забезпечення міждисциплінарного підходу для реалізації дуального навчання.

4) щодо інфраструктури:

– забезпечення консультантів керівництвами для проведення відповідної політики щодо навчання на судні;

– доцільне інвестування в інфраструктуру, зокрема з урахуванням можливостей сучасних технологій, наприклад, застосування симуляторів у освітньому процесі;

– продовження розробки засобів підтримки електронного навчання в поєднанні з підвищенням кваліфікації викладачів, оскільки освіта у період промислової революції 4.0 повинна бути індивідуальною;

– стратегічне мислення про промисловість та взаємну вигоду для довгострокових інвестицій.

Таким чином, робиться акцент на удосконаленні не лише освітніх технологій, а й на широкому застосуванні технологічних надбань четвертої промислової революції, яка визначає пріоритетом інформаційні та цифрові технології. Професійна підготовка має базуватися на використанні цих технологій, і лише за цих умов випускники морських закладів вищої освіти будуть конкурентоспроможними на ринку праці. Це у свою чергу підвищить престиж морської освіти в Україні та зміцнить імідж України як держави, що здійснює ефективну підготовку морських фахівців.

Обговорення / Discussion. Ґрунтуючись на аналізі освітніх програм університетів, що є членами IAMU (Members, 2019), ми дійшли тих же висновків, що й Л. Кошарська, В. Бредньова й А. Левіцкі стосовно певного набору базових принципів професійної підготовки морських фахівців у різних країнах, незважаючи на те, що вона має свої особливості та національні риси. В основному превалює англо-саксонська модель, що пропонує три основні ступені вищої освіти: бакалаврат (3–4 роки навчання) – магістратура (1–1,5 роки) – аспірантура (3–4 роки). Також підтверджуються думка В. Єфентьева про те, що при деяких відмінностях освіти у різних країнах, загальним залишається вирішальна роль вищої освіти у розвитку освітнього потенціалу людини, людського капіталу як матеріальної цінності та соціального ресурсу держави (Єфентьев В., 2005). Задля підвищення рівня ефективності професійної англомовної підготовки майбутніх морських фахівців доцільним вважаємо також впровадження структурної моделі формування комунікативної компетентності майбутніх моряків на основі гейміфікованого підходу у освітньому електронному педагогічному середовищі MOODLE (Юрженко А., 2019). Доведено, що використання симуляційних технологій змішаної реальності при підготовці майбутніх судноводіїв є досить актуальним, і потребує комплексного підходу та першочергового вирішення на шляху розвитку цифровізації суспільства (Попова Г., 2019). Досліджуючи українську систему морської освіти, І. Рябуха встановлює, що стандарти підготовки сертифікації та несення вахти моряків відрізнялися у кожній окремій країні та визначалися національним законодавством кожної окремої країни, проте, не забезпечувало достатнього рівня підготовки моряків для задоволення постійно зростаючих вимог стосовно безпеки морського транспорту (Рябуха І., 2019). G. Emad та W. M. Roth висвітлили суперечності в діючій системі морської освіти та навчання, яка базується на освіті, навчанні та оцінці на основі компетентностей, та теоретизували неспроможність зробити морську освіту корисною без висвітлення професійних компетентностей (G. Emad, & W. M. Roth, 2008).

Проте науковці не визначили тих підходів, засобів, методів навчання у морській освіті за кордоном, що спрямовані на підвищення ефективності професійної підготовки морських фахівців і які доцільно реалізувати у процесі професійної підготовки майбутніх морських фахівців в Україні.

Висновки / Conclusions. Таким чином, у процесі наукового пошуку встановлено, що для вдосконалення професійної підготовки майбутніх морських фахівців в Україні можуть бути використані такі підходи як, міждисциплінарний, дуальний, інформативний, дослідницький,

інтегративний, а також принцип мобільності. Ефективними засобами освітнього процесу визнаються засоби віртуальної та доповненої реальності, мобільні технології та електронне навчання. Запропоновані рішення для інтеграції вимог четвертої промислової революції в морську освіту можуть бути доцільними для обговорення та впровадження у процес професійної підготовки майбутніх морських фахівців в Україні.

Перспективою подальших наукових досліджень у визначеному напрямі може стати аналіз змісту та методів навчання у закордонних морських освітніх закладах з метою узагальнення сучасного досвіду професійної підготовки майбутніх морських фахівців у світі.

Список використаних джерел і літератури:

- About IAMU*. Взято з: <https://iamu-edu.org/about-iamu> [in English].
- Emad, G., & Roth, W. M.** (2008). Contradictions in the Practices of Training for and Assessment of Competency. *Education Training*, 50 (3), 260–272. doi: <https://doi.org/10.1108/00400910810874026> [in English].
- International Association of Maritime Universities.** (2004). *International Association of Maritime Universities Annual General Assembly no 5, 2004: Advances in International Maritime Research* [in English].
- International Maritime Organization.** (2017). *STCW: Including 2010 Manila Amendments: STCW Convention and STCW Code: International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers*. London [in English].
- Members*. Взято з <https://iamu-edu.org/about-iamu/members> [in English].
- MSc and Phd in Maritime Affairs Taught in Malmo. Academic Handbook*. Взято з https://www.wmu.se/sites/default/files/documents/files/WMU-Academic-Handbook-2018-Online_0.pdf [in English].
- Ngcobo, L. A.** (2018). *Response to Technology Advancement in Maritime Education and Training: a Case Study of the South African National Maritime Institutes*. (MSc dissertation). Malmö: World Maritime University [in English].
- Redefining Seafaring Pedagogy – Impacts of Virtual Reality on Maritime Education and Training*. Взято з <https://iamu-edu.org/download/final-report-of-research-project-fy2017> [in English].
- Tran, T. N. M.** (2018). *Integrating Requirements of Industry 4.0 into Maritime Education and Training: Case Study of Vietnam*. (MSc dissertation). Malmö: World Maritime University [in English].
- Ефентьев, В. П.** (2005). *Теория и практика управления качеством непрерывной профессиональной подготовки морских специалистов в академическом комплексе*. (Автореф. дисс. д-ра пед. наук). Калининград [in Russian].
- Костылев, И. И., & Овсянников, М. К.** (2015). Морское образование в международной индустрии. *Высшее образование сегодня*, 5, 24–28 [in Russian].
- Кошарская, Л. В., Бреднёва, В. П., & Левітці, А.** (2019). О проблемах отечественного и зарубежного морского образования. *Вісник Одеського національного морського університету*. Взято з <http://mx.ogasa.org.ua/handle/123456789/7631> [in Russian].
- Макаренко, М. В., Носовська, О. Б., & Кравченко, А. В.** (2017). Рівень професійної підготовки моряків торговельного флоту як головний чинник зниження аварійності на морі. *Вісник Приазовського державного технічного університету*, 34, 259–266 [in Ukrainian].
- Попова, Г. В.** (2019). Симуляційні технології змішаної реальності у підготовці майбутніх судноводіїв. *Науковий огляд*, 6 (59), 103–110 [in Ukrainian].
- Рябуха, І. М.** (2019). Вплив регуляторних актів Європейського Союзу на розвиток української системи морської освіти (кінець ХХ – початок ХХІ століття). *Педагогічні науки*, LXXXVI, 7–82 [in Ukrainian].
- Юрженко, А. Ю.** (2019). Експериментальна перевірка ефективності моделі формування комунікативної компетентності в системі професійної підготовки майбутніх суднових механіків. *Інноваційна педагогіка*, 9 (3), 107–109 [in Ukrainian].

References:

- About IAMU*. Retrieved from: <https://iamu-edu.org/about-iamu> [in English].
- Emad, G., & Roth, W. M.** (2008). Contradictions in the Practices of Training for and Assessment of Competency. *Education Training*, 50 (3), 260–272. doi: <https://doi.org/10.1108/00400910810874026> [in English].
- International Association of Maritime Universities.** (2004). *International Association of Maritime Universities Annual General Assembly no 5, 2004: Advances in International Maritime Research* [in English].
- International Maritime Organization.** (2017). *STCW: Including 2010 Manila Amendments: STCW Convention and STCW Code: International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers*. London [in English].
- Members*. Retrieved from <https://iamu-edu.org/about-iamu/members> [in English].
- MSc and Phd in Maritime Affairs Taught in Malmo. Academic Handbook*. Retrieved from https://www.wmu.se/sites/default/files/documents/files/WMU-Academic-Handbook-2018-Online_0.pdf [in English].
- Ngcobo, L. A.** (2018). *Response to Technology Advancement in Maritime Education and Training: a Case Study of the South African National Maritime Institutes*. (MSc dissertation). Malmö: World Maritime University [in English].
- Redefining Seafaring Pedagogy – Impacts of Virtual Reality on Maritime Education and Training*. Retrieved from <https://iamu-edu.org/download/final-report-of-research-project-fy2017> [in English].
- Tran, T. N. M.** (2018). *Integrating Requirements of Industry 4.0 into Maritime Education and Training: Case Study of Vietnam*. (MSc dissertation). Malmö: World Maritime University [in English].

Efentyev, V. P. (2005). *Teoriya i praktika upravleniya kachestvom nepreryvnoj professional'noj podgotovki morskix specialistov v akademicheskom komplekse [The Theory and Practice of Quality Management of Continuing Professional Training of Maritime Specialists in the Academic Complex]*. (Extended abstract of Doctor's thesis). Kaliningrad [in Russian].

Kosty'lev, I. I. & Ovsyannikov, M. K. (2015). Morskoye obrazovaniye v mezhdunarodnoj industrii. [Maritime Education in International Industry]. *Vy'shee obrazovaniye segodnya – Higher Education Today*, 5, 24–28 [in Russian].

Kosharskaya, L. V., Brednyova, V. P. & Levitsy, A. O problemax otechestvennogo i zarubezhnogo morskogo obrazovaniya [About Problems of Domestic and Foreign Marine Education]. *Visnyk Odeskoho Natsionalnogo Morskoho Universytetu – Bulletin of Odesa National Maritime University*. Retrieved from <http://mx.ogasa.org.ua/handle/123456789/7631> [in Russian].

Makarenko, M. V., Nosovska O. B., & Kravchenko A. V. (2017). Riven profesiinoi pidhotovky moriakiv torhovelnogo flotu yak holovnyi chynnyk znyzhennia avariinosti na mori [The Level of Professional Training of Seamen of the Merchant Fleet as the Main Factor in Reducing the Accident Rate at Sea]. *Visnyk Pryazovskoho Derzhavnogo Tekhnichnogo Universytetu – Bulletin of the Pryazovia State Technical University*, 34, 259–266 [in Ukrainian].

Popova, H. V. (2019). Symuliatsiini tekhnolohii zmishanoi realnosti u pidhotovtsi maibutnikh sudnovodiiv [Mixed Reality Simulation Technologies in the Preparation of Future Navigators]. *Naukovyi ohliad – Scientific Review*, 6 (59), 103–110 [in Ukrainian].

Riabukha, I. M. (2019). Vplyv rehulyatornykh aktiv Yevropeiskoho Soiuzu na rozvytok ukraïnskoi systemy morskoi osvity (kinets XX – pochatok XXI stolittia) [Influence of Regulatory Acts of the European Union on the Development of Ukrainian Maritime Education System (End of the 20th – Beginning of the 21st Century)]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical sciences, LXXXVI*, 78–82 [in Ukrainian].

Yurzhenko, A. Yu. (2019). Eksperymentalna perevirka efektyvnosti modeli formuvannia komunikativnoi kompetentnosti v systemi profesiinoi pidhotovky maibutnikh sudnovykh mekhanikiv [Experimental Verification of the Effectiveness of the Model of Communicative Competence Formation in the System of Training of Future Ship Engineers]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy*, 9 (3), 107–109 [in Ukrainian].

