

The Academy of Management
and Administration in Opole



**THE SYSTEM OF MANAGEMENT
AND PECULIARITIES OF CONTINUOUS
PROFESSIONAL DEVELOPMENT
OF PEDAGOGUES IN CONDITIONS
OF A MULTICULTURAL ENVIRONMENT AND
EUROPEAN INTEGRATION**

Opole 2020



The Academy of Management and Administration in Opole

**THE SYSTEM OF MANAGEMENT
AND PECULIARITIES OF CONTINUOUS
PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF
PEDAGOGUES IN CONDITIONS OF
A MULTICULTURAL ENVIRONMENT
AND EUROPEAN INTEGRATION**

Monograph

Edited by Yaroslav Syvokhop

Tadeusz Pokusa

Opole 2020

ISBN 978 – 83 – 66567 – 19 – 1

The System of Management and Peculiarities of Continuous Professional Development of Pedagogues in Conditions of a Multicultural Environment and European Integration. *Monograph.* Editors: Yaroslav Syvokhop, Tadeusz Pokusa. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2020; ISBN 978-83-66567-19-1; pp.242, illus., tabs., bibls.

Editorial Office:

The Academy of Management and Administration in Opole
45-085 Poland, Opole, 18 Niedziałkowskiego Str.
tel. 77 402-19-00/01
E-mail: info@poczta.wszia.opole.pl

Reviewers

prof. dr hab. Marian Duczmal
doc. Ing. Stanislav Filip, PhD. (Slovakia)
doc. Ing. Tetyana Nestorenko, PhD. (Ukraine)

Editorial Board

Maria Bayanovska (Ukraine), Renáta Bernátová (Slovakia), Wojciech Duczmal,
Tetiana Grabovska (Ukraine), Oksana Ivats (Ukraine), Borys Kachur (Ukraine),
Józef Kaczmarek senior, Lidija Khodanich (Ukraine), Vasyl Khymynets (Ukraine),
Viktor Oros (Ukraine), Tadeusz Pokusa, Jadwiga Ratajczak, Dariusz Rogowicz,
Yaroslav Syvokhop (Ukraine), Sławomir Śliwa

Publishing House:

The Academy of Management and Administration in Opole
45-085 Poland, Opole, 18 Niedziałkowskiego Str.
tel. 77 402-19-00/01

Authors are responsible for content of the materials.

© Authors of articles, 2020
© Publishing House WSZiA, 2020

CONTENT

PREFACE	5
Section 1. GENESIS OF EDUCATION AND CULTURE OF HISTORICAL TRANSCARPATHIA.....	10
1.1 Temporal Educational Transformations.....	10
1.2 The Influence of Christianity on the Education of Historical Transcarpathia.....	15
1.3 Educational and Cultural Transformations of Transcarpathia in XX century.....	20
1.4 Formation of the National System of Education.....	32
1.5 Cultural and Educational Changes in the Context of European Education Area.....	44
Section 2. SOCIALIZATION AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS.....	51
2.1 Educational Constants of Children’s Literature: an Attempt to Systematize.....	51
2.2 Polycultural Environment: Social Aspect of Research.....	58
2.3 Ensuring the Socizlization of the Young Generation in the Policultural Space of Zakarpattia through the Prism of the Present and the Past.....	65
2.4 Psychological Features of Time Perception by a Human.....	76
2.5 Priority Directions of Work of Psychological Service of Educational System of the Transcarpathian Region.....	83
2.6 Competence of a School Psychologist and its Formation in Ukraine and Europe (Comparative Aspect).....	94
Section 3. IMPROVEMENT OF GENERAL AND PROFESSIONAL COMPETENCIES OF TEACHERS.....	103
3.1 Formation of Spirituality of the Individual in the Process of Transformation of Society.....	103
3.2 Formation of Civic Competencies of Teachers in the System of Continuous Education.....	109
3.3 Readiness of Pedagogical Employees for Information and Management Activity Taking into Account the Level of Digital Competence.....	115
3.4 The Role of Innovative Learning Technologies in the Formation of Key Competencies of Educators.....	128
3.5 Animalistics as a Worldview Idea in the Fine Arts of Transkarpatia.....	136

Section 4. POSTGRADUATE EDUCATION IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION: EUROPEAN CONTEXT.....	144
4.1 Theoretical Foundations of the Process of Forming a Socio-Psychological Climate among the Staff of an Educational Institution.....	144
4.2 Innovative Humanistic and Competence Paradigm of Continuous Education in the Context of European Education Area.....	150
4.3 Peculiarities of Organization of Innovative Scientific and Methodological Work in Educational Institutions.....	160
4.4 Key Determinants of Professional Development of Teachers in the Conditions of Decentralization.....	165
4.5 The Peculiarities of Continuous Professional Development of Teachers in the Conditions of Postgraduate Pedagogical Education.....	171
4.6 Peculiarities of Formation of Information and Communicative Competence of a Teacher as a Component of Professional Development....	177
4.7 Electronic and Triological Education in the System of Postgraduate Education of Teachers.....	183
Section 5. PRIMARY EDUCATION AND INCLUSIVE EDUCATION IN THE SYSTEM OF EUROPEAN VALUES.....	190
5.1 Organization of Educational Process in the Rural School with a Small Number of Students.....	190
5.2 Formation of the System of Values Orientations of Children with Intellectual Disorders in the Conditions of Socio-Pedagogical Support.....	199
5.3 Scientific and Methodological Principles of Forming Critical Thinking of Elementary School Students in the Context of the European Education Area.....	212
5.4 The Role of Resource Centres to Support Inclusive Education in the Formation of Inclusive Competence of Teachers in the System of Postgraduate Education.....	221
ANNOTATION.....	230
ABOUT THE AUTHORS.....	239

PREFACE

Geographical location and historical events assigned our region the role of a transitional bridge between East and West, which has left the mark on the language, culture, religion, traditions, customs, and rituals of the local population. Trade routes between Northern and Southern, Eastern and Western Europe intersected on the territory of Transcarpathia, here the economic interests of many countries, the concepts of Eastern European politics collided, various religious, cultural, educational and everyday influences intersected. Over the centuries, representatives of different nations have settled on the territory of historical Transcarpathia and, as a result, a unique multiethnic and multicultural environment has been formed. The population of the region was one of the first in the territory of modern Ukraine to assimilate the Cyrillic alphabet, then from the beginning of the XI century education and the official communication was dominated by Latin, which was later substituted by German, and after that it was replaced by Hungarian for a long time. The local population, despite these multi-vector and long-lasting factors, did not dissolve in space and time, it always considered itself a part of Eastern Slavs. This process was primarily facilitated by religion, culture and education.

Our, on the one hand, centuries-old, and on the other – long-suffering history, including the development of writing and education in Transcarpathia, has not yet been properly studied, and some cultural and educational processes have not yet been properly assessed. At the same time, the topic of the development of education, the influence of various aspects and factors on multicultural Transcarpathia has attracted the attention of many researchers. Over the last two hundred years, several dozen major and smaller works have been published, covering these issues from different political and religious perspectives.

Among the most famous researchers of the Austro-Hungarian period, first of all we should mention the Hungarian and Austrian scholars I. Biedermann, D. Korniš, L. Otzel and others, who interpreted the educational history of the region from pro-government positions. From their point of view, the education of historical Transcarpathia in the period from the XI to the beginning of the XX century, its achievements and accomplishments were attributable to the progressive Hungarian power policy towards, as they wrote, Ugro-Russians. The works of these researchers idealize the attitude of the Hungarian and Austrian authorities to the local population and its educational needs, even arguing that Hungarian influence on education and schooling (the famous reform of "Ratio educationis" at the end of the XVIII century, the reform of 1868, Apponi law of 1907) are aimed at the benefit of local population,

its socio-economic development and the accelerated entry of Ruthenians into the developed European community.

Among the Czechoslovak researchers of the history of the development of education in Transcarpathia should be mentioned O. Klim, J. Nechas, J. Khmelarzh, J. Peshin, F. Stoyan, D. Richard, who in their publications emphasize the significant cultural underdevelopment, poverty and prevailing illiteracy among the local population of Subcarpathian Rus' during the period of Hungary and Austria-Hungary. From their point of view, all the main educational achievements of the Ruthenians of Subcarpathian region are closely connected with Czechoslovakia. These researchers idealize the policy of the Czechoslovak Republic on the peculiarities of the development of education in this historical period and completely ignore the issue of Czechization of schooling, including the reluctance of the authorities to open a university in Uzhgorod.

Slavists of Russia of the end of XIX – the beginning of XX century O. Aristov, V. Ponomarev and especially O. Petrov worked fruitfully in the field of studying the history of education of Subcarpathian Rus'. In particular, O. Petrov published works "Materials for the History of Hungarian Rus'", "Old Religion and Union in the XVII-XVIII centuries", "Old Printed Church Books in Mukachevo and Ungvar".

Noteworthy are the works of local Transcarpathian researchers of the history of schooling in the region V. Gadzhega, M. Lelekach, E. Sabov, I. Kondratovych, G. Strypsky, who worked in the 20-40s of the XX century and covered some educational issues of Pre-Soviet period of Subcarpathian Rus'. Some issues of education development were studied by Transcarpathian public and political figures of the Carpathian Ukraine period, and later emigrants Yu. Khymynets, P. Stercho and Y. Revay.

In the first postwar decades, some problems of educational development in Transcarpathia were studied by A. Bondar ("Organization and development of education in schools of the Transcarpathian region", Kyiv, 1960), O. Mashtaler ("Educational activities and pedagogical views of O. Dukhnovich", Kyiv, 1966), M. Gryshchenko ("Public education in the western regions of the Ukrainian SSR", Kyiv, 1960), A. Chuma, A. Bondar ("Ukrainian school in Transcarpathia and Eastern Slovakia", Presov, 1967). The most thorough research of this problem should include the fundamental works of A. Ignat, which are summarized in the manuscript of the doctoral dissertation (unfortunately, not defended one for various reasons) "Secondary school in Transcarpathia in the XIX – early XX century».

Special attention should be paid to the research of Professor V. Gomonnay, who independently wrote and co-authored a series of works on the history of education in the region from ancient times to the end of the XX century. (among them

monographs: V. Gomonnay "Public education of Soviet Transcarpathia", Kyiv-Uzhhorod, 1988; "Anthology of pedagogical thought and school of Transcarpathia", Uzhgorod, 1992; V. Gomonnay, V. Rosul, M. Talapkanych "School and education of Transcarpathia", Uzhhorod, 1997; V. Gomonnay, V. Rosul, P. Khodanych "Pedagogical education in Transcarpathia", Uzhhorod, 2003).

We should also note the fundamental work of the authors V.V. Khymynets, P.P. Strychyk, B.M. Kachur, M.I. Talapkanych "Education of Transcarpathia", Uzhgorod, 2009, in which the authors comprehensively analyzed the genesis of education in the region of the oldest times to the present day. Noteworthy are the books devoted to the development of gymnasium education in Transcarpathia and the 400-year activity of Uzhhorod Gymnasium (V.V. Khymynets, P.P. Strichyk "Gymnasium education of Transcarpathia", Uzhhorod, 2013; V.V. Khymynets, M. M. Basarab "History of Uzhhorod Gymnasium (1613-2013)", Uzhhorod, 2013; Khymynets V., Basarab M. "Short History of Uzhhorod Gymnasium". Uzhhorod, 2014) and Khust Gymnasium ("From the Past to the Future. Khust boarding school-gymnasium named after I. Magula" edited by Dubrovka F.F, Kyiv, 2015).

In recent years a lot of research and a significant number of publications have been devoted to this topic by scientists of the region: M. Basarab, M. Boldyzhar, M. Vegesh, G. Veresh, V. Garagonich, I. Granchak, D. Danyliuk, D. Demchilia, V. Ilko, M. Zymomra, N. Zhulkanych, S. Zhupanin, M. Klyap, P. Lyzanets, M. Makara, I. Mandryk, I. Nebesnyk, A. Olashyn, R. Ofitsynsky, G. Pavlenko, I. Pop, M. Tokar, A. Rego, I. Rozlutska, V. Rosula, V. Turyanytsia, P. Fedaki, S. Fedaki, V. Khymynets, V. Khudanych, I. Shmanko, teachers-practitioners M. Almashiy, F. Bretsko, O. Mudra, P. Ferenc, Y. Chori and many others.

Foreign researchers also showed interest in the formation of education in Transcarpathia; L. Babota, Y. Bacha, I. Vanat, M. Mushynka, O. Rudlovchak, S. Sobol and others. Among them is the monograph of the American researcher P.R. Magocha "Formation of national self-consciousness: Subcarpathian Rus' (1848-1948)", which was published in Ukrainian in 1994 and pays considerable attention to the development of education in this period.

However, so far in the study of literacy, education and especially schooling in multicultural Transcarpathian region remain many problematic, systematically unresolved issues, including the history of teacher training, educational activities of pedagogical societies, research and pedagogical activities of individual scientists and more. Many works on educational topics are extremely politicized, their authors describe various aspects of the formation of the educational system of the region from the pro-government opportunistic positions.

The relevance of the publication is that the history of the region is associated with the existence of ethnic Ukrainian lands for centuries as part of the Kingdom of Hungary, Transylvanian rulers, Austria-Hungary, Czechoslovakia, the USSR, as well as the coexistence of indigenous population – Ukrainians, Hungarians, Romanians and later due to the emigration processes – Germans, Jews, Czechs, Slovaks, Roma, Russians, which ultimately led to a specific attitude to education from the ruling regimes and providing different levels of educational and cultural needs of these ethnic groups.

The need for research and publication of a monograph on "Development of continuing education of teachers in the conditions of a multicultural environment and European integration" is due primarily to a new stage in the development of Ukrainian education and, to a large extent, European integration policy of independent Ukraine the desire to reform the national education system in the spirit of European requirements and standards.. Today, Ukrainian education is carrying out a fundamental change in the educational paradigm – from a knowledge-based educational system to a competent-oriented one, and for its quality implementation we are introducing specialized education and a system of 12-year education in secondary schools. All this requires new and balanced views on the development of education in a multicultural region.

The purpose of the publication is that the authors for the first time cover the development of pedagogical science, education, culture in multinational and multicultural Transcarpathia as a system of interconnected facts and phenomena, introducing a new scientific assessment of their impact on general and professional competencies, motivational components of teachers and their contribution to the cultural and educational development of the region. The authors of the monograph consciously avoid political appraisals and preferences for a particular political regime, but seek objective coverage of the situation of education and pedagogical science, the role of language of education at a particular stage of historical development of a multicultural region. At the same time, the authors connect the only possible way of ascending socio-economic development and civilized progress into the future with Ukraine's European integration prospects and aspirations.

The reforms initiated in recent decades encourage Ukrainian education, on the one hand, to harmonize the mission, content, purpose, structure and goals of the educational process with European ones, and on the other – to preserve the best achievements of the national educational system, which has always dominated the traditions of the Ukrainian people. The first is determined by the common policy of the EU member states on the development of education on the continent and the institutional documents and recommendations of the Council of Europe aimed at the

consistent implementation of the concept of "Europe without borders". The essence of the second lies in the fact that Ukraine is trying to enter the educational and cultural space of the EU by introducing its educational strategies, concepts, ideologies and structures, and at the same time is aspiring to preserve its own national basis.

The publication is recommended for university teachers, especially institutes of postgraduate education, teachers, scientists, students, pupils, as well as anyone interested in local history and pedagogics.

Editorial Board

Section 1

GENESIS OF EDUCATION AND CULTURE OF HISTORICAL TRANSCARPATHIA

Being located at an important geographical position on the southern slopes of the Ukrainian Carpathians, Transcarpathia, which at different times was called "Carpathian Rus'", "Hungarian Rus'", "Subcarpathian Rus'", "Carpathian Ukraine", "Transcarpathian Ukraine", has long been a kind of bridge, a link between Northern and Southern, Eastern and Western Europe. In Transcarpathia, trade routes crossed, political, economic interests and socio-economic concepts of European and especially Eastern European countries collided, and various religious, cultural, educational, political and domestic influences intersected. History has awarded Transcarpathia with the role of a bridge between East and West, which has left its mark on the language, culture, religion, customs, and rituals of the local population. However, the local population, despite the multi-vector factors, did not lose its Slavic orientation, did not dissolve in space and time, it always considered itself part of Eastern Slavs. This process was primarily facilitated by religion, culture and education, which formed the appropriate worldview and mentality of the population of this area [1, 42-50; 3, p. 60].

Detached at the end of the 11th century from its main roots, Eastern Slavs, Transcarpathia was a part of different countries until the middle of the 20th century. For almost a thousand years Transcarpathia was periodically part of Hungary (the Kingdom of Hungary – 903-1526, the Drugetic era – 1318-1678), the Austro-Hungarian Empire (1867-1918), the Czechoslovak Republic. (1919-1939), again Hungary (1939-1944), the Soviet Union (1945-1991) and, finally, Ukraine (since 1991).

1.1. Temporal Educational Transformations

The development of literacy and education in Transcarpathia is closely connected with the history, complex political, economic and social conditions of our region being a part of many European countries and the attitude of the authorities of these countries to the Silver Land. At the same time, archeological sources testify that already in the Ancient Times the population of the Carpathian region had a high material and spiritual culture, genetically common to the culture of tribes living in the valleys between the Dnipro and Danube, where an intensive process of formation of

Eastern Slavs occurred in the first millennium AD. Favourable climatic conditions, fertile lands, rich fauna and flora, large deposits of minerals, geographical location explain the early emergence of man in these areas, and then – a fairly rapid population growth and accelerated development in social, cultural and material dimensions [4, p. 20-22].

The authors hold the view that education, society and man are indivisible and constitute a single mutually influential system that is constantly evolving. Education, as a phenomenon, has always played the role of the most important and even vital factor in the development of society; it determines and is the basis for understanding the future prospects and achievements of any society. Education, as a process of learning and educating, is responsible for the culture of society, the spiritual face of people, forms their worldview, moral and social values and vectors of further socio-economic development. On the other hand, the sphere of education has always been the arena of perhaps the fiercest ideological and conceptual confrontation of different social forces and serves the function of articulation and practical implementation of various social interests. Each of the opposing parties tried to gain an advantage precisely by ensuring a dominant influence in school education.

The fundamental worldview basis of the ancient system of education was the tandem "nature + education", the development of all the essential natural strengths of a person, positive in terms of social needs. The latter were defined primarily as the needs of citizenship and the state, and the main direction of education and upbringing was the state-civic course. This is how the ancient educational paradigm can be characterized in the socio-philosophical sense. The process of education and upbringing was aimed at training a citizen, not a representative of professional corporation or other. All education was in the hands of the state and the community and did not depend on private initiative [2, p.18].

At the heart of the educational paradigm of the Renaissance is the central worldview idea of humanism, that a human is the main value. This idea was a sharp alternative to the medieval clerical worldview, where man was only the object of "divine providence." Accordingly, the worldview ideal of man has changed: in the place of the average believer, who is concerned with the salvation of his soul and passively expects mercy from God, comes an active creator who relies only on himself, his abilities, his strength, his mind, and therefore must develop them throughout versatility allowed by nature and society. Particular emphasis should be placed on the activity side of the humanistic ideal of the Renaissance, which appears in the system of values much more prominently than in ancient times. The ideal is not just a fully developed person, but also a person who is capable of independent action, who shows constant activity and initiative, whose practical actions are useful to society and ensure their own interests. The field of education became an important

form of socio-cultural and value changes in society, part of a broad human-centred cultural movement, and thus played a significant role in breaking the inhibitory development of medieval society. The instrumental role of education in society began to change: from an instrument of human oppression in the interests of church and corporate clans, it became a means of developing the main driving force of the progressive movement of society – the essential strengths of a man.

The peculiarity of the functional imperative of the educational paradigm of the Renaissance was that educational institutions played an important role in the awakening of national identity and the formation of nation-states in Europe. The introduction of teaching in the national language, the printing of textbooks, religious literature, and reference to national history were important factors in the formation of national self-awareness and the sociocultural basis of national movements. The church gradually lost its monopoly on the organization of education. Many schools created state structures, city self-government organizations, and communities. In the cities, such schools (they were called Latin) generally came out of church rule, obeying local and state authorities.

The humanistic ideals of the Renaissance were predominantly abstract-utopian, while the Age of Enlightenment was a time of active social action aimed at their realization. The basis of these actions and the leitmotif of creative research was the belief that knowledge and a properly organized system of education and upbringing will help change society for the better; create a comprehensively developed person and a decent social environment.

The peak of the Enlightenment as a whole can be considered the transition from a system of pedagogical ideas to a practical pedagogical system of teaching and education. The ideologue of this case, no doubt, is J.-A. Comenius, who was the first to transform the general principles of nature of education and upbringing (theoretical and methodological basis of the educational paradigm of the Enlightenment) into a comprehensive system of organization of the educational process, covering all its aspects – from goal setting to monitoring results. Comenius built his "Great Didactics" by imitating nature and characterized it as a natural method of education. Thanks to such views, the pedagogical system has acquired the features of organic unity and interconnection of all components of the educational process, which was based on the activity of a child.

In the Age of Enlightenment, education was assigned the function of the main generator and translator of national culture, as well as its reproduction through the socialization of new generations. Education in the native language is approved in schools, and the very direction of the educational process is subordinated to the national and state interests. Education is becoming a fundamental factor in the national self-identification of the individual and the nation-genesis of the ethnic

community. Specific features of national educational systems are shaping.

In the XIX century within the framework of the classical educational paradigm there is a radical expansion of state intervention in the educational sphere, primarily at the level of school education. First of all, it was connected with the necessity of carrying out the national educational policy, without which the industrial society could not develop. The establishment of the state as the dominant subject of educational activity found its expression in the creation of national systems of school education and the creation of an appropriate state school legislation.

The postclassical educational paradigm, which characterizes the development of education throughout the XX century, is difficult to characterize in terms of the content of education, because it was in the XX century when there were very radical changes in this area. The beginning of the XX century differs from the end of the XIX century by the characteristics of educational systems much more than, say, the end of the XIX century from the beginning of the XVIII century. The generalized characteristic of the postclassical educational paradigm is based not so much on the analysis of specific forms and methods of the educational process, which were extremely diverse and sometimes mutually exclusive, but on global trends in the education system, which determines its role in the general historical process.