Дата надходження статті: «12» вересня 2019 р.

Стаття прийнята до друку: «14» листопада 2019 р.

Волошинов Сергій – завідувач кафедри інноваційних технологій та технічних засобів судноводіння Херсонської державної морської академії, кандидат педагогічних наук, доцент

Voloshynov Serhii – Head of the Department of Innovative Technologies and Technical Means of Navigation of Kherson State Maritime Academy, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Цитуйте цю статтю як:

Волошинов, С. (2019). Аналіз підходів та засобів навчання у морських закладах освіти за кордоном. *Педагогічний дискурс*, 27, 77–83. [doi: 10.31475/ped.dys.2019.27.09](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2019.27.09).

Cite this article as:

Voloshynov, S. (2019). Analysis of Approaches and Teaching Tools in Maritime Educational Institutions Abroad. *Pedagogical Discourse*, 27, 77–83. [doi: 10.31475/ped.dys.2019.27.09](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2019.27.09).

УДК 378:14

UDC 378:14

DOI: [10.31475/ped.dys.2019.27.10](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2019.27.10)

ОЛЬГА ПАВЛЕНКО,

старший викладач

(Україна, Київ, Національний технічний університет України

«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»,

пр-т Перемоги, 37)

OLHA PAVLENKO,

Senior Lecturer

(Ukraine, Kyiv, National Technical University of Ukraine

«Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»,

Peremohy avenue, 37)

ORCID: [0000-0003-3233-6361](https://orcid.org/0000-0003-3233-6361)

**Професійна підготовка фахівців з електроніки у США:
організація та мережа закладів вищої освіти**

**Professional Training of Electronics Engineers in the USA:
Organization and Network of Higher Education Institutions**

Стаття висвітлює питання організації закладів вищої освіти (далі – ЗВО) США та окреслює особливості мережі закладів, які здійснюють професійну підготовку фахівців з електроніки на освітніх рівнях «бакалавр» та «магістр». Розглянуто особливості підходів до класифікації ЗВО США. Наведено кількісні показники контингенту студентів в залежності від типу ЗВО та визначено три найпопулярніші типи американських ЗВО серед студентів. На основі порівняльного аналізу бази «Електрична та електронна інженерія» трьох світових систем ранжування закладів освіти з'ясовано кількісну та територіальну характеристику ЗВО, визначено заклади-лідери з підготовки фахівців з електроніки та охарактеризовано типи та структурні особливості ЗВО США. Встановлено, що серед досліджуваних закладів, половина знаходиться у державній власності, що зумовлене основним призначенням державних закладів – забезпечувати масовість освіти, а певна структурна неоднорідність підрозділів ЗВО США зумовлена їх високим рівнем інституційної автономії.

Ключові слова: вища освіта США, заклад вищої освіти США, організація вищої освіти США, професійна підготовка, фахівець з електроніки.

US higher engineering education is attracting more and more students these years. While the effectiveness of US higher engineering education is generally recognized, few studies have focused on the organization of higher education within a specific engineering specialism. In this article, the current situation of US higher engineering education is reviewed focusing especially on programs for electronics professionals. The article studies the organization of higher education institutions (HEI) in the USA and outlines the features of a network of HEIs that provide Bachelor's and Master's programs in electronics. This paper describes the approaches to classification of US HEIs, presents quantitative data on the number of students depending on the type of HEI, and identifies three most popular types of US HEIs that attract the highest number of students by offering degrees in electronics. Three most respected world ranking systems of HEIs were compared in order to determine quantitative and territorial characteristics of HEIs in the field of electrical and electronic engineering and identify the types of leading HEIs that provide training for potential professionals in the field of electronics. The findings reveal that structural characteristics of HEIs granting degrees in electronics appear to be heterogeneous. The results also showed that electronics education programs are mostly delivered by such institutions as colleges and schools, and the most common educational program covers the full regulatory period. It is found that among the surveyed US HEIs offering training for electronics professionals half of the institutions are state-owned, and the distinguishing feature of the vast majority of universities is their focus on high quality of research and development.

Key words: organization of US higher education, electronics engineer, US higher education institution, US higher education.

Вступ / Introduction. В сучасному світі електроніка входить до переліку галузей, які розвиваються найстрімкіше. Постійне удосконалення електронних приладів та пристроїв, стрімке впровадження наноелектронних технологій та інших передових розробок, ставить для країн-лідерів в галузі електроніки завдання у підготовці висококваліфікованих кадрів та постійному

оновленні освітніх програм. Відомо, що протягом останніх років одні з перших позицій проводжують займати США. Оскільки набуття та систематизація фахових знань майбутніми професіоналами в галузі електроніки здійснюється в системі вищої освіти, вивчення досвіду США, а саме організація та мережа закладів вищої освіти для підготовки фахівців з електроніки представляють особливий інтерес для дослідження.

Структура сектору вищої освіти США, як правило, описується за класифікацією закладів вищої освіти Карнегі (Carnegie Classification). Починаючи з 1970 р., понад сорок років проводилося її щорічне оновлення та вона стала своєрідним національним класифікатором (Алтбач Ф., 2015). З 2015 р. нові видання класифікації готує Центр післяшкільної (вищої) освіти Університету Індіани (Indiana University Center for Postsecondary Research) за спонсорської підтримки Фонду Луміна. Завданням сучасної класифікації Карнегі є не тільки проведення категоризації сектору вищої освіти США, але й відображення її стану з огляду на цілу низку показників.

Чинне американське законодавство у сфері вищої освіти (Higher Education Opportunity Act, 1965) та Інститут педагогіки США, поділяють заклади вищої освіти США на державні та приватні (прибуткові та неприбуткові), які готують фахівців протягом 2–4 років на трьох рівнях вищої освіти: бакалавр, магістр, доктор філософії. В США, як зазначає дослідниця О. Стойка, найпоширенішими вищими навчальними закладами є університети, коледжі та спеціалізовані інститути (Стойка О., 2017). Програми, за якими здійснюється професійна підготовка з різних галузей знань в закладах вищої освіти США, повинні проходити процедуру акредитації.

Окремої уваги заслуговує вивчення досвіду найвпливовіших американських ЗВО, що здійснюють підготовку фахівців з електроніки, забезпечують найвищу якість освітніх послуг і, разом з тим, посідають топові позиції у світових системах ранжування закладів освіти.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Метою статті є аналіз організації та мережі ЗВО США з підготовки фахівців з електроніки. Завдання дослідження полягають у аналізі структури сектору ЗВО США у галузі електроніки та узагальненні даних корпусу досліджуваних ЗВО США, що здійснюють підготовку фахівців з електроніки.

Методи / Methods. З урахуванням поставлених завдань, в процесі дослідження було здійснено контент-аналіз літературних джерел та нормативно-правових документів. З метою вивчення особливостей організації американських ЗВО, було використано дані класифікації закладів освіти Карнегі (Carnegie Classification of Academic Institutions) та системи IPEDS (Integrated Postsecondary Education Data System) Національного центру освітньої статистики США. Мережу ЗВО та якість підготовки фахівців з електроніки, було досліджено за допомогою таких світових систем ранжування закладів освіти як THE (Times Higher Education World University Ranking), QS (QS World University Ranking), ARWU (Academic Ranking of World Universities), а також U.S. News.

Для визначення закладів вищої освіти, які пропонують акредитовані освітні програми з електроніки на двох рівнях: бакалаврському та магістерському в галузі електроніки, з бази даних Американської ради з акредитації у галузі інженерних наук і технологій АВЕТ (American Board of Engineering Technology), за ключовими словами «Технології електронної інженерії» (*англ. Electronics Engineering Technology*) було відібрано 14 ЗВО. Таким чином, основний корпус американських ЗВО, що став предметом нашого дослідження, становить 43 заклади з підготовки фахівців у галузі електроніки: 29 топових університетів за інформацією світових систем ранжування і 14 згідно бази даних АВЕТ.

Результати / Results. Організація системи вищої освіти США. В ході дослідження було виявлено, що система організації вищої освіти США найкраще представлена у класифікації Карнегі. Відтак, відповідно до даної класифікації 2018 р., американські ЗВО розподіляються на шість категорій із врахуванням таких критеріїв, як найвищий ступінь, що присуджується, тривалість освітньої програми та науково-дослідницька діяльність, яка, у свою чергу, оцінюється за загальним показником освітньої установи в цілому та частки цього показника у відношенні до кожного окремо взятого науково-педагогічного працівника.

Шість категорій класифікації Карнегі виглядають так:

- 1) докторські університети, які здійснюють підготовку за докторськими програмами;
- 2) університети та коледжі, що здійснюють підготовку за магістерськими програмами;
- 3) коледжі, що здійснюють підготовку за бакалаврськими програмами;
- 4) коледжі, що здійснюють підготовку за програмами молодшого спеціаліста (*англ. associate's degree*);
- 5) спеціалізовані або вузькопрофільні заклади;
- 6) коледжі для корінного населення (Carnegie Classification of Academic Institutions, 2018).

Більшість із названих вище категорій виділені на основі найвищого ступеню, який може присуджувати заклад. Проте освітні заклади можуть здійснювати підготовку і за нижчими ступенями.

Глосарій термінів Національного центру освітньої статистики США бакалаврський рівень визначає як освітній ступінь, що присуджується в результаті виконання навчальної програми на рівні коледжу тривалістю від чотирьох до п'яти років. Сюди відносяться також п'ятирічні, так звані, комбіновані програми «навчання-робота», які передбачають поєднання навчання та трудової діяльності у сфері бізнесу, промисловості або урядування. Превагою таких дуальних програм є можливість навчання паралельно з отриманням реального досвіду роботи (IPEDS, 2019).

Іншою особливістю американської системи вищої освіти є наявність ступеню доктора професійної практики або діяльності. Ця категорія докторського ступеня походить від так званого «першого професійного ступеню». За даними IPEDS, термін та ступінь, який він позначав, вийшли з ужитку у 2010–2011 рр. у зв'язку із переглядом і запровадженням нових ступенів на рівні пост-бакалаврату (*англ. postbaccalaureate*), тобто після отримання ступеня бакалавру (IPEDS, 2011). З 2011 р. ступенями та кваліфікаціями пост-бакалаврату є:

- ступінь магістра;
- пост-магістерський диплом;
- ступінь доктора науково-дослідницької діяльності;
- ступінь доктора професійної практики;
- ступінь доктора в іншій сфері діяльності.

Починаючи з 2011 р., так званий «професійний ступінь» або «ступінь професійної практики» визначається як ступінь доктора, що присуджується по завершенню шестирічної програми, яка забезпечує отримання знань, вмінь та кваліфікації, необхідних для професійної діяльності (IPEDS, 2019).

Згідно редакції класифікації Карнегі за 2018 р. професійну підготовку на рівні бакалаврату та магістратури в галузі електроніки здійснюють ЗВО, які належать до першої-четвертої категорії з шести наведених вище (Carnegie Classification of Academic Institutions, 2018).

Кожен із названих типів освітніх закладів може пропонувати програми підготовки для отримання ступеню бакалавра. Різниця полягає в найвищому академічному ступені, який вони можуть присуджувати. Для коледжів, що здійснюють підготовку за бакалаврськими програмами та програмами молодшого спеціаліста – це програми на ступінь бакалавра. Наступною категорією є коледжі, що здійснюють підготовку лише за бакалаврськими програмами. Університети та коледжі, що здійснюють підготовку за магістерськими програмами, пропонують також програми рівню бакалавра. Докторські університети пропонують програми підготовки, починаючи з ступеню бакалавра, далі – магістра з можливістю продовжувати навчання для отримання докторського ступеню.

З часу опублікування першого офіційного видання класифікації в 1973 р. світ побачили вісім оновлених редакцій у 1976, 1987, 1994, 2000, 2005, 2010, 2015 та 2018 рр. Кожна з них відображала зміни, які відбувалися у структурі сектору вищої освіти США за попередні роки. На думку Ф. Алтбача, крім об'єктивних факторів, які впливають на класифікацію Карнегі, є й суб'єктивні, зокрема освітня політика, якої притримується спонсор (Фонд Карнегі до 2015 р. та Фонд Лумінан наразі) (Алтбача Ф., 2015). Тому, як вважає дослідник, кожна наступна редакція є відхиленням від початкової місії класифікації – проведення простої та об'єктивної категоризації закладів вищої освіти США, а не їхнього ранжування.

До прикладу, відмінністю класифікації в редакції 2015 р. є звернення особливої уваги на рівень підготовки за ступенем молодшого спеціаліста, який здійснюється відповідними коледжами (категорія «Associate's Colleges» у класифікації) (Братко М., 2017).

Останнім виданням класифікації Карнегі є оновлена редакція за 2018 р., яка була оприлюднена у травні 2019. В оновленій класифікації особлива увага звертається на університети, що здійснюють підготовку за докторськими програмами (*англ. doctoral universities*) (табл. 1). Відповідна категорія була змінена для того, щоб додати показник «ступінь доктора професійної практики» до базової класифікації. За основними показниками, тобто кількістю навчальних закладів та чисельністю студентів станом на осінь 2017 р. класифікація має такий вигляд:

Типи ЗВО США та кількість студентів відповідно до типу ЗВО
(Класифікація Карнегі, 2018)

Тип закладу вищої освіти	Англомовний еквівалент	Заклад вищої освіти		Контингент студентів (осінь 2017)	
		Кількість	%	Кількість	%
Докторські університети	Doctoral Universities	418	10%	7 229 265	36%
Університети та коледжі, що здійснюють підготовку за магістерськими програмами	Master's Colleges and Universities	685	16%	3 955 922	20%
Коледжі, що здійснюють підготовку за бакалаврськими програмами	Baccalaureate Colleges	575	13%	898 818	4%
Коледжі, що здійснюють підготовку за бакалаврськими програмами та програмами молодшого спеціаліста	Baccalaureate/Associates	262	6%	1 270 740	6%
Коледжі, що здійснюють підготовку за програмами молодшого спеціаліста	Associate's Colleges	1000	23%	5 808 423	29%
Спеціалізовані або вузькопрофільні дворічні коледжі	Special Focus: Two-Year	432	10%	183 775	1%
Спеціалізовані або вузькопрофільні чотирирічні коледжі	Special Focus: Four Year	918	21%	700 442	3%
Коледжі для корінного населення	Tribal Colleges	34	1%	16 424	0,1%
Загальна кількість		4 324	-	20 063 809	-

Як бачимо, станом на 2018 р. за контингентом студентів найпопулярнішими є три типи закладів вищої освіти: університети, що здійснюють підготовку за докторськими програмами, коледжі, що здійснюють підготовку за програмами молодшого спеціаліста, й університети та коледжі, що здійснюють підготовку за магістерськими програмами. Щодо кількості самих закладів вищої освіти найбільш представленими є коледжі, що здійснюють підготовку за програмами молодшого спеціаліста, спеціалізовані або вузькопрофільні коледжі з чотирирічними програмами підготовки, університети та коледжі, що здійснюють підготовку за магістерськими програмами, і коледжі, що здійснюють підготовку за бакалаврськими програмами.

Кожен із відображених у класифікації типів закладів вищої освіти представлений двома формами власності: державною та приватною. Державні заклади вищої освіти створюються державними структурами різних рівнів. Їхня переважна більшість є освітніми закладами штатів або місцевими закладами вищої освіти (Козубовська І., Стойка О., & Сідун Л., 2015). Приватний сектор вищої освіти США утворюють освітні заклади двох типів: прибуткові (комерційні) та неприбуткові (некомерційні).

Основними показниками сектору вищої освіти є кількість навчальних закладів та чисельність студентів. З огляду на ці характеристики особливістю вищої освіти США є домінування закладів приватної форми власності, тобто наявність більшої кількості освітніх закладів недержавної форми власності. Проте за кількістю студентів перше місце посідає державний сектор, що великою мірою зумовлено основним призначенням державних освітніх закладів – забезпечувати масовість освіти (Козубовська І., Стойка О., & Сідун Л., 2015).

Аналіз мережі ЗВО для підготовки фахівців з електроніки у США. Для проведення такого аналізу з метою забезпечення об'єктивної інформації були використані дані світових рейтингів ЗВО, які пропонують освітні програми в галузі «Електрична та електронна інженерія». Найпрестижнішими світовими системами ранжування вважаються THE, QS та ARWU. Вибір цих рейтингів для нашого аналізу зумовлений їхньою міжнародною репутацією, переліком показників, на яких будується оцінка закладів вищої освіти, та географічною незалежністю (Царенко І., 2014; Дериховська В., 2016; Павленко О., 2018). Для порівняння додатково була включена американська система ранжування U. S. News.

Станом на вересень 2019 року загальний рейтинг THE на 2020 р. включає 1400 університетів із 92 країн (World University Rankings, 2019). Він сформований на основі 13 ретельно вивчених показників, що оцінюють діяльність закладу вищої освіти за якістю його навчальних послуг,

дослідницькою діяльністю, трансферу знань та міжнародною репутацією.

Світова система ранжування QS використовує шість критеріїв для оцінки діяльності університетів: 1) репутацію у сфері науки та навчання; 2) репутацію серед роботодавців; 3) співвідношення кількості викладацького складу і студентів; 4) рівень цитування на статті, що встановлюються на основі аналізу бази даних «Elsevier's Scopus» за останні п'ять-шість років; 5) частку іноземних викладачів; 6) частку іноземних студентів. Останні два критерії показують, наскільки привабливим є заклад вищої освіти для викладачів та абітурієнтів на світовому рівні, тобто дозволяють оцінити його міжнародну репутацію (QS World University Rankings Methodology, 2019).

Шанхайський або академічний рейтинг ARWU будується на основі аналізу шести критеріїв, які в основному спрямовані на визначення рівня науково-дослідницької діяльності закладу вищої освіти, наприклад, кількість випускників, які отримали Нобелівську премію або медаль Філдса; кількість найбільш цитованих дослідників за даними «Clarivate Analytics (Thomson Reuters)»; кількість наукових статей, опублікованих в журналах «Nature» і «Science»; кількість публікацій, індексованих в базі Science Citation Index, що включає як природничі та технічні науки, так і соціальні науки, а також співвідношення показників до кількості повних ставок академічних працівників (About Academic Ranking of World Universities, 2019). Тобто Шанхайський рейтинг оцінює заклад вищої освіти насамперед як дослідницьку установу.

Система ранжування U.S. News. визначає, по-перше, найкращі світові університети і, по-друге, яке місце серед них посідають заклади вищої освіти США. Цей рейтинг укладається на основі 13 показників, які вимірюють насамперед науково-дослідницьку діяльність університетів, наприклад, кількість наукових публікацій, виданих книг, проведених конференцій, відсоток найбільш цитованих дослідників, міжнародна співпраця і т. ін. (Morz P., & Vega-Rodriguez X., 2019).

Кожна з описаних вище систем ранжування, крім загальних, подає також предметні світові рейтинги університетів. Вони визначають найкращі заклади вищої освіти в окремо взятій галузі. Предметний рейтинг THE на 2020 р., оприлюднений у вересні 2019 р., проводить ранжування світових лідерів серед університетів в 30 галузях знань, п'ять з яких пов'язані з інженерією, а саме: «Електрична та електронна інженерія», «Загальна інженерія», «Механічна та аерокосмічна інженерія», «Хімічна інженерія», «Цивільна інженерія».

Світова система ранжування QS визначає найвпливовіші університети в 48 галузях знань, використовуючи дані із чотирьох джерел. Перші два – це критерії загального рейтингу QS, а саме: репутація у сфері науки та навчання та думка роботодавців. Два інші показники дозволяють оцінити науково-дослідницьку діяльність навчального закладу на основі вирахування кількості цитувань кожної наукової статті та індексу Гірша у відповідній галузі (QS World University Rankings Methodology, 2019). Серед 48 галузей знань п'ять стосуються інженерії: «Видобувна та гірничотехнічна інженерія», «Електрична та електронна інженерія», «Механічна інженерія», «Хімічна інженерія», «Цивільна інженерія та проектування».

Шанхайський предметний рейтинг проводить ранжування університетів у п'яти галузях знань – природничі науки, інженерія, медико-біологічні науки, медичні науки та соціальні науки – кожна з яких підрозділяється на цілу низку окремих вузьких спеціальностей. Наприклад, інженерія включає 22 вузьких галузей знань, серед яких є «Електрична та електронна інженерія» (Shanghai Ranking's Global Ranking of Academic Subjects, 2019).

Система ранжування U.S. News визначає лідерів серед світових закладів вищої освіти в 28 галузях знань на основі результатів їхньої науково-дослідницької роботи. Рейтинг формувався із залученням бібліометричних показників у «Web of Science» за п'ятирічний період з 2013 по 2017 рр. та різних індикаторів престижу навчального закладу на глобальному та регіональному рівнях (Morz P., & Vega-Rodriguez X., 2019). Рейтинг U.S. News на 2020 р. включає шість нових галузей знань: «Електрична та електронна інженерія», «Механічна інженерія», «Онкологія», «Серцева та судинно-серцева системи», «Хірургія», «Цивільна інженерія». Як бачимо, «Електрична та електронна інженерія» знаходиться серед тих галузей знань, які були включені до системи ранжування цього року вперше, що свідчить про зростаючий інтерес до інженерних програм, зокрема у галузі електроніки.

Як свідчить аналіз світових предметних рейтингів, кожен з них проводить ранжування закладів вищої освіти і визначає найвпливовіші з них в галузі знань «Електрична та електронна інженерія». Система ранжування THE дозволяє визначити лідерів в певній галузі знань за окремими параметрами (наприклад, якість надання освітніх послуг, рівень науково-дослідницької діяльності, рівень цитувань, міжнародна репутація і т. ін.) та на основі всіх цих критеріїв вибраних одночасно.

Аналіз даних порівняльного дослідження світових предметних рейтингів закладів вищої освіти в галузі «Електрична та електронна інженерія» виявив, що перші 30 позицій займає 61

освітня установа, розташована в 15 країнах світу. Інформація щодо територіального поширення цих топових навчальних закладів у кількісному відношенні представлена в табл. 2.

Таблиця 2

**Кількісна та територіальна характеристика ЗВО
в галузі «Електрична та електронна інженерія», які займають перші 30 позицій
у світових системах ранжування закладів освіти THE, ARWU і QS**

№ з/п	Назва країни	Кількість ЗВО	Відсоток, %	№ з/п	Назва країни	Кількість ЗВО	Відсоток, %
1.	США	29	47,5%	9.	Швеція	2	3,3%
2.	Китай	8	13,1%	10.	Канада	1	1,6%
3.	Об'єднане Королівство Великої Британії й Північної Ірландії	5	8,2%	11.	Нідерланди	1	1,6%
4.	Швейцарія	3	4,9%	12.	Італія	1	1,6%
5.	Франція	2	3,3%	13.	Німеччина	1	1,6%
6.	Південна Корея	2	3,3%	14.	Росія	1	1,6%
7.	Японія	2	3,3%	15.	Данія	1	1,6%
8.	Сінгапур	2	3,3%	Всього:		61	100%

Як бачимо, серед країн, в яких знаходяться найпрестижніші заклади вищої освіти з підготовки фахівців з електроніки, є США, Китай, Об'єднане Королівство Великої Британії й Північної Ірландії, Швейцарія, Франція, Південна Корея, Японія, Сінгапур, Швеція, Канада, Нідерланди, Італія, Німеччина, Росія і Данія. Що стосується кількісного розподілу освітніх установ, як показують дані табл. 2, єдиним і безперечним лідером є США, де зосереджено 29 закладів, що стали предметом нашого порівняльного аналізу, тобто майже половина (47,5 %).