The most significant characteristic of the philosophical and methodological component of the postclassical educational paradigm should be considered a kind of "merging" of philosophical and pedagogical systems. This process is based on a significant expansion of the role and importance of education in industrial (and then – post-industrial) society, in particular as a factor in socialization and worldview of the individual. The expansion of the worldview functions of education has made it necessary to include certain philosophical principles directly into the pedagogical theory and practice. Human-centrism became the basis of extensive pedagogical experiments. Practically all the innovative movement in the educational sphere within the postclassical educational paradigm took place under the slogans of addressing the school to the personality of a child, taking into account their individual characteristics, careful attitude to the student's personality, overcoming pedagogical authoritarianism [2, p.152-156].

The meaning, in which the concept of "education" is used now, was established in the late XVIII century especially under the influence of J.H. Pestalozzi (1746-1827), who introduced this concept into scientific usage in 1780. Then it meant the general spiritual process of personal formation as opposed to the educational methods of the Enlightenment. Education according to Pestalozzi "teaches a person to enjoy their rights, respect and easily perform their duties – in short, to be happy and useful and thus formulate a solution to the question, perhaps the most difficult of all issues of organization of society – a question that consists in the best definition of

individuals."

At the end of the XIX century in the public consciousness appears an idea that the school is designed to meet the social and economic needs of citizens in skilled labour. The educational, upbringing and training functions of the school are complemented by the testing, distributive, and selection functions previously performed by the church, family, and state. In the pedagogical process, intellectual-information (theory of education) and operational-activity (theory of learning) components become more and more important in comparison with the social-value component (theory of education). That means that in the pedagogical process the education moves from the forefront (as in the XVIII century) and the second place (as in the first half of the XIX century) onto the third place.

At the beginning of the XX century expands the range of applications of the term "education", supplementing it with the essential feature of "national education". In particular, the Ukrainian pedagogue and educator Y.F. Chepiga (1875-1938), when explaining the new concept, noted: "National upbringing and education arise from the instinctive competition of the nation to its self-defense, to the preservation of physical and moral health. The struggle to preserve the creative forces of one's national genius is the first most important stimulus to the life of the people; without it – it will turn into decline, assimilation and even extinction" [2, p.56-58].

Until the 1950-s Soviet pedagogy interpreted education as a set of knowledge, skills and abilities necessary for practical activities, regardless of its relationship with development and upbringing. In the 60's, education began to be interpreted as a process and result of educational and upbringing work, development of worldview, ideological and political views and morality, as well as creative talents and abilities. Therefore, the educational result acquired the image of individual originality.

The role of education has especially increased at the turn of the twentieth and twenty-first centuries, when developed countries began the transition to the post-industrial phase of social development. Today, in the conditions of globalization and information explosion, only those countries are developing rapidly in an ascending line, in which education produces the intelligence of the individual, nation, country as a whole; where education is an active accelerator of cultural change and technical transformation in public life and the individual. It is education, working through professionally trained staff and the creation of innovative technologies, that is responsible for the cultural values and goals the development of the society, the perfection of the organization of social life and the vectors of socio-economic development. According to the definition of the XX session of the General Conference of UNESCO, education today is understood as the process and result of improving the abilities and behaviour of the individual, in which he reaches social maturity and individual growth [5, p.56-58].

Reference

1. Luchkai M. Istoriiia karpatskykh rusyniv/edited by Bahlai Y.O. and others: – Uzhhorod: 1999. – volume 1. – 200 p.; 1999. – volume 2. – 388p.; 2002. – Volume 3. – 328 p.; 2003. – volume 4. – 328 p.; 2004. – volume 5. – 252 p.
2. Liubar O.O., Stelmakhovych M.H., Fedorenko D.T. Istoriiia ukrainskoi shkoly i pedahohiky. – K.,2003. – 450 p.
3. Mahochii P.R. Formuvannia natsionalnoi samosvidomosti: Pidkarpatska Rus (1848-1949 rr.). – Uzhhorod,1994. – 296 p.
4. Mudra Yu.I. Nash krai – nasha istoriia. – Uzhhorod,1994. – 352 p.
5. Khymynets V.V. Osvita i chas. – Uzhhorod: «Karpaty», Informational Publishing Centre of Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education, 2012. – 304 p.

1.2. The Influence of Christianity on the Education of Historical Transcarpathia

The adoption of Christianity was of great importance for the development of culture and literacy in Transcarpathia, as well as in the countries of the whole of Eastern Europe. Scholars in the first half of the 19th century proved that Christianity, and along with it the Cyrillic alphabet, spread in Carpathian Rus' a century earlier than in rest of the territories of modern Ukraine. This is due to the educational work of the students of the great Slavic educators Cyril and Methodius, who were forced to leave Great Moravia in the late 880s. With the participation of students and followers of Cyril and Methodius, the first Christian churches and monasteries were established on the territory of modern Transcarpathia, which simultaneously became centres for the spread of Slavic culture and literature, church and secular literature. Old Slavonic was one of the international languages in Europe at that time [1, 4].

Christianity in the context of influencing the development of writing and education should be seen as a conglomeration of intellectual achievements of previous generations, one of the foundations of European culture, life experience and moral heritage of mankind and ultimately a socially structured institution, which due to its capabilities and needs of the time worked for the education of the people, for its cultural and intellectual development. Christianity, among the inalienable values of existence, in addition to faith in God, preaches faith in the powerful capacity of the human mind, and therefore aims at communication, cooperation, and understanding of the necessity to learn and teach. From the point of view of the Christian religion, each generation of people needs to solve the problems of existence inherent in time, so it has always contributed to the accumulation and transmission of previously

acquired knowledge to the next generation. Christianity at all times relied not on words and gestures, but on handwritten texts, denoting it has always contributed to the development of writing and education of its followers and the population as a whole.

It is important to mention the fact that along with the spread of Slavic writing and the beginning of the development of education at monasteries and churches in Transcarpathia, Latin writing was gradually established. This was due to the fact that from the end of the XI century the rule of Hungarian feudal lords was established over the whole of Carpathian Rus' and Catholicism began to spread intensively on the territory of the region, especially in the southern and western regions. Catholics rapidly began to establish their religious centres in Uzhgorod, Mukachevo, Beregovo, Sevlyush, Khust, and eventually in large rural settlements. Latin at that time was the official language of the Hungarian kingdom – in Latin royal charters were issued to feudal lords and priests for possession of land, fortresses, cities, acts on the formation and operation of committees. Catholicism, and with it the Latin writing, spread mainly in cities and towns, among the local nobility and in government institutions [2].

These times are characterized by the fact that the dominant Roman Catholic religion in Austria-Hungary exerted its influence on the local population through schools, training, scholarships, and so on. Education in schools in Hungary and Austria was controlled by official ruling circles, who thus sought to train Ruthenian scholars to support their official policy in Subcarpathian Rus'. In particular, in the University of Trnava (Slovakia) established in 1634, several places were reserved for Ruthenians. Later, in 1754, six scholarships were established for Transcarpathians at the Eger Jesuit Seminary (Hungary), and 12 scholarships at the main theological Seminary in Vienna. Sons from wealthy families were educated in Vienna, Bratislava, Trnava, Eger, and only a few – in Kiev. In 1774, in Vienna, the "Barbareum" Theological Seminary (main Royal Greek Catholic Seminary at St. Barbara's Church) was established, in which twenty places had already been allocated for the Transcarpathian Ruthenians, including eleven places for the Mukachevo Diocese. The main subjects in the higher theological school were Latin, moralism, theology, reading, writing, arithmetic. It should be noted that in both Eger Seminary and in the Vienna "Barbareum" there was a creative atmosphere – students visited theatres, participated in various creative studios, social events. All this contributed to the comprehensive development of young people who studied here. Many Ruthenian-Subcarpathians, who studied in foreign universities or secondary schools, became famous scientists or public figures [1, p.18-22].

Further development of writing, education and culture of Transcarpathia in the XIV-XVI centuries is associated with the activities of three centres of spiritual life of

that time – Mukachevo on Chernecha Hill, Hrushevsky and Krasnobridsky (Eastern Slovakia) monasteries. This process was also facilitated by the active distribution of printed publications by Schweipolt Fiol (Krakow), Georgy Skaryna (Belarus) and especially Ivan Fedorov (Russia) in the region. The spread of Christianity in Transcarpathia from the IX century required the training of priests, deacons who could read and write copies of the books. According to researchers, the best schools existed at Mukachevo, Hrushiv and Krasnobrid monasteries. Today they can be considered the schools of higher level of that time, because they trained not only priests and deacons, but also higher clergy for the Orthodox Church.

During those years at Mukachevo monastery was opened by today's standards a school of the highest level for the training of priests and singers for church parishes. For more than two centuries, Mukachevo Monastery, around which a large number of educated people gathered, where a library and a school operated, was an important centre of Slavic culture, and above all – spiritual heartland. The foundations of both spiritual and material culture of the monastery formed here spread in the vicinity.

If the Mukachevo Monastery was a centre of spiritual culture in the central and western regions of Transcarpathia, the Hrushiv Monastery played a similar role in the eastern regions of Transcarpathia. There is an opinion that there was a printing house in the Hrushiv Monastery in the middle of the 15th century, which printed both church literature and some secular works, and these books were published for some time by the prominent Slavic first printer S. Fiol, who came here to escape persecution of the Catholic Bishop of Cracow.

An important centre for the training of spiritual and partly educational personnel in the western part of historical Transcarpathia, was the theological and philosophical school at the Krasnobridsky Monastery (Krasny Brid, near Labirtsy, now Slovakia), which operated since the fourteenth century. The educational activities of this school significantly intensified in the late seventeenth – early eighteenth century [5].

The Reformation activity of Empress Maria Theresa (1717-1780, 1740-1780 ruling years), who carried out a number of educational reforms in the spirit of Enlightenment absolutism, should be recognized as important. Her reformist activities were continued by Emperor Joseph II, who approved the obligation to teach children in their native language from 6 to 12 years (1781) and the recognition of the equality of all beliefs (1783). The laws stated that education and upbringing were matters for the state, and that all schools were transferred to government agencies. Legally, schools were separated from the church.

Metternich's appointment as interior minister led to the forcible introduction of German in the country, and Hungarian in Transcarpathia. In 1806 the decree "II. Ratio educationis", which stated that anything that could be offensive in terms of religious or national tolerance should be avoided in the field of education, and

introduced compulsory teaching of Hungarian in gymnasiums. Native-language schools began to close. Approved by the State Assembly of Hungary in the 1840s a number of laws, practically proclaimed the gradual liquidation of native language schools in Transcarpathia [6].

In 1848, a revolution broke out in Hungary, which grew into a national liberation struggle against the rule of the Habsburg monarchy. It was a bourgeois-democratic revolution aimed at eliminating feudal relations and the heavy semi-colonial oppression of Austrian absolutism, which hindered the economic, political and cultural progress of the country. As a result, the Hungarian Constitutional State was created, and colonial dependence on Austria was abolished. All this provided the conditions for the restructuring of the education not only of the Hungarian people, but also of the peoples of national minorities living within the empire.

In April 1849, the Ministry of Culture and Religion was established, which began to develop an educational law. It was based on the pedagogical ideas of progressive European and Hungarian teachers who advocated the liberation of the school from the influence of religion and the teaching of children in their native language. These initiatives were also supported by national minorities – Serbs, Croats, Slovaks, Romanians, Ruthenians who lived in Hungary. It was during this period that the Uzhhorod Seminary trained a number of prominent teachers, scientists, and public figures, whose scientific works became part of the treasury of all-Ukrainian culture. Among them are I. Pasteliy, I. Bazylovykh, I. Fagarashi, V. Dovhovykh, M. Luchkay, O. Dukhnovykh [3].

In 1867, when an agreement was concluded between Austria and Hungary on the settlement of state and legal relations, Hungary became a separate kingdom with its own constitution, and the outright Hungarian pressure on the Ruthenian population began. The new parliament began to reorganize the educational sphere and in 1868 passed a new educational law, which went down in history as the Law of Josef Etvesh – Minister of Culture and Education of Hungary. According to the Law of J. Etvesh, schools could be created at public or private expense, belong to communities or churches. Schools had the right to teach in their mother tongue, but the establishment of public schools, which were characterized by better staffing and material support, became a very effective method of Hungarian conversion of the population. In public schools, all subjects were taught in the state language – Hungarian. Church schools determined the language of teaching together with the community.

In general, the development of education in Transcarpathia in the mid-nineteenth century should be divided into two different periods: the first – until the second half of the 60's (there were some achievements in public education) and the second – after the formation of dualistic Austria-Hungary (outright denationalization

of the Ukrainian population, primarily due to changes in education). The revival of education in the 1950's and 1960's was also facilitated by the fact that after the revolution of 1848-1849, people from the local population, mostly Ukrainians, began to be appointed to leading governmental positions.

The culmination of these processes was the school law of the Minister of Education and Culture, Count Apponi of 1907, which aimed to create an ethnic "one people of Hungary, the Hungarian nation", stating that the school should develop and strengthen in the child's soul awareness that it belongs to the Hungarian country and the Hungarian people ", "... everyone had to feel Hungarian and breathe Hungarian air, because he eats Hungarian bread". This law made teachers into civil servants, they had to swear allegiance to the state and switch to Hungarian in schools of all types. This dealt an irreparable blow to the education of national minorities, and especially to Ruthenians, who did not have their own state outside the empire.

The law of the Minister of Education and Culture Count Apponi liquidated the last seventy-four schools with Ukrainian as the language of instruction in the territory of Subcarpathian Rus'. In 1914, only thirty-four mixed schools remained in Transcarpathia. The ruling circles of Hungary completed the forcible Hungarian conversion of the school in 1916, replacing the Cyrillic alphabet again with the Latin font [1, p.32; 6].

Reference

1. Homonnai V.V. Antolohiia pedahohichnoi dumky Zakarpattia (XIX-XX century). – Uzhhorod: Zakarpattia, 1992. – 299 p.
2. Bondar A., Chuma A. Ukrainska shkola na Zakarpatti ta Skhidnii Slovachchyni (Istorychnyi narys). Ch.1. – Priashiv: Publishing of Kulturnyy Soiuz Ukrainskykh trudiashchykh v ChSSR, 1967. – 168 p.
3. Ihnat A.M. Stan osvity na Zakarpatti v 20-30 rr. XX st. //Velykyi Zhovten i rozkvit vozziednanoho Zakarpattia. – Uzhhorod, 1970. – P 212-222.
4. Khymynets V.V., Strichyk P.P., Talapkanych M.I. Osvita Zakarpattia z naidavnishykh chasiv do pochatku XX stolittia // Osvita Zakarpattia. – 2008. – №7. – P. 13-25.
5. Khymynets V.V. Osvita Zakarpattia. Zakarpattia avtentychne «Zakarpattia. Khto ye khto». – Uzhhorod, 2011. – P. 288-292.
6. Kychii O. Istoriia shkilnytstva na Zakarpatti z XVIII st. do vozziednannia yoho z Radianskoiu Ukrainoiu //Scientific notes of Uzhhorod State University. Volume XXIX – Uzhhorod, 1957. – P. 331-352.

1.3. Educational and Cultural Transformations of Transcarpathia in XX century

The collapse of the Habsburg monarchy in late October 1918, followed by social and economic crises, led to a series of national revolutions. According to the Treaty of Saint-Germain of September 10, 1919 and the Treaty of Trianon of June 4, 1920, which the Entente countries (winners of the First World War) concluded with Austria and Hungary, Transcarpathia was included in the newly formed Czechoslovakia.

In the 1917-1918 academic year, there were three gymnasiums and three technical schools in Transcarpathia region, all with Hungarian as the language of teaching. The catastrophic situation was with the provision of schools with teaching staff. Out of the 674 teachers in Transcarpathian schools, only 379 took an oath to serve the Czechoslovak authorities, while others went to Hungary. Of the total number of teachers, 44% resigned. Out of 110 gymnasium positions, only sixty-two were occupied [3, p.16].

The Czech pedagogue O. Kadner characterizes the Transcarpathian Ukrainian school of the beginning of the XX century as follows: "It was very poor in Ugra. Ruthenians did not have a single native or secondary school there, their children went to school in the most careless of all nationalities – Hungarian, the number of Ruthenians in higher schools was "ridiculously small", but the percentage of illiterates was the highest among Ruthenians (according to the Hungarian statistic Sabo about 85 percent, Komensky. XLI, 496) ».

Czechoslovak period. The first progressive steps towards the formation of a new system of education were taken in late 1918 and early 1919, when Hungary adopted the Law № X on the Rus' Country, which gave the right to create educational institutions with the native language of instruction. This process was deepened by Soviet Hungary (March-May 1919), which gave Transcarpathia the right to autonomy. Hundreds of Hungarian schools were transformed into schools with their mother tongue as the language of teaching. By the end of 1919, there were 475 primary schools in Transcarpathia, including 321 with Ruthenian as the language of instruction, 83 with Hungarian, 22 with Czech, 7 with German, 4 with Romanian as the language of instruction, and 22 were mixed schools (Ruthenian, Ukrainian, German, etc.). However, in terms of number, parish schools still outnumbered public ones. There were 248 of the first kind schools, 211 of the second, and 16 schools belonged to rural communities.

It is worth mentioning the role of the first president of Czechoslovakia, Tomas Masaryk (1850-1937 – years of life, 1918-1935 – years of presidency), who argued that "... national idea – the idea of culture, and hence education, which should work to build the state and the benefit the people." Under the leadership of President

T. Masaryk, the state authorities of Czechoslovakia paid considerable attention to the development of education in all its regions. During his presidency, dozens of school buildings were built in Subcarpathian Rus', which are still being used for this purpose today. In 1920, the Prague government created a school commission for the Subcarpathian Provincial Government. It was alternately supervised by J. Peshek and J. Shimek. By the end of 1920, the Czechoslovak government, together with the administration of Subcarpathian Rus', had resumed schooling in many villages. Along with Ruthenian (Ukrainian), public schools with Hungarian, German, and Romanian languages resumed their activities, and the first Czech schools began to open [1, p.29-31].

Under pressure from the democratic community, the Czechoslovak government increasingly addressed the educational problems of Subcarpathian Rus': building school facilities, allocating funds for schooling, and taking better care of training for primary and secondary schools. As a result, during the 1920s and 1930s, the network of public, secondary and special educational institutions grew continuously; teachers were trained, and so on. If in 1920 there were 475 public schools in Subcarpathian Rus', in 1938 there were already 803, ie almost twice as many. In the 1920s, 10-12 schools were opened annually, mostly in mountainous areas.

At the turn of the 1920s and 1930s, school reform was carried out in Czechoslovakia, with 8-year compulsory education introduced and curricula improved. The educational process began to have a pronounced national-patriotic character. As a result, the number of schools in Transcarpathia increased in the 1930s and in 1938 reached a record of 803 schools.

In addition to the so-called Ruthenian schools, in which education was conducted in Ruthenian, Ukrainian and Russian, schools of other nationalities were also established. The number of Hungarian-language schools increased from 83 in 1920 to 117 in 1938. In 1938, there were 24 schools with German as the language of teaching, 4 with Romanian, and 7 with Hebrew, and so on. The number of national schools corresponded to the share of separate nationalities among the population of Transcarpathia. It is worth noting the growing number of Czech schools: in 1920 there were 22 Czech schools in Transcarpathia, and in 1938 there were 188 of them. At that time, no more than 40,000 Czechs lived in the region.

In total, by 1938, the Czech government had opened 177 independent primary schools and 188 parallel schools in Transcarpathia, and 23 municipal schools in the Czech language of instruction. In 1938, there were 792 primary schools in Transcarpathia, 44 municipal (incomplete secondary) schools and 8 gymnasiums, where education was conducted in Ukrainian, Czech, Hungarian, Romanian, German and Hebrew. There were 3320 teachers in primary schools and 144822 students on the lists. In 1938 there were still 84 parochial schools, including 19 in the Greek

Catholic Church, 17 in the Roman Catholic Church, 31 in the Protestant Church, etc. Most of the church schools were located in cities and large villages and were centres for preparing young people for study in secondary and higher theological institutions. Democratic forces demanded a reduction in the number of church schools and the introduction of a unified civic-national school system [2, p.162-164].

Over the 20 years of Transcarpathia being a part of Czechoslovakia, 21 civic schools with Ruthenian (Ukrainian) language of teaching have been opened. Secondary education has also made a significant step forward. In the 1917-1918 academic year, there were three gymnasiums in Transcarpathia – in Uzhhorod, Mukachevo and Berehove, where education was conducted in Hungarian. Already in the first years of Czechoslovak rule, education in these gymnasiums began to be conducted in Ruthenian, Ukrainian and Russian. Classes with Hungarian as the language of teaching were opened for Hungarians at gymnasiums. During the 1920s and 1930s 5 more gymnasiums were established in both old and new gymnasium centres (Khust), including Czech and Jewish gymnasiums in Uzhhorod and Mukachevo, and Hungarian-language teaching in Berehove. The contingent of high school students has increased by almost 10 times.

Gymnasiums became important centres of education and culture in Transcarpathia at that time. Hundreds of specialists, who formed the basis of cultural life, graduated from gymnasiums every year, many of them went to teach in mountain villages. Among high school students, the share of villagers and workers grew steadily. In 1938, such students already accounted for 50% of the school contingent.

Among the other secondary schools, it is worth mentioning five teacher's seminaries and the same number of technical schools. The role of Uzhhorod, Mukachevo and Khust seminaries in teacher training is especially noteworthy. These educational institutions had special curricula and trained both junior and high school teachers. Graduates of teacher's seminaries were not only the backbone of pedagogical teams of municipal schools, but also the basis of the intelligentsia of that time.

The censuses of 1921 and 1930 show that the number of people of intellectual labour had almost doubled. In Transcarpathia in the late 30's worked a large number of teachers, art professionals, scientists and public figures. In the late 1930s, more than 2,500 graduates were employed in the field of public education alone.

After the integration of Transcarpathia into Czechoslovakia, a new part of the local intelligentsia came to the school, many teachers from the Czech Republic, Moravia and Slovakia joined the region's educators, especially many from Galicia. In 1920, out of 976 teachers, 43 teachers had completed secondary education. The situation changed for the better in the late 1930s. About 2,000 Ruthenians alone became teachers, mostly seminary graduates. In addition to them, many gymnasium

graduates went to work at the school.