Серед них п'ять топових позицій займають 7 освітніх установ: Стенфордський університет, Массачусетський технологічний інститут, Каліфорнійський технологічний інститут, Єльський університет, Університет Каліфорнії (Берклі), Іллінойський університет (Урбана-Шампейн), Технологічний інститут Джорджії.

Окрім того, за результатами пошуку за ключовими словами «*electronics engineering technology*» у базі АВЕТ, до нашого дослідження було додано 14 американських ЗВО, які пропонують освітні програми з електроніки на двох рівнях: бакалаврському та магістерському.

У системі вищої освіти США підготовки фахівців за бакалаврськими програмами у галузі електроніки здійснюють коледжі, а магістерські програми зосереджені у докторських університетах, університетах та коледжах.

Відповідно до оновленої Класифікації Карнегі 2018 р., коледжі, що здійснюють підготовку за бакалаврськими програмами, поділяються на два підтипи відповідно до галузі, в якій пропонуються програми підготовки: 1) з фокусом на мистецтві та точних науках; 2) з фокусом на різноманітних галузях.

В свою чергу, докторські університети поділяються на три типи:

- докторські університети з дуже високим рівнем наукової діяльності (англ. Doctoral Universities: Very High Research Activity);
- докторські університети з високою науковою діяльністю (англ. Doctoral Universities: High Research Activity);
- докторські / професійні університети (англ. Doctoral / Professional Universities), відмінною рисою яких є низький рівень дослідницької активності.

У межах університетів та коледжів, що здійснюють підготовку за магістерськими програмами у Класифікації Карнегі (2018), виділяються три типи залежно від обсягу магістерських програм: 1) з великою кількістю програм; 2) з середньою кількістю програм; 3) з малою кількістю програм.

У ході дослідження було встановлено, що ЗВО, які стали предметом нашого розгляду, представлені докторськими університетами двох типів: з дуже високою науковою активністю та професійними. Кількісні показники щодо типу проаналізованих освітніх установ зафіксовані в табл. 3.

Кількісна характеристика ЗВО США з підготовки фахівців з електроніки та їхній тип відповідно до класифікації Карнегі

Тип закладу вищої освіти	Кількість				
	Всього	Відсоток, %	З них	Всього	Відсоток, %
Докторські університети	36	83,8%	З дуже високою науковою активністю	34	79,2%
			Професійні	2	4,6%
Університети та коледжі, що здійснюють підготовку за магістерськими програмами	5	11,6%	Велика кількість програм	3	7%
			Середня кількість програм	2	4,6%
Коледжі, що здійснюють підготовку за бакалаврськими програмами	2	4,6%	Різноманітні галузі	2	4,6%
Разом:				43	100%

Варто відзначити, що докторський університет з дуже високою науковою активністю є найбільш репрезентованим серед досліджуваних нами освітніх установ. Тобто переважна більшість навчальних закладів вищої освіти, які готують фахівців з електроніки, (34 із 43 або 79,2 %) за своїм типом належать до докторського університету, відмінною рисою якого, крім підготовки здобувачів з найвищим освітньо-кваліфікаційним рівнем, є висока якість науково-дослідницької діяльності. Прикладами цих закладів слугують Стенфордський університет, Массачусетський технологічний інститут, Іллінойський університет (Урбана-Шампейн), Технологічний інститут Джорджії, Гарвардський університет та багато інших. Як показують наведені приклади, категорія докторських університетів представлена закладами, які у своїх назвах містять слово «university» («університет») або «institute» («інститут»). Проте, незважаючи на назву, ці освітні установи відносяться до категорії докторських університетів.

У корпусі досліджуваних нами закладів є також два докторські університети, які мають низьку наукову активність, відтак відносяться до професійних: Державний університет Ферріс і Північно-Кентукський університет.

Із трьох підтипів категорії університетів та коледжів, що здійснюють підготовку за магістерськими програмами, у корпусі нашого дослідження представленими є ті, що характеризуються наявністю великої кількості магістерських програм: наприклад, Північно-Західний державний університет Луїзіани, Університет Грентем і Блумсбургський університет; та із середньою кількістю, які представлені Державним університетом Томаса Едісона й Університетом Деврі. У порівнянні з докторськими університетами їхня кількість є незначною (11,6 %).

Серед коледжів, що здійснюють підготовку за бакалаврськими програмами, у корпусі освітніх установ, що розглядаються, наявні два заклади (4,6%), які відносяться до категорії, що здійснює підготовку фахівців з фокусом на різноманітних галузях: Університет Пуерто-Ріко (Агуаділья) й Університет Пуерто-Ріко (Баямон). Варто вказати, що в обох назвах відсутній термін «коледж».

Щодо структурної організації проаналізованих нами освітніх установ варто відзначити, що у своїй переважній більшості це заклади, які складаються із окремих підрозділів із різними назвами: *department*, що українською, як правило, передається словом «факультет»; *school* – «школа» та *college* – «коледж». Незважаючи на назви, за їхніми функціями ці підрозділи можна прирівняти до факультетів. Необхідно зазначити, що слово «коледж» вживається в американському освітньому просторі для назви самостійного закладу вищої освіти, який пропонує дво- та чотирирічні програми навчання, а також для позначення окремого підрозділу університету.

Особливістю структурної організації закладів вищої освіти США є відсутність такого підрозділу, як кафедра. Її функціональним еквівалентом виступає освітня програма, навколо якої об'єднуються науково-педагогічні кадри. На думку М. Братко, саме відсутність кафедри забезпечує гнучкість структури університетів США та сприяє індивідуальній зорієнтованості підготовки (Братко М., 2017).

У ході дослідження було встановлено, що в нашому корпусі закладів вищої освіти освітні програми в галузі електроніки здебільшого виконуються на базі двох підрозділів: коледжів та шкіл. Щодо коледжів, то це в основному коледжі інженерії, наприклад, Коледж інженерії Грейнджера (Іллінойський університет Урбана-Шампейн). Коледжі інженерії є в структурі таких університетів, як Університет Арканзасу (Літл-Рок), Державний університет Нью-Мексико,

Корнелльський університет тощо. У деяких університетах освітні програми виконуються в коледжах інженерних та інших наук: наприклад, Коледж наукових досліджень та розробки технологій (Блумсбургський університет), Коледж інженерних й інформаційних наук (Університет Деврі), Коледж інженерії й технологій (Університет Східного Мічигану) та ін.

Школа інженерії як структурний підрозділ, що пропонує освітньо-професійні програми в галузі електроніки, наявна в Стенфордському університеті, Массачусетському технологічному інституті, Гарвардському університеті, Університеті Джона Гопкінса, Нью-Йоркському університеті та ряді інших ЗВО.

Прикладами структурних підрозділів у формі факультетів (departments) є факультет електроніки (Університет Пуерто-Ріко (Агуаділья)), факультет інженерії (Університет Пуерто-Ріко (Баямон)), факультет інженерної технології (Північно-Західний державний університет Луїзіани) та ін.

Як зазначалося вище, за формою фінансування заклади вищої освіти США поділяються на державні і приватні, які, в свою чергу, можуть бути некомерційні й комерційні (прибуткові). Відповідно до результатів нашого дослідження, серед проаналізованих нами освітніх установ більше половини (62,8 %) державні заклади, наприклад, Університет Каліфорнії (Берклі), Університет Каліфорнії (Лос-Анджелес), Іллінойський університет (Урбана-Шампейн), Вашингтонський університет, Технологічний інститут Джорджії, Університет Мічигану (Енн-Арбор), Техаський університет (Остін) та інші. Державні освітні установи здебільшого є університетами штатів і фінансуються ними.

Серед приватних закладів вищої освіти у нашій вибірці переважаюча більшість (14) є некомерційними (32,6 %), наприклад, Стенфордський університет, Массачусетський технологічний інститут, Каліфорнійський технологічний інститут, Єльський університет, Принстонський університет, Гарвардський університет, Пенсильванський університет, Університет Джона Гопкінса та інші. Як правило, ці установи функціонують на спонсорські кошти і мають великі ендаумент-фонди. До прикладу, на 2 жовтня 2019 р. ендаумент-фонд Стенфордського університету оцінювався в \$ 27,7 млрд. При цьому зазначалося, що протягом 2018 року університет отримав спонсорську допомогу від 72000 донорів (Stanford facts, 2019).

У корпусі досліджуваних нами освітніх установ є два приватних прибуткових навчальних заклади (4,6 %): Університет Деврі та Університет Грентем. Обидва відносяться до університетів та коледжів, що здійснюють підготовку за магістерськими програмами.

Особливістю нашого аналізу є те, що в американських базах даних, так само, як і в програмах, практично не зустрічається повний еквівалент програми з назвою електроніка. Дослідження проводилося на базі таких освітніх програм: «Технології електронної інженерії», «Технології електротехніки й електронної інженерії», «Електротехніка», «Електротехнічна наука й інженерія», «Технології електроніки та комп'ютерної інженерії», «Електротехніка й комп'ютерна інженерія». Незважаючи на назву, в описовій частині кожної із проаналізованих програм вказувалося на електроніку як на основну галузь спеціалізації.

Наприклад, спеціальність «Електротехніка» Школи інженерії і прикладних наук Єльського університету включає широкий спектр дисциплін, а саме мікроелектроніку, фотоніку, комп'ютерну інженерію, обробку сигналів, системи керування, обробку і передачу інформації, які служать своєрідним фундаментом для сучасного технологічного суспільства (Yale School of Engineering & Applied Science, 2019).

Інші університети вказують електроніку та її підрозділи в описі предметної області освітньої кваліфікації, зазначаючи їх як пріоритетні напрями. Наприклад, на сайті Інженерних шкіл Фултона, що є підрозділом університету штату Арізона, а саме в описі спеціальності на ступінь бакалавра зазначається, що навчальна програма підготовки включає цілу низку курсів, які стосуються особливостей функціонування мікросхем, комунікацій, обробки сигналів та систем керування, комп'ютерної інженерії та напівпровідникових приладів (Ira A. Fulton Schools of Engineering, 2019).

Як показують результати нашого дослідження, освітні програми підготовки здобувачів для отримання рівня вищої освіти «магістр» поділяються на такі типи:

- освітня програма з повним нормативним періодом підготовки (*англ. full-time*);
- освітня програма подвійного ступеня (*англ. joint degree program*);
- освітня програма з режимом часткового навантаження (*англ. part-time*);
- прискорена освітня програма (*англ. coterminal program*).

Приклади всіх типів програм знаходимо у Стенфордському університеті. Освітня програма з повним нормативним періодом підготовки дозволяє отримати ступінь магістра технічних наук із спеціальності «Електротехніка». Такі самі можливості здобувачам надає прискорена програма, проте з вигідною перевагою: почати підготовку на ступінь магістра ще до закінчення бакалаврської

програми.

Університет пропонує дві магістерські програми подвійного ступеня. Відповідно, крім ступеня магістра технічних наук, здобувачі можуть отримати ступінь «Магістр бізнесу» або «Доктор юриспруденції».