Many primary schools, as well as secondary and municipal schools, worked under the influence of Ukrainians and defended Ukrainian national positions, arguing that all Ruthenians are the same Ukrainians. They gradually moved to the norms of the Ukrainian literary language, to the grammar of I. Pankevych. Their influence grew, because one of the leaders of the pedagogical community, A. Voloshin, took the position of Ukrainians.

The third direction – Russophile. It covered mainly secondary schools and municipal schools. Graduates of such schools were convinced that the Ruthenians were part of the great Russian people, and that their language was a dialect of the Russian language. The followers of these ideas were Russian emigrants and part of the local intelligentsia, who shared this concept.

The struggle of these three currents in schools covered not only the language, but also all aspects of the socio-political life of educational institutions. This greatly complicated the educational process and had an impact even on the activities of teachers' public organizations. The first mass organization of teachers emerged in 1925 – the Teachers' Association of Subcarpathian Rus', which work was long regulated by V. Shpenik. The body of the society was the newspaper "Narodna Shkola" (1929-1938), which did much for the development of educational affairs in Subcarpathian Rus'. However, a significant shortcoming in its work was its over-enthusiasm for language and national debates. This prevented the main issues of education from being discussed. The society and the magazine in the 1930s switched to Russophilia.

Ukrainophiles also had their own organization, established in 1924 – the Pedagogical Society. The work of the society was directed by leading Ukrainophile teachers A. Voloshin, A. Stefan, Y. Revai. The textbooks and manuals published by them were among the best both methodologically and scientifically. Their essence in this controversial issue is as follows: the Ruthenians of Transcarpathia are part of the Ukrainian people. They opposed the teaching process in other languages and demanded adherence to the norms of the Ukrainian literary language.

Despite all the complexities of political life and miscalculations in the economy, progress in education in the 20-30s of the twentieth century cannot be disputed. The level of education was part of the profound changes that took place in Czechoslovakia, as one of the most democratic countries in Europe in the first half of the twentieth century. The Czechoslovak government fully promoted the development of education and culture in Subcarpathian Rus' [3].

Pre-war and wartime. As a result of the Vienna Arbitration on November 2, 1938, Uzhhorod, Mukachevo, and Beregovo with their adjoining districts were transferred from Transcarpathia to Hungary. Ukrainian-language gymnasiums were

evacuated from the cities occupied by the Hungarians to Velykyi Bereznyi, Perechyn, and Svalyava. Khust Gymnasium remained a stronghold of Ukrainian ideas at that time, where 600-650 Ukrainian-speaking and 150-200 Czech-speaking students studied in the late 1930s.

The turbulent pre-war events in Europe led to the disintegration of the Czechoslovak Republic and the creation of an independent Carpathian Ukraine on March 14, 1939, led by President A. Voloshin, who had a firm intention to completely Ukrainianize education in the region.

The tragic page in the history of Transcarpathia was the period of 1939-1944 – the time of occupation of Transcarpathia by Horthy Hungary. The new government again began to close Ukrainian schools and open Hungarian speaking schools, even in villages where there were no Hungarians at all, or only a few lived, and at the same time Ukrainian schools became bilingual. Under this pretext, during 1939-1944, 320 Ukrainian folk schools were converted into Hungarian ones [2, p.185-186].

This reform also affected the secondary school system, and in particular the municipal schools, gymnasiums, teachers' seminaries and the trade school, which were considered privileged. In 1938, there were 52 municipal schools in the region, including: 23 Ukrainian, 24 Czech, 4 Hungarian, 1 Jewish, as well as 11 gymnasiums, including: 5 Ukrainian, 3 Czech, 1 Hungarian, 2 Jewish. During this period, there were also 4 teacher's seminaries in the region, including one Czech and a trade academy. In 1943, only 12 urban schools and only 3 gymnasiums remained, the others were closed. Year after year, the number of students of Ukrainian nationality in gymnasiums decreased. Thus, in the 1939-1940 academic year, out of 2,407 students, only 1,743 students remained at the end of the 1941-1942 academic year [5, p.53-54].

In 1939, the Hungarian authorities reorganized the teachers' seminaries into the lyceum. The task of the lyceum (based on Hungarian laws on education) was to educate in the national and religious spirit (on the ideals of St. Stephen's idea) morally stable patriots of Hungary, to educate and prepare them for practical activities, teach the basics of family education, prepare young people to defend their homeland. Education in lyceums was mainly carried out in Hungarian by teachers from universities in the central regions of Hungary. Summer courses for Hungarian teachers were organized for Ukrainian teachers, which became mandatory for them. In order to ensure a "proper ideological orientation", the authorities very often sent Ruthenian teachers to work in the central regions of Hungary. Excursions to major cities in Hungary were organized for students of gymnasiums and seminaries for the same purpose.

During these years, the entire education system was subordinated to the interests of the authorities and the church. It had a clearly Hungarian-nationalist character.

To this end, the authorities set up church-chauvinist youth organizations in Transcarpathia, such as the “Society of the Sacred Heart of the Christ”, the “Missionary Youth Union”, the “Central Committee for the Defense of the Faith”, and the “Catholic Section”. Their task was to educate obedient performers who would be loyal to the Hungarian State.

Education of the Soviet era. On June 29, 1945, in connection with the signing of an agreement between the Soviet Union and the Czechoslovak Republic, Transcarpathia withdrew from Czechoslovakia and reunited with Soviet Ukraine. On November 27, 1945, the Presidium of the Supreme Soviet of the USSR ratified the Soviet-Czechoslovak Treaty on Transcarpathian Ukraine, according to which Transcarpathia became part of the Ukrainian SSR. This historic act completed the reunification of all Ukrainian lands in a single Ukrainian State.

After the liberation of Transcarpathia by the Red Army (October 1944), another fundamental restructuring of the public education system in the region began. The further process of development of education, and not only education, was inextricably linked with the decision of the First Congress of the People’s Committees of Transcarpathian Ukraine (November 26, 1944). The approved Manifesto proclaimed the reunification of Transcarpathian Ukraine with Soviet Ukraine, and elected the People's Council "as the only central government acting at the will of the people on the territory of Transcarpathian Ukraine."

In order to manage education, the decision of the People's Council created the "Department of Public Education" headed by the Commissioner of the People's Council I. Yu. Kercha, and A.I. Chekan became the first head of the department (later deputy head).

The Decree of the People's Council of Transcarpathian Ukraine of April 20, 1945 on №58 "On the Nationalization of Schools" played a significant role in the development of secondary schools. According to it all schools except theological seminary, as well as "kindergartens", nurseries, burials on the territory of Transcarpathia of Ukraine became state-owned and were transferred to the control of the Commissioner of Education of the People's Council of Transcarpathian Ukraine. With the participation of the public, active work was carried out on the ground to create the necessary conditions in the restored schools. School buildings were repaired, fuel was imported for schools and teachers, as a result of which in December 1944 there were 350 schools in the region, including 5 gymnasiums, 18 urban, 327 primary schools [5, p.146-147].

The first congress of teachers of the region, which was held in Mukachevo on December 23-24, 1944, played a significant role in the construction of a new school and the restructuring of educational work. More than 500 delegates, teachers and educators from all districts of the region took part in its work. The Congress

considered the issue "On the further tasks of teachers of Transcarpathia." The resolution of the congress called on teachers to cover the education of all students, to open schools in every village of Transcarpathia, to eradicate physical influence on youth from pedagogical practice, and others.

In 1945, more than 360 homes were remodelled into schools and children's institutions. The network of schools is growing rapidly. As early as the beginning of 1945, 173 primary schools resumed their education, and additional 7 new civic schools were opened. Thus, at the end of the 1944-1945 school year, there were 530 secondary schools in the region, including 500 primary schools, 25 municipal schools, and 5 gymnasiums with more than 100,000 students. At that time, the pre-war structure of educational institutions was still preserved.

At the beginning of 1945, new curricula were approved for elementary schools, the study of Russian language and literature was introduced, and the number of hours for studying Ukrainian language and literature was increased. By a decree of the People's Council of Transcarpathian Ukraine in April 1945, Religion lessons were abolished in all state educational institutions of the region. In July 1945, the People's Council adopted a resolution "On the reform of the education system in Transcarpathian Ukraine." As a result, the old so-called "bourgeois school system" was abolished and a new one was introduced – the Soviet system of public education. Former public schools were transformed into primary schools consisting of grades 1-4, incomplete secondary schools consisting of grades 1-7 were organized instead of municipal schools, which became known as seven-year schools, and secondary schools consisting of grades 1-10 were established instead of gymnasiums. For the first time in the history of Transcarpathia, secondary schools were opened in Rakhiv, Mizhhirya, Irshava, Perechyn, Solotvyno, Svalyava, Dovhy and others. The above-mentioned resolution of the People's Council also approved the first network of schools in Transcarpathia for the 1945-1946 school year. It provided for the activities of 463 primary, 163 incomplete secondary (seven-year), 15 secondary (ten-year) schools. To implement these tasks, it was necessary to open 10 new secondary and 138 seven-year schools, which in turn required the creation of the necessary training facilities, including the availability of school facilities. That is why the People's Council obliged the village, district and city people's committees to promote schools. The remodelling of houses into schools contributed to the overfulfillment of the network deployment plan and allowed the opening of 17 secondary, 182 seven-year and 559 primary schools in the 1945-1946 school year, including 468 with Ukrainian language of teaching: 468 primary, 163 seven-year, and 13 secondary; with Russian language of instruction: secondary – 4, seven-year – 2, primary – 1; with Hungarian language – 99 schools, incl. – 83 primary, 16 – seven-year; with Romanian as the language of teaching – 7 primary schools and one primary school with Slovak as the

language of instruction [2, p.187-189].

The creation of such a large number of secondary and seven-year schools required the provision of qualified personnel, and there was no practical possibility to train them from among local specialists. In 1946-1950, 2,700 teachers were sent to the region from central and eastern Ukraine. In the post-war period, there were cases when the entire classes of graduates from certain faculties of universities were sent to the schools of the region.

Local authorities also tried to use the pre-war educational potential available in the region, and many talented teachers who received education during Czechoslovakia or even Austria-Hungary worked in the region. The Transcarpathian Regional Executive Committee, in accordance with Resolution №1309 of the Council of Ministers of the USSR of July 29, 1946, adopted a decree № 825 of September 10, 1946, that “special teaching aptitude tests for primary schools, passed by teachers in Czechoslovakia, are equal to completion of the course of study in pedagogical schools of the USSR, and special qualifying examinations for teachers of municipal schools, which were taken by teachers during the subordination of Austria-Hungary and Hungary municipal schools, formed in the institutions of Czechoslovakia are equal to the completion of courses of teacher training institutes of the USSR.”

Already in 1950-1951 school year there were 475 primary, 318 seven-year, 54 secondary schools, and in 1957-1958 academic year. there were 371 primary, 320 seven-year, 121 secondary schools. Out of these, 681 with Ukrainian, 19 – with Russian, 100 – with Hungarian, 12 – with Romanian as the language of instruction. The population of Hungarian nationality under Soviet rule had 8 secondary, 38 seven-year schools more than it had gymnasiums and municipal schools in the years between 1939 and 1944. The network of seven-year and secondary schools was expanded by creating new ones and reorganizing large primary schools into seven-year schools and seven-year schools into secondary schools. The number of secondary schools has increased 24 times, and the number of seven-year schools has increased 13 times. Already in 1946-1947 school year there were 17 schools for working youth and 14 schools and 48 separate classes for rural youth in the region, and in 1954-1955 academic year there were 32 secondary schools, one seven-year school for working youth and 56 seven-year evening schools and 27 separate classes for rural youth, in 1958 – 33 schools for working youth and 4 middle and 89 separate classes for rural youth. In addition, at that time there were three special schools: Uzhgorod boarding school for the deaf and dumb (73 students), Mukachevo school for the blind (32 students), Vynohradiv school for mentally retarded children (120 students).

A significant event in the history of Transcarpathia was the opening of Uzhhorod State University in 1945, which eventually became a major scientific,

pedagogical and cultural centre. At that time, the entire staff consisted of 41 people. Already in 1958-1959 academic year 4,257 students received higher education at seven faculties, and 5,050 boys and girls received secondary special education at 12 technical schools. In 1950, the Uzhhorod State Teachers' Training Institute, which was opened on the basis of the pedagogical school, started operating for faster and better training of pedagogical staff. By 1954, it provided three classes of graduated specialists for educational institutions. After that it was incorporated into the Uzhhorod State University.

Teachers' seminaries operating in Uzhhorod and Mukachevo were transformed into pedagogical schools. The newly opened pedagogical school in Khust has significantly increased the enrollment of students in these institutions. On December 18, 1945, the People's Council of Transcarpathian Ukraine adopted a resolution on the organization of the system of correspondence pedagogical education at teachers' seminaries (pedagogical schools) in Transcarpathia. As a result, correspondence departments were established at all three pedagogical schools. Kindergarten teachers and educators who did not have the necessary pedagogical education were required to receive a proper education within four years. In the first 13 years of its existence alone, the region's pedagogical schools trained 2,900 teachers of 1-4 grades, Uzhhorod State University trained 2,050 specialists, and the former teachers' institute trained 800 teachers of 5-10 grades of seven-year and secondary schools. More than 200 teachers of the region graduated from correspondence departments of other higher education institutions of Ukraine. As a result, the number of teachers with higher and incomplete higher education has significantly increased, and the number of those who have not completed secondary education has decreased significantly. For example, if in 1947-1948 academic year, 702 teachers with incomplete secondary education worked in the schools of the region, then in 1957-1958 academic year there are no more than 30 people left. During this period, the number of teachers with higher education increased from 216 to 2,050 people.

New times, new requirements, new conditions, changes in the former pre-Soviet structure of education required the provision of highly qualified scientific and methodological assistance to working pedagogical teams in the implementation of new curricula and programs and teaching general education subjects. It was necessary to reform not only the education system, but also the system of improving the educational process, which would provide teachers with the necessary knowledge and skills, would contribute to the growth of their scientific level and professional competences. The Regional Institute of Teacher Training, opened in 1946, became such an institution. A clear goal was set before the newly established institution – to ensure the improvement of the level of qualification of managerial and pedagogical staff of education, their ideological-political and scientific-methodical growth.

On April 17, 1959, the Verkhovna Rada of the Ukrainian SSR passed the Law "On Strengthening the Link between School and Life and on the Further Development of the Public Education System in the USSR," which later played a significant role in the development of education in the Transcarpathian region. This law introduced compulsory eight-year education instead of seven-year education, defined the tasks and main forms of work of eight-year school and types of educational institutions that provide full secondary education, terms of transfer of schools from seven-year to compulsory eight-year education and existing ten-year schools to different types of educational institutions. This law provides for the teaching of students in their native language, as well as the expansion of the network of institutions that provide secondary education. Special attention was paid to the development of evening (shift) schools for working and rural youth and boarding schools [4].

The Second Congress of Teachers of the Ukrainian SSR, which took place on October 14-16, 1959 in Kyiv, was also devoted to the issue of school reconstruction. For the first time, representatives of the Transcarpathian teachers were among the 912 delegates to the congress. The congress delegates identified ways to further improve the education system in Ukraine. During 1959-1962, all seven-year schools in the region were reorganized into eight-year schools, 22 new eight-year schools, 7 secondary schools and 7 boarding schools were opened, 100 extended day groups were established in 50 schools, 350 places in boarding schools were organized, and all secondary schools were gradually reorganized into labour polytechnic schools with industrial training, 72 schools for 16020 students were built.

The strengthening of the educational and material base of schools continued intensively. In particular, during 1963-1968, 53 schools were built, 495 classrooms were completed, 24 new secondary schools were opened, 78 schools and 96 extended day groups were established, 202 new classrooms and 48 workshops were equipped. In 1969-1970 academic year in secondary schools there were 1345 classrooms and 762 workshops compared to 801 classrooms and 535 workshops in 1958. In 1969-1970 academic year there were already 40 evening schools for workers, 42 for rural youth and 10 correspondence schools in the region. On August 19, 1961, the Central Committee of the Communist Party of Ukraine and the Council of Ministers of the Ukrainian SSR adopted a resolution defining measures to improve the labour and polytechnic education of students and the introduction of an 11-year school. In 1961-1962 school year in 71 secondary schools of the region personnel for agriculture were already being trained. 156 engineers, 35 agronomists, technicians, teachers, Heroes of Socialist Labour Yu. Peter, G. Ladani, M. Kozar, M. Ganchev, P. Penchev were involved in teaching students. Pupils of schools studied agricultural professions, cultivated land, learned to grow different crops [2, p.189-190].

In 1966, the secondary school was again transferred from an eleven-year to a ten-year term. The functions of professional training of students, which are not peculiar to it, were removed from the school curriculum. Teachers began to pay more attention to the study of the basics of science, to ensure the unity of teaching and upbringing. Secondary education in the region was provided by 154 full-time secondary schools, 61 evening secondary schools for working youth, 10 correspondence schools, 15 technical schools, and 13 vocational schools. Every year the contingent of high school students increased.

The growth of special schools, boarding schools, sanatoriums and other educational institutions is further developing. Good conditions for treatment, preventive work, training and education are created in Velykyy Bereznyy, Lipchansk boarding schools, Uzhhorod, Khust boarding schools for deaf children, Mukachevo boarding school for blind children, auxiliary boarding schools in Berehiv, Malyy Berestnyy and Imstychiv. This educational system is constantly improving and evolving.

The secondary school for national minorities provided education for children in their native language. In addition to schools with Ukrainian as the language of teaching, there were 14 schools with Russian, 50 with Hungarian, and 13 with Moldavian (later Romanian) schools in the region, where instruction was provided in two or three languages.

Statistics show that during 1961-1965, 106 schools for 28.7 thousand places were put into operation due to various sources of funding, including 89 educational institutions with 19.8 thousand places in rural areas. So, for example, during 1971-1975 new schools available for 30175 students started working, including: in Tyachiv area – 6900 places, Beregovsky – 3240, Irshavsky – 3120, Mukachevo – 290 student's places, and in 1976-1980 – 37574 places, including in Khust district with 5,400, Irshava district with 4,700, Mukachevo district with 4,000, and Vynohradiv district with 3,700 seats.

Restructuring of the education system, further improvement of the educational process in the direction of strengthening the connection between school and life required from the education authorities and their methodological services persistent creative work with teaching staff. Increasing attention to labour and industrial training of students required the training of young professionals and the retraining of a significant number of working teachers. During the period from 1958 to 1969, Uzhhorod University trained 5,150 teachers of various specialties for grades 5-11, and the Mukachevo Pedagogical School trained about 2,000 teachers for primary grades.

In the mid-1980s, the authorities (Union and Republican) adopted a number of policy documents aimed at improving secondary school. The improvement of the

school was complex, marked by the depth of transformation and gradual change. The most significant measures were intended for a long time – until 2000. In 1987-1988 school year there were 30 interschool training and production plants (1-2 plants in each district), 53 training shops and polling stations at basic enterprises, interschool workshops, 669 school workshops, more than 500 work places for primary school students, 414 service work rooms. Permanent labour unions for students in grades 4-10 have been established. 15,000 schoolchildren worked in 396 student labour teams, to which 960 hectares of land were assigned. 62 school forest teams cared for 438 hectares of forests. Patronage and assistance of industrial enterprises, collective farms and state farms helped to strengthen the educational material base of schools and out-of-school institutions [5 p.174].

The analysis of statistical data indicates a consistent increase in the educational level of teachers over the decades. Indicative of this are also the following data: if in the early 80's the schools of the region employed 12.7 thousand teachers, then in 1986 there were – 16.2 thousand. More than 99% of them had higher, incomplete higher and secondary special education. In 1986, all school principals and their deputies had higher education and considerable teaching experience. According to the quality indicators of personnel, Transcarpathia was among the top ten among the regions of Ukraine.

In the 80s and 90s of the last century, the process of improving the activities of secondary schools continued, the forms and methods of work were improved, labour training and vocational guidance of students were carried out, the personnel potential of educators grew and strengthened, conditions for student training and teachers work improved. Transition to the education of six-year-old children has been made. Patronage of schools by basic industrial enterprises, collective farms, state farms and institutions has become widespread. In order to improve the organization of labour training of students, the number of interschool training and production facilities has increased significantly. Thus, in 1987-1988 academic year there were 30 such plants, 53 training shops and sections at basic enterprises, 669 school workshops, 414 service work rooms, and 396 student labour teams at schools.

Since 1989, due to political changes and economic cataclysms that followed, budget allocations for the organization of labour and industrial training began to reduce in Ukraine. Schools in the region were experiencing some difficulties in strengthening and updating the educational and technical base, which at that time turned out to be obsolete and unusable. Teachers began to leave the school.

Reference

1. Homonnai V.V. Antolohiia pedahohichnoi dumky Zakarpattia (XIX-XX century). – Uzhhorod: Zakarpattia, 1992. – 299 p.

2. Homonnai V.V., Rosul V.V., Talapkanych M.I. Shkola ta osvita Zakarpattia. – Uzhhorod, 1997. – 248 p.
3. Ihnat A.M. Zahalnoosvitnia shkola na Zakarpatti v XIX – poch. XX st. – Uzhhorod, 1971. – 70 p.
4. Khymynets V.V. Osvita Zakarpattia. Zakarpattia avtentychne // «Zakarpattia. Khto ye khto». – Uzhhorod, 2011. – P. 288-292.
5. Khymynets V.V., Strichyk P.P., Kachur B.M., Talapkanych M.I. Osvita Zakarpattia – Uzhhorod: «Karpaty»; Informational Publishing Centre of Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education, 2009. – 464 p.

1.4. Formation of the National System of Education

In the post-war years of the last century there was a transition to the Soviet education system: a university was opened in Uzhgorod; pedagogical schools, technical schools and vocational schools began to be actively established; the process of improving secondary schools continued; forms and methods of work were improved; labour training and professional orientation of students was carried out; the personnel potential of Transcarpathian educators grew and strengthened; conditions for students' training and teachers' work improved; and the transition to the education of six-year-olds was made.