Стенфордська магістерська освітня програма з режимом часткового навантаження зі спеціальності «Електротехніка» відома під назвою «Honors Cooperative program», що означає магістерську програму комбінованого навчання. Вона дозволяє отримати ступінь магістра технічних наук повністю дистанційно.

Таким чином, найбільш розповсюдженою є освітня програма з повним нормативним періодом підготовки. Освітня програма подвійного ступеня дозволяє студентам отримати два ступеня одночасно. Програма з режимом часткового навантаження розроблена для кваліфікованих працівників, які бажають поєднувати професійну діяльність з навчанням, і дозволяє проходити частину підготовки дистанційно. Прискорена програма призначена для студентів, які навчаються за програмою бакалаврату, і надає їм можливість розпочати підготовку за магістерською програмою одночасно з бакалаврською. Цим самим суттєво скорочується термін навчання.

Обговорення / Discussion. Актуальність питання професійної підготовки фахівців з електроніки у США в аспекті інженерної освіти, організації ЗВО та їх мережі знаходить підтвердження у працях багатьох дослідників. Зокрема, Л. Гребнев та В. Попов, в аналізі системи організації вищої технічної освіти США відзначають високий рівень впливу професійних спільнот та асоціацій на формування обсягу та змісту певних інженерних програм (Гребнев Л., & Попов В., 2004). Результати діяльності професійних спільнот на даному етапі є 14 акредитованих програм в галузі електроніки. Виділений Б. Рифкіним ряд тенденцій в американській вищій освіті, а саме активізація процесу навчання та зміна підходів до його організації, студентоцентрованість та націленість на результати навчання, дозволили нам проаналізувати трансформацію підходів до фахової підготовки інженерів через десять років та вивчити їх в аспекті підготовки фахівців з електроніки у ЗВО США (Рифкін Б., 2009). Це також підтверджується результатами дослідження О. Ігнатюк, яка вивчаючи підготовку майбутнього інженера в умовах технічного університету, стверджує, що практика організації професійної освіти США показує постійну готовність ЗВО та учасників освітнього процесу до оперативного реагування на необхідні зміни і коригування освітнього процесу для забезпечення високоякісної підготовки інженерних фахівців (Ігнатюк О., 2010).

Здобутки порівняльних досліджень ЗВО США та України О. Стойки, Б. Бистрової, а саме узагальнення американського досвіду підготовки фахівців, а також прогноз М. Згуровського щодо інноваційного розвитку вищої технічної освіти підтвердили багатогранний характер досліджень у сфері вищої інженерної освіти та визначили подальші пріоритети нашого дослідження підготовки фахівців з електроніки у ЗВО США (Стойка О., 2017; Бистрова Б., 2018; Згуровський М., 2018).

Висновки / Conclusions. Організація та мережа ЗВО США з підготовки фахівців з електроніки була досліджена з урахуванням типу ступеню, що присуджується, зокрема на освітніх рівнях «бакалавр» та «магістр», кількості навчальних закладів та чисельності студентів. Було встановлено, що у 2018 р. за кількістю студентів найпопулярнішими стали університети, що здійснюють підготовку за докторськими програмами, коледжі, що здійснюють підготовку за програмами молодшого спеціаліста, й університети та коледжі, що здійснюють підготовку за магістерськими програмами. За кількістю ЗВО у США найбільш представленими виявилися коледжі, що здійснюють підготовку за програмами молодшого спеціаліста, спеціалізовані або вузькопрофільні коледжі з чотирирічними програмами підготовки. Також, серед проаналізованих нами освітніх установ більше половини становили державні заклади, що підтверджує стимулювання державою масового характеру освіти і відкриває більше можливостей для розвитку фахової підготовки інженерів у сфері електроніки.

Здійснений аналіз трьох світових предметних рейтингів в розділі «Електрична та електронна інженерія» дозволив визначити лідера серед 15 країн – США, а також виділити топові ЗВО США серед перших 30 позицій світових рейтингів. Окрім того, кількісна характеристика ЗВО США з підготовки фахівців з електроніки, з огляду на їхній тип згідно класифікації Карнегі, показала, що майже 80% навчальних закладів, які готують фахівців з електроніки, належать до докторських університетів, відмінною рисою яких є висока якість науково-дослідницької діяльності, а певна неоднорідність структури ЗВО США, зокрема виконання освітніх програми в галузі електроніки на базі коледжів та шкіл, обумовлено їх інституційною автономією.

Перспективами подальших наукових розвідок вважаємо дослідження формування змісту підготовки фахівців з електроніки у ЗВО США та впровадження досвіду інженерної освіти США в Україні.

Список використаних джерел і літератури:

- About Academic Ranking of World Universities.* (2019). Retrieved from <http://www.shanghairanking.com/aboutarwu.html> [in English].
- Altbach, P. G. (2015, May). The McCormic Classification of American Higher Education: More-and Less-Than Meets the Eye. *International Higher Education*, 80, 21–23 <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.80.6153> [in English].
- American Board of Engineering Technology.* (2019). Accredited programs. Retrieved from <https://amspub.abet.org/aps/name-search?searchType=program&keyword=electronics> [in English].
- Carnegie Classification of Academic Institutions.* (2018). Bloomington: Center for Postsecondary Research Indiana University School of Education. Retrieved from <https://carnegieclassifications.iu.edu/downloads/CCIHE2018-FactsFigures.pdf> [in English].
- Educational attainment.* (2017). US Census Bureau. Retrieved from <https://factfinder.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/productview.xhtml?src=CF> [in English].
- Higher Education Opportunity Act 1965.* (2008). Retrieved from <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/PLAW-110publ315/pdf/PLAW-110publ315.pdf> [in English].
- Integrated Postsecondary Education Data System 2011–12 Survey Materials.* (2012). National Centre for Education Statistics. Retrieved from <https://nces.ed.gov/pubs2012/2012293.pdf> [in English].
- Integrated Postsecondary Education Data System 2019–20 Survey Materials: Glossary.* (2019). National Center for Education Statistics. Retrieved from <https://surveys.nces.ed.gov/ipeds/Downloads/Forms/IPEDSGlossary.pdf> [in English].
- Ira A. Fulton Schools of Engineering.* (2019). Retrieved from <https://engineering.asu.edu/undergraduate-degree-programs/> [in English].
- McCormic, A. C.** (2006). The Carnegie Classification of Institutions of Higher Education. In A. C. McCormic *OECD Workshop on Institutional Diversity. The Carnegie Foundation for the Advancement of teaching.* Retrieved from <http://www.oecd.org/education/imhe/37800086.pdf> [in English].
- Morse R., Vega-Rodriguez J.** (2019). *How U.S. News Calculated the Best Global Universities Rankings.* U.S. News Education. Retrieved from <https://www.usnews.com/education/best-global-universities/articles/methodology> [in English].
- QS World University Rankings Methodology.* (2019). QS Top Universities. Retrieved from <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology> [in English].
- Shanghai Ranking's Global Ranking of Academic Subjects 2019: Electrical & Electronic Engineering.* (2019). Academic Ranking of World Universities. Retrieved from <http://www.shanghairanking.com/Shanghairanking-Subject-Rankings/electrical-electronic-engineering.html> [in English].
- Stanford: Facts.* (2019). Retrieved from <https://facts.stanford.edu/> [in English].
- World University Rankings.* (2019). THE World University Rankings 2020. Retrieved from <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/worldranking#!/page/0/length/25/subjects/3135/sort by/rank/sort order/asc/cols/stats> [in English].
- Yale School of Engineering & Applied Science.* (2019). Retrieved from <https://seas.yale.edu/departments/electrical-engineering/undergraduate-study/undergraduate-curriculum-information> [in English].
- Братко, М. В.** (2017). Система освіти США: структура, традиції управління, особливості вищої освіти. *Освітологічний дискурс*, 3–4, 252–268. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2017_3-4_22 [in Ukrainian].
- Гребнев, Л., Попов, В.** (2004). Об организации высшего технического образования в США. *Высшее образование в России*, 11, 150–165 [in Russian].
- Дериховська, В. І.** (2016). Порівняльна характеристика індикативного складу оцінки ВНЗ у міжнародних рейтингах. *Економіка. Фінанси. Право (Економіка)*, 11, 26–30 [in Ukrainian].
- Ігнатюк, О.** (2010). *Теоретичні та методичні основи підготовки майбутнього інженера до професійного самовдосконалення в умовах технічного університету.* (Дис. д-ра. пед. наук). Харк. нац. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди. Харків [in Ukrainian].
- Козубовська, І. В., Стойка, О. Я., & Сідун, Л. Ю.** (2015). *Історико-педагогічні аспекти розвитку вищої освіти в США (кінець ХХ – початок ХХІ століття)* [Монографія]. Ужгород: Видавництво ПП «АУТДОР-ШАРК» [in Ukrainian].
- Павленко, О. В.** (2018). Сучасний стан підготовки фахівців з електроніки в закладах вищої освіти США. *Молодий вчений*, 12 (64), 111–114 [in Ukrainian].
- Рифкин, Б.** (2009). О новых тенденциях в высшем образовании США. *Высшее образование в России*, 5, 127–133 [in Russian].
- Стойка, О. Я.** (2017). Вища освіта США та України: спільні та відмінні риси. *Науковий вісник Ужгородського університету (Педагогіка. Соціальна робота)*, 1 (40), 280–283 [in Ukrainian].
- Форсайт 2018: Аналіз підготовки і перепідготовки фахівців природничого і технічного спрямування, виходячи з цілей сталого соціально-економічного розвитку України до 2025 року.* (2018). (с. 14–19). Київ: Політехніка» [in Ukrainian].
- Царенко, І. О.** (2014). Рейтингові системи ранжування вищих навчальних закладів: українські та світові методики. *Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету (Економічні науки)* 26, 56–66 [in Ukrainian].

References:

- About Academic Ranking of World Universities.* (2019). Retrieved from <http://www.shanghairanking.com/aboutarwu.html> [in English].
- Altbach, P. G. (2015, May). The McCormic Classification of American Higher Education: More-and Less-Than