Proclaimed on August 24, 1991, the "Act of State Sovereignty" became a key moment in the creation of a sovereign and independent state of Ukraine. An important part of State formation was the formation and implementation of its own policy in the field of education, the emergence of domestic science, technology and culture at the world level. This, in turn, required a radical modernization of management structures and innovative updating of the content, forms and methods of teaching in order to increase the intellectual potential of Ukraine and include it in the development of the economy, science and culture of an independent State.

Since Soviet times, Transcarpathia has inherited a structurally well-developed and widely branched education system. In 1991, there were 668 preschools, 703 secondary schools, 23 vocational schools, 15 secondary special educational institutions and 29 out-of-school institutions in the region. General secondary education was compulsory; all forms of education were free.

At the same time, the inclusion of Ukrainian education in the Soviet Union system had negative consequences. Over-bureaucratization of administrative structures, excessive centralization of curricula, programs, and textbooks limited the possibility of studying the history, culture, ethnography of Ukraine, not to mention the accounting for specifics of the regions. In educational institutions, native

language lessons were reduced in favour of Russian. In 1988-1989 school year 8.3% of students in the regional schools studied in Russian, which was twice as many as the proportion of Russians in the region. In grades 6-11 of Ukrainian-language schools the same number of lessons in Russian language and literature was allocated as in the native language. And in schools with Hungarian and Romanian language teaching such lessons were much more than the native language and literature, at that time the Ukrainian language was not studied at all. In vocational schools, special subjects were taught mainly in Russian.

The conceptual principles of education reform were defined by the State National Program "Education" (Ukraine of the XXI century), which was approved by the First Congress of Teachers of Ukraine in December 1992 [1]. Education reform is aimed at achieving a qualitatively new condition, which should correspond to the modern world level and allow integration into the world scientific and educational system and ensure the priority of universal values. The state program "Education" notes that one of the main tasks in the new conditions of Ukraine is the revival and further development of the national education system. Analysing the events of that time, it should be noted that the last decades of the twentieth century were characteristic in terms of further development of the education system of the region, a significant improvement of the educational process. It was during this period that the movement to create schools and classes with in-depth study of certain subjects began to spread; more attention was paid to differentiated learning of students; the introduction of advanced innovative pedagogical technologies in the educational process. According to the requirements of the time, appeared such subjects as computer science, ethics, aesthetics, basics of morality and family life, preserving of life and health, electives on the basics of ecology and history of the native land. Historical and local lore museums, educational rooms called "Love and know your native land", museums of labour glory were created in schools, which carried out significant work on the revival of national culture, history, life of the Ukrainian people, which contributed to the development of national education.

However, since 1990, due to economic difficulties, declining solvency of the population, lack of funds for the maintenance of socio-cultural institutions, education in the region has experienced certain difficulties and decline. Negative trends in education in those years were exacerbated by frequent changes in leadership, including educational institutions in the regions. It is worth eliciting that in these years the size of the state, and with it the regional budgets decreased tremendously, which led to a reduction in spending on the development and functioning of education.

Subsequently, the activities of educational institutions have significantly stabilized. Through the efforts of the education authorities of the region, the network

of secondary schools has been preserved and improved. If in 1991-1992 school year there were 703 secondary schools in the region, then in the 2005-2006 academic year – 697 schools, 31 educational complexes, 9 schools for students with mental or physical disabilities, and one sanatorium school. For children in need of social assistance and rehabilitation, there were 22 boarding schools, including 11 general education, others – special education ones. If in 1991-1992 academic year 81.7% of schoolchildren received general secondary education in Ukrainian, 8.8% in Hungarian, 2.1% in Romanian, and 7.3% in Russian, then in 2000-2001 academic year 85.7% of students were taught in Ukrainian, 10.3% – in Hungarian, 2.3% – in Romanian, 1.7% – in Russian, 0.5% – in Slovak, which mainly corresponds to the ethnic composition of the population of Transcarpathia. In 577 schools (174.3 thousand students) the educational process was carried out in Ukrainian, in 68 – in Hungarian, in 11 – in Romanian, in 3 – in Russian, in 14 – in Ukrainian and Russian, in 27 – in Ukrainian and Hungarian, in 1 – Russian and Romanian, 2 – Ukrainian and Slovak, 2 – Ukrainian, Hungarian, Russian and Ukrainian, Russian, Romanian. The number of schools of I-III levels increased from 226 in 1991-1992 academic year to 259 in 2000-2001 academic year and 286 schools in 2006. This has been achieved through the reorganization of more than 30 nine-year secondary schools and the opening of new secondary schools. The network of new types of educational institutions (gymnasiums, lyceums) has been consistently expanding. In 1991-1992 academic year 2 gymnasiums and one lyceum were opened in the region. In the following years, 7 more gymnasiums and 7 lyceums were opened. At the end of 2006, there were already 12 gymnasiums and 13 lyceums in the region, with more than 5,000 students [8, p.212-214].

The analysis of the activity of educational establishments of the region gives grounds to state that since 2000 budget allocations for education have significantly increased; newly built educational establishments are opened; classrooms are completed; extended day group work is resumed; hot meals for primary school students are arranged; funds for the repair of schools and preschools are increasing. In 2003 792 extended day groups with 22,777 students functioned in educational institutions, and in 2005 – 866 groups, including 25,625 students, which is 14.5% of the total number.

In 2002 developed and implemented were the "Program for the Development of Education in Transcarpathia for 2003-2012", "Program for the Development of Out-of-School Institutions for 2002-2008", "Teacher", "School Bus" and others. To execute these programs, education departments and educational institutions have developed their own, which were aimed at implementing the tasks of education development in the region. In general, the network of secondary schools in the Transcarpathian region in 2010 was: 692 secondary schools, including 35 educational

complexes (I level – 27, I-II level – 2, I-III level – 6), of which 17 – in rural areas; Secondary schools of I level – 129, secondary schools of I-II level – 221, secondary schools of I-III level – 269, secondary schools of II-III level – 1, gymnasiums – 13, lyceums – 13 (five of them private), evening schools – 2 The most complete analysis of development of education in Transcarpathia during the years of independence has been presented in works number 4-8 in the bibliography [4-8].

Schools for national minorities. The process of improvement and development of schools for national minorities is also proceeding at a rapid pace.

Hungarian language schools. In recent decades, the network of Hungarian-language schools has been constantly improving and growing, taking into account the wishes of parents and students to study in their native language. For example, there were 85 monolingual Hungarian schools in the region: in 1975 – 85, in 1981 – 61 (due to unjustified transfer of Hungarian-language schools to Russian), in 1999 – 68, in 2006 – 71 schools. In the 90s of the last century, schools with Hungarian language of instruction were opened in the village. Solotvyno of Tyachiv district, in Dyakovo of Vynohradiv district, in Berehove – three Hungarian-language primary schools. Additionally, primary classes with Hungarian language of instruction have been opened in some Ukrainian-language schools in Uzhhorod, Mukachevo, Khust, and Rakhiv districts, where about one thousand students study Hungarian. In the 2006-2007 school year, 71 schools in the region taught in Hungarian (11% of the total number of schools). Including schools: I level – 7, I-II level – 43, I-III level – 21. In addition, 2 lyceums (Janoshiv agricultural profile in Berehiv district, Tyachiv lyceum), 2 gymnasiums (Uzhhorod, Beregovo), 5 private lyceums (Mukachevo named after St. Stephen, Velyki Berehy (Berehiv district), Piyterfalvivsky, Karachynsky (Vynohradiv district), Velyka Dobron (Uzhhorod district).

During the years of independence of Ukraine, Hungarian-language educational institutions of modern type were built and launched: Shyshlovetsk, Geivsk in Uzhhorod district; Chomoninsk, Sernensk – in the Mukachevo district; Forgolansk, Shalankivsk, Vilotsk №2, Verbovetsk in Vynohradiv district; Berehsk, Yanoshiv, Shomsk, Bereguifaluz, Bodaliv schools in Berehiv district; new building of secondary school №10 in Uzhhorod [8, p.220-222].

The educational level of pedagogical workers and their professional skills have been consistently growing. Today, in all educational institutions, the educational process is carried out by high-level professionals – almost all teachers of Hungarian-language schools in the region have higher education. Their constant creative growth was facilitated by: improvement of the system of course training and education in higher and secondary special educational institutions, effective organization of methodical work, schools of advanced pedagogical experience and supporting schools on certain educational problems, study, generalization and implementation of

advanced pedagogical experience, holding scientific and methodological conferences, pedagogical readings, meetings with leading scientists of Ukraine and Hungary, masters of pedagogical work, etc. Since 2004, the Transcarpathian Hungarian Institute has been training about 50 teachers annually for Hungarian-language schools of the region.

Schools with Russian language of instruction. Already in the 1957-1958 academic year, there were 11 secondary schools, 3 non-secondary schools and 7 primary schools with Russian as the language of instruction in the region. Later, schools of this type operated in almost all district centres of the region. In the coming years, the process of improving the network of schools in the region in general and Russian-speaking in particular. At that time, more than 8 percent of schools taught students in Russian, which is almost twice as many as the number of Russians living in Transcarpathia. In the educational process there is a reduction of the native language in favour of Russian. In Ukrainian-language schools in grades 5-11, the same number of lessons in Russian language and literature was allocated as in the native language. And in the senior classes of schools with Hungarian and Romanian languages, such lessons were taught more than the native language and literature, while the Ukrainian language was not studied at all. There was a gradual systematic transition of schools with Hungarian and Moldavian languages of instruction to Russian-language schools.

Special disciplines in vocational schools were taught in Russian, as all, especially technical literature was prepared by the publishing house "Prosveshchenie". In secondary schools, physical education and basic military training lessons were also conducted mainly in Russian. This state of dominance of the Russian language was observed until the proclamation of Ukraine's independence (1991). It is from this time that the process of improving the structure and development of educational institutions in the region begins. Their network was undergoing certain changes. Measures taken to reform educational institutions have helped restore the former status of schools with Hungarian and Romanian languages of teaching, as well as reduce the number of schools with Russian. So, for example, if in 1982 there were 14 Russian-language schools in the region, and they had 12,600 students (591 schools with Ukrainian had 157,050 students), then in 1999 there were 3 Russian-language schools (0.4% of the total number of students), including in Uzhhorod – 2, in Mukachevo – 1. As of September 1, 2007, only in Uzhhorod in secondary schools of I-III levels №3 and №4 the educational process is carried out in Russian (689 students). And in secondary schools №1 in Mukachevo, №2 in Khust, №2 in Beregovo, №4 in Vynohradiv, №2 in Tyachiv, №1 in Solotvino, there are parallel classes with Russian and Ukrainian languages of teaching. In Bila Tserkva (Rakhiv district), Dibrov secondary schools (Tyachiv district) there are trilingual

classes (Romanian, Ukrainian, Russian) [8, p.224-226].

Schools with Romanian language of instruction. Statistical materials show that the Romanian-speaking population of Transcarpathia for a long time, and until 1945, was not able to receive education in their native language, as there were only 4 public primary schools in the region. They were established in the settlements of Solotvino, Bila Tserkva, Serednya Apsha (later Seredne Vodiane, Nyzhnia Apsha) (later Dibrova) of Rakhiv and Tyachiv districts. It should be noted that in the first years of Soviet rule, these schools were called schools with Romanian as the language of instruction, later became known as schools with the Moldovan language of instruction, as they worked on the curricula and textbooks of the Moldavian SSR publishing house "Lumina". All literature was published in Cyrillic, and since 1992 the former Moldovan-language schools have been renamed Romanian-language schools. Textbooks and all educational and methodical literature Chernivtsi publishing house "Bukrek" began to publish in Latin font.