- Meets the Eye. *International Higher Education*, 80, 21–23 <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.80.6153> [in English].
- American Board of Engineering Technology. (2019). Accredited programs. Retrieved from <https://amspub.abet.org/aps/name-search?searchType=program&keyword=electronics> [in English].
- Carnegie Classification of Academic Institutions. (2018). Bloomington: Center for Postsecondary Research Indiana University School of Education. Retrieved from <https://carnegieclassifications.iu.edu/downloads/CCIHE2018-FactsFigures.pdf> [in English].
- Educational attainment. (2017). US Census Bureau. Retrieved from <https://factfinder.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/productview.xhtml?src=CF> [in English].
- Higher Education Opportunity Act 1965. (2008). Retrieved from <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/PLAW-110publ315/pdf/PLAW-110publ315.pdf> [in English].
- Integrated Postsecondary Education Data System 2011–12 Survey Materials. (2012). National Centre for Education Statistics. Retrieved from <https://nces.ed.gov/pubs2012/2012293.pdf> [in English].
- Integrated Postsecondary Education Data System 2019–20 Survey Materials: Glossary. (2019). National Center for Education Statistics. Retrieved from <https://surveys.nces.ed.gov/ipeds/Downloads/Forms/IPEDSGlossary.pdf> [in English].
- Ira A. Fulton Schools of Engineering. (2019). Retrieved from <https://engineering.asu.edu/undergraduate-degree-programs/> [in English].
- McCormic, A. C. (2006). The Carnegie Classification of Institutions of Higher Education. In A. C. McCormic *OECD Workshop on Institutional Diversity*. The Carnegie Foundation for the Advancement of teaching. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/imhe/37800086.pdf> [in English].
- Morse R., Vega-Rodriguez J. (2019). *How U.S. News Calculated the Best Global Universities Rankings*. U.S. News Education. Retrieved from <https://www.usnews.com/education/best-global-universities/articles/methodology> [in English].
- QS World University Rankings Methodology. (2019). QS Top Universities. Retrieved from <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology> [in English].
- Shanghai Ranking's Global Ranking of Academic Subjects 2019: Electrical & Electronic Engineering. (2019). Academic Ranking of World Universities. Retrieved from <http://www.shanghairanking.com/Shanghairanking-Subject-Rankings/electrical-electronic-engineering.html> [in English].
- Stanford: Facts. (2019). Retrieved from <https://facts.stanford.edu/> [in English].
- World University Rankings. (2019). THE World University Rankings 2020. Retrieved from [https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/worldranking#!/page/0/length/25/subjects/3135/sort by/rank/sort_order/asc/cols/stats](https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/worldranking#!/page/0/length/25/subjects/3135/sort%20by/rank/sort_order/asc/cols/stats) [in English].
- Yale School of Engineering & Applied Science. (2019). Retrieved from <https://seas.yale.edu/departments/electrical-engineering/undergraduate-study/undergraduate-curriculum-information> [in English].
- Bratko, M. V. (2017). Systema osvity SShA: struktura, tradytsii upravlinnia, osoblyvosti vyshchoi osvity [The Educational System of the USA: Structure, Traditions of Management, Features of Higher Education]. *Osvitolohichni dyskurs – Educological Discourse*, 3–4, 252–268. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2017_3-4_22 [in Ukrainian].
- Grebnev, L., Popov, V. (2004). Ob organizatsii vy'sshego texnicheskogo obrazovaniya v SShA [On Ogranisation of Higher Education in the USA]. *Vysshee obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 11, 150–165 [in Russian].
- Derykhovska, V. I. (2016). Porivnialna kharakterystyka indykatyvnoho skladu otsinky VNZ u mizhnarodnykh reitynghakh [Comparative Characteristics of Higher Education Assessment Indicative Components in International Ratings]. *Ekonomika. Finansy. Pravo (Ekonomika) – Economics. Finance. Law (Economics)*, 11, 26–30 [in Ukrainian].
- Ihnatiuk, O. (2010). *Teoretychni ta metodychni osnovy pidhotovky maibutnoho inzhenera do profesiinoho samovdoskonalennia v umovakh tekhnichnoho universytetu [Theoretical and Methodological Basis of Future Engineer Preparation for Professional Self-Improvement within the Context of Technical University]* (Doctor's thesis). Kharkiv [in Ukrainian].
- Kozubovska, I. V., Stoika, O. Ya., & Sidun, L. Yu. (2015). *Istoryko-pedahohichni aspekty rozvytku vyshchoi osvity v SShA (kinets KhKh – pochatok KhKhI stolittia) [Historical and Pedagogical Aspects of the Development of Higher Education in the USA]* [Monograph]. Uzhhorod: Outdoor shark [in Ukrainian].
- Pavlenko, O. V. (2018). Suchasnyi stan pidhotovky fakhivtsiv z elektroniky v zakladakh vyshchoi osvity SShA [Present Situation of Training Electronics Specialists in US Higher Education Institutions]. *Molodyi Vchenyi – Young scientist*, 12 (64), 111–114 [in Ukrainian].
- Rifkin, B. (2009). O novy'x tendencyax v vy'shem obrazovanii SShA [On New Trends in Higher Education in the USA]. *Vysshee obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 5, 127–133 [in Russian].
- Stoika, O. Ya. (2017). Vyshcha osvita SShA ta Ukrainy: spilni ta vidminni rysy [Higher Education in Ukraine and the USA: Common and Different Features]. *Nauloyi visnyk Uzhhorodskoho Universytetu (Pedahohika. Sotsialna robota) – Scientific bulletin of Uzhhorod University (Pedagogy. Social work)*, 1 (40), 280–283 [in Ukrainian].
- Forsait 2018: Analiz pidhotovky i perepidhotovky fakhivtsiv pryrodnychoho i tekhnichnoho spriamuvannia, vykhodiachy z tsilei staloho sotsialno-ekonomichnoho rozvytku Ukrainy do 2025 roku [Foresight 2018: Analysis of the Training and Retraining of Specialists in the Natural and Technical Direction, Based on the Goals of Sustainable Socioeconomic Development of Ukraine by 2025]. (2018). (pp. 14–19). Kyiv: Politechnika [in Ukrainian].
- Tsarenko, I. O. (2014). Reitynhovi systemy ranzhuvannia vyshchykh navchalnykh zakladiv: ukrainski ta svitovi metodyky [Rating Systems for Ranging Higher Educational Institutions: Ukrainian and International

Methodologies]. *Naukovi pratsi Kirovohradskoho natsionalnoho tekhnichnoho universytetu (Ekonomichni nauky) – Collection of Scientific Works of Kirovohrad National Technical University (Economic Sciences)*, 26, 56–66 [in Ukrainian].

Дата надходження статті: «16» жовтня 2019 р.

Стаття прийнята до друку: «21» листопада 2019 р.

Павленко Ольга – старший викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 1 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

Pavlenko Olha – Senior Lecturer of Department of English for Engineering № 1 of the National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»

Цитуйте цю статтю як:

Павленко, О. (2019). Професійна підготовка фахівців з електроніки у США: організація та мережа закладів вищої освіти. *Педагогічний дискурс*, 27, 84–95. doi: [10.31475/ped.dys.2019.27.10](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2019.27.10).

Cite this article as:

Pavlenko, O. (2019). Professional Training of Electronics Engineers in the USA: Organization and Network of Higher Education Institutions. *Pedagogical Discourse*, 27, 84–95. doi: [10.31475/ped.dys.2019.27.10](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2019.27.10).

УДК 378:373.2011.3-51

UDC 378:373.2011.3-51

DOI: [10.31475/ped.dys.2019.27.11](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2019.27.11)

ІРИНА ОНИЩУК,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Україна, Кременець, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка, вул. Лицейна, 1)

IRYNA ONYSHCHUK,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

(Ukraine, Kremenets, Kremenets Taras Shevchenko Regional Humanitarian-Pedagogical Academy, Litseina str., 1)

ORCID: [0000-0002-1521-0428](https://orcid.org/0000-0002-1521-0428)

**Кількісно-якісний аналіз результатів контрольного етапу
експериментального дослідження розвитку культури самовираження
майбутніх вихователів ЗДО у художній діяльності**

**Quantitative and Qualitative Analysis of Results in Experimental Research on the Control
Stage of Future Educators' Self-Expression in Culture Development of Artistic Activity**

Стаття відображає результати контрольного етапу експериментально-дослідницької роботи з розвитку культури самовираження майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у художній діяльності в концепції інноваційного функціонування закладів вищої освіти. Феномен «культура самовираження майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти» тлумачиться як особливості (відмінні від інших людей властивості особистості), способи (систематизовану сукупність дій, використаних для досягнення мети), результати (проміжні та кінцеві продукти) самоорганізованої професійної діяльності.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури розглядаються структурні компоненти (когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінковий). Визначаються критерії та показники оцінки міри сформованості культури самовираження, роль яких виконують властивості особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти, що відповідають основним векторам педагогічної діяльності (діловому, аксіологічному, комунікативному, перетворювальному та на цій основі визначається типологія сформованості досліджуваного явища.

Оцінка ефективності розробленої моделі розвитку культури самовираження майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у художній діяльності здійснюється за допомогою тих самих діагностичних методик, які були використані у процесі констатувального експеримента.

Увагу зосереджено на отриманих даних контрольного зрізу в експериментальній групі. Здійснюється аналіз якісно-кількісних отриманих результатів, особливо підкреслюється позитивна динаміка – збільшення кількості майбутніх вихователів ЗДО з духовно орієнтованим та особистісним типом культури самовираження у художній діяльності, що дозволяє підтвердити ефективність запропонованої автором моделі розвитку досліджуваного явища.

Ключові слова: *людиноцентризм, педагогічний гуманізм; духовність; творче самовираження; художня діяльність; майбутні вихователі закладів дошкільної освіти, кількісно-якісний аналіз результатів дослідження; формувальний та контрольний експеримент.*

The article reflects the results on the control stage of experimental and research work on future pre-school teachers' self-expression culture development in artistic activity in conception of innovative functioning of higher educational institutions. The phenomenon «future pre-school teachers' self-expression culture» is interpreted as peculiarities (different from others personal characteristics), means (totality of actions used for reaching the aim), results (intermediate and final products) of self-organized professional activity.

In particular, the structural components (cognitive, emotional, and behavioural) are specified on the basis of psychological and pedagogical literature; criteria and indicators of estimation of the formation of the culture of self-expression are singled out; criteria and indicators of estimation of the formation of the culture of self-expression, which are the characteristics of the personality of future specialists in preschool education, are singled out, corresponding to the main vectors of pedagogical activity (business,

acciological, communicative, transformative) and on this basis the typology of the formed phenomenon is determined.

The evaluation of effectiveness of developed model of future pre-school teachers' self-expression culture progress in artistic activity is put into practice by means of the same diagnostic methods which were used during the ascertaining experiment.

Attention is paid to received information of the control poll in the experimental group. The analysis of qualitative and quantitative results is realized, the positive dynamics – increase of quantity of future pre-school teachers with spiritual and personal oriented type of self-expression culture in artistic activity is emphasized which let us confirm the effectiveness of the model of this phenomenon's development proposed by the author.

Key words: *human-centrism, pedagogical humanism, spirituality, creative self-expression, artistic activity, future educator of establishments of preschool education, quantitative and qualitative analysis of the results in the study; forming and control experiment.*

Вступ / Introduction. Людиноцентризм, педагогічний гуманізм – сучасна стратегія діяльності всіх ланок освіти, заснована на системі гуманістичних знань, поглядів, ідей, переконань та зреалізована в освітньому процесі. Характеризуючи роль гуманістичних педагогічних цінностей в процесі підготовки вихователів закладів дошкільної освіти, вчені особливого значення надають цінностям самоприйняття студентської молоді й прийняття особистості дитини дошкільного віку (Бех І., 2003; Зязюн І., 2000; Кононко О., 2017; Кремень В., 2012; Омельченко Е., 2012; Беленька Г. та ін., 2009). Вищезазначене об'єктивує проблему висвітлення теоретико-методологічних засад розвитку культури самовираження як феномену професійно-особистісного зростання майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у художній діяльності.

Мета і завдання / Aim and Tasks. Метою статті є висвітлення результатів контрольного етапу дослідження розвитку культури самовираження майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у художній діяльності. Завдання: проаналізувати якісно-кількісні показники результати контрольного зрізу; визначити ефективність запропонованої авторської моделі розвитку досліджуваного явища; підвести підсумки експериментально-дослідницької діяльності.

Методи / Methods. Для реалізації мети та вирішення поставлених завдань у процесі дослідження були використані такі методи: діагностичні (спостереження, опитування, анкетування); експериментальні (педагогічний експеримент); математична статистика; аналіз та узагальнення.

Результати / Results. Згідно програми дослідження на формуальному етапі експериментальна група студентів навчалася за авторською моделлю (ЕГ), освіта учасників контрольної групи (КГ) здійснювалася за традиційними навчальними програмами. Кількісні показники сформованості у студентів експериментальної та контрольної груп культури самовираження в художній діяльності були отримані на основі обробки результатів виконання ними завдань комбінованого характеру і відповідей на запитання анкет, що застосовувалися на етапі констатації.

Мета контрольного експерименту полягала у визначенні ефективності авторської моделі розвитку в майбутніх вихователів культури самовираження у художній діяльності. Означена мета реалізовувалася через розв'язання наступних завдань:

– використання на контрольному етапі дослідження комплексної діагностичної методики, яка була аналогічною використаній у констатувальному експерименті (опитування, проєктивні методи, творчі завдання та спостереження за культурою самовираження студентської молоді у процесі художньої діяльності).

– здійснення якісно-кількісного аналізу результатів контрольного етапу дослідження у ЕГ і КГ, що дозволить оцінити ефективність використаної у формуальному експерименті моделі оптимізації освітнього процесу, спрямованої на розвиток в майбутніх вихователів ЗДО культури самовираження у художній діяльності.

У контрольному експерименті взяли участь ті самі 240 досліджуваних експериментальної групи, що й на констатувальному етапі.

На нашу думку, показовим виявилось те, що після упровадження у педагогічну практику закладів вищої освіти розробленої нами моделі розвитку в майбутніх вихователів культури самовираження в художній діяльності не виявлено жодного студента, який у процесі опитування виявився нездатним відповісти на запропоновані запитання анкети. Це, зокрема, проявилось на етапі контрольного зрізу під час визначення майбутніми вихователями експериментальної групи змісту та сутності поняття «культури самовираження у художній діяльності». Встановлено, що завдяки ефективній організації формуального експерименту суттєво зросла кількість тих (понад 70 %), хто у вираженні свого «Я» визнав особливу роль творчої уяви, проявів креативності та

об'єктивацію природного потенціалу. Показово, що у контрольному експерименті значно, а саме в чотири рази зменшилася порівняно з констатувальним кількість досліджуваних, які орієнтувалися на дотримання норм та вимог у різних видах художньої діяльності. Опитуванні пояснювали свої відповіді тим, що «унормованість», «стереотипність», «звичність» обмежує їхню творчу активність, свободу думки, вільне фантазування, прояви індивідуальності.

Відповіді майбутніх фахівців дошкільної освіти на констатувальному та контрольному етапах на запитання стосовно того, на що впливає культура самовираження, засвідчили таке: після формувального експерименту пріоритет надали процесам самопізнання, саморозвитку та самовдосконалення (кількість респондентів понад 62 %). Досліджувані також визначали позитивні чинники впливу на культурне самовираження у художній діяльності, а саме: на думку 62,5 % респондентів, на досліджуване явище позитивно впливають творча атмосфера у ЗВО, організація воркшопів, мистецьких гуртків, конкурсів, студій тощо. Майже третина опитаних студентів (ЕГ) засвідчили, що важливу роль відіграє наявність інтересу до художньої діяльності та володіння відповідними технологіями якісного її виконання.

Отже, формування у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти життєдайної «Я-концепції», адекватної самооцінки, довіри власним здатностям й можливостям, суттєво привернуло їхню увагу до ролі в становленні власної особистості внутрішніх чинників, актуалізував здатність розраховувати на свої сили та необхідність відстоювати та аргументувати власні міркування, судження та прийняття рішення.

З'ясувалося, що до найважливіших проявів самовираження майбутнього вихователя понад половини (52,5 %) досліджуваних віднесли творчий підхід до розвитку у дошкільників художніх здібностей, знань та умінь. Водночас 22,5 % опитаних вказали на важливу роль професійних якостей і умінь, зокрема любові та уваги до дітей, самовладання, володіння інноваційними художніми технологіями. До пріоритетних проявів культури вихователя ЗДО студенти віднесли інтелігентність – здатність сприймати та розуміти іншого, виявляти до нього повагу, привітність, чутливість, готовність допомогти, толерантність. В цілому кількість означених вище відповідей зросла на 10 %.

Прояви самовираження вихователя закладу дошкільної освіти, які є неприйнятними, респонденти назвали (перелік подається у порядку зменшення кількості прибічників) такі як: тиск на дитину (емоційний та фізичний); несправедливе та байдуже ставлення до неї. Кількість тих, хто акцентував на них увагу, на етапі контролю становить на 10% більше, ніж на етапі констатації.

Також нас цікавило, які зміни відбулися у визначенні несприятливих умов розвитку досліджуваного явища. Отож, після проведення формувального експерименту зменшилася кількість вказівок респондентів на визначальну роль в розвитку культури самовираження зовнішніх умов, зокрема недобррозичливості оточення, недостатнього матеріально-технічного оснащення освітнього процесу та браку часу. Кількість студентів, які надавали їм пріоритетного значення зменшилася на етапі контролю на 12 %. Також виявилися порівняльні дані констатувального та контрольного експериментів самооцінних суджень майбутніх вихователів щодо визначення рівня розвитку в них культури самовираження у художній діяльності. З'ясувалося, що з п'яти запропонованих запитанням варіантів відповіді на етапі контролю досліджувані обрали лише три, схилившись до оцінок «достатній» (54 %), «оптимальний» (30,5 %) та «високий» (15,5 %).

За результатами контрольного зрізу експериментального дослідження розвитку культури самовираження майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у художній діяльності можна зробити певні узагальнення, а саме:

- ЕГ не виявлено досліджуваних, які б не відповіли на запитання запропонованої анкети;
- відповіді майбутніх вихователів набули більшої визначеності, чіткості, аргументованості;
- суттєво зросла увага студентської молоді до свого «Я», до себе як особистості та індивідуальності;
- акценти відповідей змістилися з дотримання норм і вимог на можливість виявляти творчу ініціативу, продукувати оригінальні ідеї, креативність.

На основі вищезазначеного можна зробити такі висновки:

1. Упроваджена на етапі формування модель розвитку досліджуваного явища позитивно сприяла переорієнтації студентської молоді із зовнішніх чинників на внутрішні, посилила увагу до розвитку самосвідомості та життєдайного самоставлення.

2. Особливої значущості набуло уміння майбутнього вихователя реалізовувати творчий та індивідуальний підходи до ефективної організації художнього-творчого процесу в закладі дошкільної освіти.

3. У студентів сформувався інтерес до таких моральних якостей майбутнього педагога, як рефлексія – уміння аналізувати та об'єктивно оцінювати свої чесноти та недоліки, саморегулювати емоційний стан та поведінку, виявляти зацікавлене ставлення до прогресивного розвитку дітей.

4. Відбулося збагачення знань досліджуваних щодо змісту та сутності понять «культура» і «самовираження»; розширилися уявлення про важливість довіри власним можливостям та здатності діяти самостійно.

Динаміку кількісно-якісних показників результатів експериментального дослідження на констатувальному та контрольному етапі відображено у табл. 1.

Таблиця 1

Кількісно-якісні показники результату дослідження розвитку культури самовираження майбутніх вихователів ЗДО у художній діяльності (констатувальний та контрольний етап експерименту)

Тип сформованості досліджуваного явища	Констатувальний етап (КГ)	Контрольний етап (КГ)	Динаміка	Констатувальний етап (ЕГ)	Контрольний етап (ЕГ)	Динаміка
Духовно-орієнтований	2,5%	2%	-0,5%	2,5%	10%	+7,5%
Особистісний	12,5%	13%	-0,5%	10%	23,3%	+13,3%
Суб'єктний	28%	27%	-1%	27,5%	36,7%	+9,2%
Базовий	50%	50,9%	-0,5%	52,5%	30%	-22,5%
Деструктивний	7,1%	7%	-0,1%	7,5%	0%	-7,5%

Внаслідок упровадження у педагогічну практику авторської моделі розвитку культури самовираження у художній діяльності кількість представників *духовно-орієнтованого типу* експериментальної групи зросла на 7,5 %, в той час, як у контрольній суттєвих змін показників не відбулося. Як зазначають порівняльні дані, завдяки спеціально організованій системі формування в ЕГ на 13,3 % зросла кількість студентів, віднесених до *особистісного типу* розвитку культури самовираження у художній діяльності. Динаміка змін у КГ групі за цими показниками виявилася значно нижчою за експериментальну. Це дає підстави стверджувати, що розроблена нами модель оптимізації освітнього процесу виявилася ефективнішою за традиційну.

Аналіз даних констатувального та контрольного експериментів засвідчив певне зростання в ЕГ кількості досліджуваних з *суб'єктивним типом* самовираження. Таких студентів виявилось 36,7 %, на 9,2 % більше, ніж на етапі констатації. Динаміки змін у показниках культурного самовираження у художній діяльності в КГ за традиційної системи освіти не відбулося. Встановлено, що внаслідок спеціально організованої системи формування певні зміни відбулися і в кількісному складі представників *базового типу* культури самовираження у художній діяльності. Динаміка змін в експериментальній та контрольній групах виявилася суттєво різною. Так, чисельність представників *базового типу* в ЕГ зменшилася на 22,5 % (майже на чверть від загальної кількості студентів), а у КГ – на лише 0,5 %.

Порівняння показників культури самовираження студентів *деструктивного типу* експериментальної та контрольної груп дозволяє зробити такі висновки – завдяки упровадженню в педагогічну практику авторської моделі розвитку у студентської молоді культури самовираження у художній діяльності на етапі контролю в ЕГ не було виявлено жодного студента з *деструктивним типом*. Відмінні дані отримано по КГ: кількісний склад представників означеного типу майже не змінився (студенти продовжували поводитися імпульсивно, неорганізовано, орієнтувалися не на досягнення успіху, а на уникнення неуспіху, були недовірливі до інших та власних можливостей, задовольнялися мінімальними результатами, губилися під час зустрічі з труднощами, дотримувалися елементарних зовнішніх вимог, уникали необхідності виражати себе, проявляти творчість).

Внаслідок упровадження на етапі формування авторської моделі розвитку в майбутніх вихователів ЗДО культури самовираження у художній діяльності кількість досліджуваних з *духовно орієнтованим, особистісним та суб'єктивним типами* становить 70% від усього складу експериментальної групи у порівнянні з 40% на початку дослідницької роботи. Таким чином, отримані результати переконливо демонструють ефективність використаної у формуальному експерименті запропонованої нами системи педагогічних умов, форм, засобів, методів та прийомів розвитку культури самовираження майбутніх вихователів ЗДО.

Обговорення / Discussion. Для нашого наукового дослідження суттєвий інтерес становлять наукові напрацювання підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти О. Артемової (2008),

А. Богуш (2012), Г. Беленької (2012), І. Дичківської (2018), Л. Зданевич (2014), О. Листопада (2017), І. Луценко (2013), В. Ляпунової (2017), С. Нечай (2016), Т. Танько (2004) та ін.

У власному дослідженні ми виходили з розуміння, що проблема розвитку особистості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є надзвичайно актуальною, адже обумовлена нагальною потребою суспільства у висококваліфікованих фахівцях, запровадженням в освітній процес новітніх педагогічних технологій та необхідністю налагодження ефективної взаємодії особистості в різних сферах життєдіяльності.

Як зазначають науковці, рівень культури студентської молоді значною мірою визначає успішність задоволення ним своїх основних особистісних та професійних потреб, реалізації природного потенціалу, творчості та вираження свого «Я» (Кононко О., 2017; Омельченко Є., 2012). Розробляючи модель оптимізації процесу розвитку в майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти культури самовираження у художній діяльності, ми керувалися необхідністю створення середовища, сприятливого для становлення *індивідуальної культури*, оскільки цей феномен, за висловами Є. Омельченко, відображає особливості *самоорганізованої діяльності* особистості, яка базується на її самосвідомості, характері, досвіді, системі цінностей особистості (Омельченко Є., 2012).

Саме тому, на етапі формування у процесі різних видів самостійної художньої діяльності досліджувані опановували умінням презентувати іншим те, що є значущим і цінним для них самих, тобто самовиражатися в її процесі та результатах. Отож, в закладах вищої освіти, які здійснюють підготовку вихователів закладів дошкільної освіти необхідно створювати сприятливі умови для актуалізації їхнього природного потенціалу, спрямовувати зусилля на вияв майбутніми фахівцями сутнісних сил, зокрема у різних видах художньої діяльності.

Висновки / Conclusions. Зазначені вище позитивні зміни відбулися завдяки розвитку на етапі формування життєдайної «Я-концепції», позитивного емоційно-ціннісного самоставлення; посилення ролі особистісної та соціальної мотивації досліджуваних, збагачення репертуару налагодження їхніх стосунків та використовуваних під час самопрезентації інструментарію; продуктивному конструюванню змісту художньої освіти на засадах інтегрованого підходу, забезпечення балансу індивідуальних та колективних форм роботи із майбутніми вихователями ЗДО.

Список використаних джерел і літератури:

Бех, І. Д. (2003). Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. В Бех І. Д. *Виховання особистості*. Київ: Либідь [in Ukrainian].

Беленька, Г. В., Богиніч, О. Л., Борисова, З. Н., та ін. (Ред.). (2009). *Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці*: [моногр.]. Київ: вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова [in Ukrainian].

Зязюн, І. А. (2000). Концептуальні засади теорії освіти в Україні. *Педагогіка і психологія професійної освіти, 1*, 11–24 [in Ukrainian].

Кононко, О. Л. (2017). Культура самовираження майбутніх педагогів як особистісний феномен. *Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (с. 13–18). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота» [in Ukrainian].

Кремень, В. Г. (2012). Духовність і культура суспільства визначаються розвитком освіти. В Кремень В., Левовицький Т., Нікіторович Є., Сисоєва С. (Ред.). *Освіта у полікультурних суспільствах*. (с. 45–55). Бялосток: Вища педагогічна школа СПВ [in Ukrainian].

Омельченко, Е. А. (2012). Самовыражение и культура самовыражения педагогов и студентов педагогических ВУЗов. *Теория и практика образования в современном мире: материалы II междунар. науч. конф.* (с. 11–14). Санкт-Петербург: Реноме [in Russian].

References:

Bekh, I. D. (2003). *Osobystisno oriientovanyi pidkhid: naukovo-praktychni zasady [Personally Oriented Approach: Scientific and Practical Basics]*. In Bekh I. D. *Vykhovannia osobystosti [Personal Education]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

Bielienska, H. V., Bohinich, O. L., Borysova, Z. N., & et al. (Eds.) (2009). *Pidhotovka vykhovatelii do rozvytku osobystosti dytyny v doshkilnomu vitsi [Preparing the Caregiver for the Development of the Child's Personality at Preschool Age]*: [monograph]. Kyiv: vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova [in Ukrainian].

Ziaziun, I. A. (2000). Kontseptualni zasady teorii osvity v Ukraini [Conceptual Foundations of the Theory of Education in Ukraine]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity – Pedagogy and Psychology of Vocational Education, 1*, 11–24 [in Ukrainian].

Kononko, O. L. (2017). Kultura samovyrazhennia maibutnix pedahohiv yak osobystisnyi fenomen [The Culture of Self-Expression of Future Teachers as a Personal Phenomenon]. *Psykholohiia ta pedahohika: neobkhdnist vplyvu nauky na rozvytok praktyky v Ukraini – Psychology and pedagogy: the Need for Science to Influence the Development of Practice in Ukraine*: Proceedings of the International Conference. (pp. 13–18). Lviv: HO «Lvivska pedahohichna spilnota» [in Ukrainian].

Kremen, V. H. (2012). Dukhovnist i kultura suspilstva vyznachaiutsia rozvytkom osvity [The Spirituality and Culture of Society are Determined by the Development of Education]. In Kremen V., Levovytskyi T., Nikitorovych Ye., Sysoyeva S. (Eds). *Osvita u polikulturnykh suspilstvakh – Education in Policultural Societies*. (pp. 45–55). Bialostok: Vyscha pedahohichna shkola SPV [in Ukrainian].

Omelchenko, E. A. (2012). Samovy'razheniye i kul'tura samovy'razheniya pedagogov i studentov pedagogicheskyykh VUZov [Self-Expression and Culture of Self-Expression of Teachers and Students of Pedagogical Universities]. *Teoriia i praktika obrazovaniia v sovremennom mire – Theory and Practice of Education in the Modern World: Proceedings of the II International Conference*. (pp. 11–14). Saint-Petersburg: Renome [in Russian].

Дата надходження статті: «16» жовтня 2019 р.

Стаття прийнята до друку: «28» листопада 2019 р.

Онищук Ирина – доцент кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук, доцент

Onyshchuk Iryna – Assistant Professor of the Department of Theory and Methods of Preschool and Primary Education of the Kremenets Taras Shevchenko Regional Humanitarian-Pedagogical Academy, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Цитуйте цю статтю як:

Онищук, І. (2019). Кількісно-якісний аналіз результатів контрольного етапу експериментального дослідження розвитку культури самовираження майбутніх вихователів ЗДО у художній діяльності. *Педагогічний дискурс*, 27, 96–101. [doi: 10.31475/ped.dvs.2019.27.11](https://doi.org/10.31475/ped.dvs.2019.27.11).

Cite this article as:

Onyshchuk, I. (2019). Quantitative and Qualitative Analysis of Results in Experimental Research on the Control Stage of Future Educators' Self-Expression in Culture Development of Artistic Activity. *Pedagogical Discourse*, 27, 96–101. [doi: 10.31475/ped.dvs.2019.27.11](https://doi.org/10.31475/ped.dvs.2019.27.11).

АВТОРИ ВИПУСКУ

Біляковська Ольга – доцент кафедри загальної і соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка, кандидат педагогічних наук, доцент

Біницька Катерина – професор кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, доцент

Волошинов Сергій – завідувач кафедри інноваційних технологій та технічних засобів судноводіння Херсонської державної морської академії, кандидат педагогічних наук, доцент

Жак Вальдемар – аспірант факультету політології та журналістики Університету Марії Кюрі-Склодовської

Зданевич Лариса – завідувач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, професор

Зінькова Ірина – провідний фахівець Навчально-наукового центру «Педагогіка і психологія вищої школи» Інституту вищої освіти НАПН України та ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Куліковська Ірина – асистент кафедри музики Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Мозолев Олександр – професор кафедри теорії і методики фізичної культури та валеології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, професор

Онищук Ірина – доцент кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук, доцент

Павленко Ольга – старший викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 1 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

Тимчук Людмила – професор кафедри педагогіки та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, доктор педагогічних наук, доцент

Хмара Марина – викладач кафедри теорії і методики фізичної культури та валеології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Чубрей Олександра – доцент кафедри економічної географії та екологічного менеджменту Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, кандидат історичних наук, доцент

Шестакова Тетяна – доцент кафедри педагогіки і психології Українського гуманітарного інституту, кандидат педагогічних наук, доцент

Янкович Олександр – професор факультету суспільних наук і філології закладу дошкільної та початкової освіти Куявсько-Поморської вищої школи, доктор хабілітований, професор

AUTHORS OF THE ISSUE

Bilyakovska Olha – Assistant Professor of the Department of General and Social Pedagogy of Ivan Franko National University of Lviv, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Binytska Kateryna – Professor of the Department of Pedagogy of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Doctor of Pedagogical Sciences, Assistant Professor

Chubrei Oleksandra – Assistant Professor of the Department of Economic Geography and Environmental Management of Yurii Fedkovych Chernivtsi National University, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor

Khmara Maryna – Lecturer of the Department of Theory and Methods of Physical Culture and Valeology of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

Kulikovska Iryna – Assistant of the Department of Music of Yurii Fedkovych Chernivtsi National University

Mozolev Oleksandr – Professor of the Department of Theory and Methods of Physical Culture and Valeology of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Onyshchuk Iryna – Assistant Professor of the Department of Theory and Methods of Preschool and Primary Education of the Kremenets Taras Shevchenko Regional Humanitarian-Pedagogical Academy, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Pavlenko Olha – Senior Lecturer of Department of English for Engineering № 1 of the National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»

Shestakova Tetiana – Assistant Professor of the Pedagogy and Psychology Department of Ukrainian Humanities Institute, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Tymchuk Liudmyla – Professor of the Pedagogy and Social Work Department of Yurii Fedkovych Chernivtsi National University, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Voloshynov Serhii – Head of the Department of Innovative Technologies and Technical Means of Navigation of Kherson State Maritime Academy, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Yankovych Oleksandra – Doctor habilitated, Professor, Professor of the Faculty of Social Sciences and Philology of the Institution of Pre-School and Primary Education of Kujawy and Pomorze High School of Bydgoszcz

Zak Waldemar – Postgraduate Student of the Faculty of Political Science and Journalism of Maria Curie-Sklodowska University

Zdanevich Larysa – Head of the Department of Pre-School Pedagogy, Psychology and Professional Methods of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Zinkova Iryna – Leading Specialist of Educational and Scientific Center «Pedagogy and Psychology of Higher School» of Institute of Higher Education of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Педагогічний дискурс

Збірник наукових праць

Випуск 27

Видається двічі на рік
Засновано в 2007 році

Педагогічний дискурс: зб. наук. праць. Хмельницький, 2019. Вип. 27. 103 с.

ISSN 2309-9127 (Друкована версія)

ISSN 2313-8769 (Online)

Комп'ютерний набір та упорядкування: Кришук Б.

Літературні редактори: Нікітова І., Нагорний Я. (англійська мова)

Художнє оформлення: Ільїнський С.

*За достовірність фактів, назв, дат, посилань на літературні джерела тощо
відповідальність несуть автори. Редколегія не завжди поділяє їхні погляди.*

Підписано до друку 05.12.2019 р. Здано до друку 02.12.2019 р.
Формат 60 x 84/8. Гарнітура Century Schoolbook. Умовн.друк.арк. 11,08.
Друк офсетний. Тираж 100 прим. Зам.№ 235.

Адреса редколегії:

29013 м.Хмельницький, вул. Проскурівського підпілля, 139,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, науковий відділ.
тел. (0382) 79-59-45
e-mail: kgpa_nauka@ukr.net

Видавець ФОП Сікорська С.В.
Свідоцтво серії Б-02, № 054105

Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

SCIENTIFIC EDITION

Pedagogical Discourse

Collection of Scientific Papers

Issue 27
Published semi-yearly
Founded in 2007

Pedagogical Discourse: Collection of Scientific Papers. Khmelnytskyi, 2019.
Issue 27. 103 p.

ISSN 2309-9127 (Print)
ISSN 2313-8769 (Online)

Typesetting services and formation: *Kryshchuk B.*
Literary editors: *Nikitova I., Nahornyi Ya. (English)*
Artistic finish: *Ilinskyi S.*

The authors are responsible for reliability of facts, names, dates, references on literary sources etc. Editorial board doesn't always share their views.

Passed for printing 05.12.2019. Submitted for publication 05.12.2019.
Format 60 x 84/8. Typeface Century Schoolbook. Conventional printed sheet 11,08.
Offset printing. Circulation 100 numbers. Order № 235.

Adress of the editorial board:

29013 Khmelnytskyi, Proskurivskoho Pidpillia str., 139,
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, scientific department.
tel. (0382) 79-59-45
e-mail: kgpa_nauka@ukr.net

Publisher Individual Entrepreneur Sikorska S.V.
Certificate of the series B-02, № 054105