In the 1966-1967 school year, secondary schools were opened in the Tyachiv district in Velykyi and Malyi Boutsy. The number of secondary school graduates is growing every year, most of whom continue their studies at Moldovan universities and Uzhhorod State University. In 1967, there were already 3 secondary schools (Solotvino, Dibrova, Seredne Vodiane) and 8 incomplete secondary schools in the villages where the Romanian-speaking population lived.

Today, 3948 students study in Romanian-language secondary schools, which is 2.3% of the total number of schoolchildren in Transcarpathia. In Tyachiv district there are three secondary schools (Solotvino, Dibrova, Hlyboky Potok), one lyceum (Solotvino) and 6 incomplete secondary schools, in Rakhiv district – three secondary schools (Bila Tserkva, Seredne Vodiane, Playuts), 1 – incomplete secondary school (Dobryk). Secondary school graduates have the opportunity to continue their education in higher education institutions in the region and abroad. Since 2007, up to a hundred representatives of Romanian nationality have been studying at Uzhhorod National University every year. In addition, up to 10 graduates of schools with Romanian language of instruction at the faculties of "Primary Education", "Physical Culture", "Social Training" [8, p.226-228] also study at the Rakhiv branch of the Precarpathian State University.

Schools with Slovak language of teaching. To meet the educational needs of the Slovak national minority in 2004 in Uzhgorod created a specialized secondary I-III level school № 21 with Slovak and Ukrainian languages of teaching and in-depth study of foreign languages. The school has 11 classes with 176 students, including 70 students in grades 1-4 (with Slovak as the language of teaching), other students study Slovak as a subject. In January 2008, at a meeting between the Presidents of Ukraine, Viktor Yushchenko, and Slovakia, Ivan Gasparovych, and leaders of neighbour

regions, a decision was made to establish a school with Slovak and Ukrainian languages teaching on the basis of secondary school of the I-III level № 4 in Uzhhorod. Educational and material base that is available at secondary school I-III level. №21 allows ensuring a proper educational process. There are 11 classrooms, a library, two computer classes, a room for psychological decompression of students and a teaching room available for students to use.

Slovak language (optional) is also studied by students of 5-9 grades of Seredne Secondary School of I-III level, 7-8 grades of Antalovtsi Secondary School of I-II level, 9th grades of Lintsivska Secondary School of I-III level in Uzhhorod district; students of 6-11 grades (66) of Perechyn gymnasium, students of primary and 5-11 grades (98) of Turya-Remeta secondary school of I-III level in Perechyn district. In 1994, the Department of Slovak Philology was opened at Uzhhorod National University. The first graduation of Slovak language and literature specialists took place in 1999. Students of the department annually undergo language practice in Slovakia, and faculty members do internships at the University of Bratislava named after Jan Amos Comenius, and Presov University [8, p.229].

Education of the Roma population. In Transcarpathia, the settlement of Romani people has certain features, one of them – permanent residence in large settlements. At the same time, there are no purely Roma settlements in the region – villages, settlements or cities. The settlement of Roma in Transcarpathia cannot logically be linked to the geographical location of the area, to the dominant nationality or ethnic group, or to the location of certain industries in the national economy.

Today, the majority of Roma live in the cities of Uzhhorod, Mukachevo, Svalyava, Berehove, Vynohradiv and Chop. More or less large settlements of Gypsies are found in large villages and settlements of Vynohradiv, Berehiv and Uzhhorod districts, in particular in Korolev, Vylok, Pidvinohrad, Dovhy, Velyka Dobrona, Rusky Komarivtsi, Velykyi Luchki, etc. In total, Roma settlements exist in 124 settlements of the region. According to state statistics, today there are about 15,000 Roma living in the region (according to unofficial statistics, more than 35,000. Such a large difference in data is due to many reasons – migration, neglect of laws and documents, change of nationality, mixed marriages, etc.), which is about 1.2% of the total population in Transcarpathia.

On the territory of the present-day Transcarpathian region, the first classes for Roma children were opened in 1923 at the Uzhhorod Ukrainian School. In 1926, a separate school was built for Roma children in Uzhhorod, and education began on December 22 of that year. This school is considered to be the oldest Gypsy school not only in Transcarpathia, but also in the whole of Eastern Europe. A little later (late 1920s), Roma schools were opened in Mukachevo and the village of Linz of Uzhhorod district. Today in the Zakarpattia region there are about 6 thousand Roma

children of school age who study in 115 schools. For representatives of the Roma ethnic group living in dispersion, there are 4 Sunday schools in the region, the founders of which are education departments and Roma societies of Uzhhorod, Velykyy Bereznyy and Vynohradiv districts [5, p.42-44].

New types of schools and their development. Education reform has been aimed at achieving a qualitatively new state, which must meet modern world standards, integration into the world scientific and educational space and ensuring the priority of universal values. Increased is attention to the development of abilities and talents of children.

To this end, gymnasiums, lyceums, colleges, specialized classes (with in-depth study of certain subjects), specialized schools, etc. began to be actively restored and created. This is evidenced by the fact that in the first years of statehood opened Khust and Beregovo gymnasiums (1991) and Uzhgorod lyceum with in-depth study of natural sciences and mathematics, which taught 770 students. In the following years, the network of these educational institutions was consistently developed and improved.

The activities of pedagogical teams are aimed at providing scientific-theoretical, classical humanitarian, general cultural training of students. It differs to some extent from the activities of secondary schools in terms of human resources. In each of these educational institutions high-level specialists, masters of pedagogical work are appointed on a competitive basis. Students are also enrolled through a competitive process. For their successful training and organization of extracurricular activities, the necessary training facilities are created everywhere (classrooms, computer network, workshops, gyms and playgrounds, etc.). Brief information about existing, restored and newly created gymnasiums and lyceums in the region: [8, p.234-236].

Mukachevo Gymnasium began its activities in 1994 on the basis of a former boarding school, and since 2000 has received the status of a gymnasium in Mukachevo. Khust Gymnasium was established on the basis of a boarding school in 1991. There are a large number of scientists among the graduates of the boarding school and Gymnasium. Beregovo Hungarian Gymnasium. Its revival began in September 1991, when on the basis of the secondary school №4 named after Lajos Kossuth first two gymnasium classes were opened, with 51 students. In November 1993, the former boarding school of the Beregovo Royal State Gymnasium was allocated for the gymnasium, and in June 1995 the educational institution received the status of a Gymnasium. Beregovo Ukrainian gymnasium. Preparatory work for the revival of the classical gymnasium on the basis of the secondary school №1 in Berehove began to be carried out by the pedagogical community of the city in 1990. However, only in May 1992 did the session of the Berehovo District Council decide to open a classical gymnasium in September 1992. Velykyy Bereznyy Gymnasium

was opened in September 1992 for talented and gifted children. Vynohradiv Gymnasium was opened in accordance with the decision of the Vynohradiv District Council session in 2003. Irshava Gymnasium was established in September 2004. The Gymnasium became the only educational institution in the district where students study English and German in depth, in addition – French and Russian. Perechyn Gymnasium of Social Sciences and Humanities began its work in September 2003. English and German, optional Latin and Slovak are studied in depth. In 1992, the Svalyava Gymnasium was established on the basis of the boarding school, which in 1998 was reorganized into the Svalyava gymnasium of the second and third levels with in-depth study of foreign languages and separate subjects in accordance with profiles that would provide scientific-theoretical, humanitarian, cultural training of the gifted children. Bushtyn Gymnasium of Tyachiv district was established on the basis of the former boarding school, which was opened in 1959 in the adapted premises of the forest directorate.

Reopening of lyceums. The first lyceum in Uzhhorod was established in 1991 on the basis of a former boarding school, in 1998 there were already three such educational institutions (Uzhhorod, Mukachevo, Berehiv district), which enrolled 782 students. As of the beginning of 2014, there are 13 lyceums in the region, including 8 state and 5 non-state ones. More than 2,000 students study in state-owned lyceums. According to the quantitative composition, educational institutions of this form of ownership are distributed as follows: Uzhhorod – 2, Mukachevo – 2, Berehiv district – 1, Irshava – 1, Tyachiv – 2. Below is a summary of each educational institution of this type. In addition to lyceums of state ownership, there are 5 educational institutions of this type of non-state ownership in the region [8, p.245-246].

Secondary special and vocational education. At the end of 1988, there were 24 schools in the region with 1,734 engineering and pedagogical staff. During this time, vocational schools have trained more than 45,000 skilled workers for the national economy of the region.

In the early 90's vocational education in the region was in a difficult position. To implement organizational and methodological guidance of vocational education in the regional department of education and science, a department of vocational education was created, subordinated directly to the first deputy head of the department of education and science of the regional executive committee. At the beginning of 2004, there were 3 vocational schools and 3 technical schools and 14 professional lyceums in the Zakarpattia region. The total contingent of all vocational schools in the region in the 2003-2004 academic year numbered about 10,600 students against 15,970 students in 1988. On January 1, 2000, the Transcarpathian Regional Training and Methodological Centre for Vocational Education was established by order of the Ministry of Education and Science of Ukraine to improve the management of

vocational education in the region.

In 2014, the following took part in the training of workers in the region: 19 state vocational schools (17 vocational schools and 2 technical schools); 17 interschool training and production plants; 3 training and course combines of production associations and enterprises; 3 departmental training centres; driving schools of the Society for Defense Assistance of Ukraine, district sports and technical societies; private training centres [8, p.254-256].

Extracurricular education. Extracurricular education in the region, as a component of the system of continuing education, has come a long and ambiguous way of development. Because it is the afterschool educational institutions that enable the comprehensive development of the child's spiritual essence, satisfy individual interests and requests, promote the development of inclinations and abilities in such areas of human activity as science, technology, culture, sports, music, dance, fine arts and more.

In Transcarpathia out-of-school educational institutions appeared after World War II and the reunification of the region with the Ukrainian SSR. Among the first were the regional stations of young naturalists and young technicians (1946), and young tourists – in 1951. Later in 50s and 60s specialized and complex afterschool children's institutions were established in many cities and district centres of the region. Already in the first years of Soviet rule, a small Transcarpathian Children's Railway in Uzhhorod began to operate in the region, and the Palace of Pioneers and Youth was opened. Gradually, such out-of-school educational institutions are opening in all district centres and cities of the region.

In 1968-1969 school year there were 29 out-of-school children's institutions in the region. Including: 12 houses of pioneers, 3 Palaces of pioneers, 2 children's regional stations of young naturalists, 2 children's regional stations of young technicians, 7 children's sports schools, the regional children's excursion and tourist station, the small Transcarpathian children's railway in Uzhgorod.

The network of out-of-school institutions underwent significant development during 1976-1988. The number of stations for young technicians increased from 2 to 11, young naturalists – from 2 to 7, and the number of children covered by out-of-school education increased from 9.3 thousand students to 24.2 thousand. The existing network of out-of-school institutions received complex (multidisciplinary and specialized) and single-profile institutions, which by their status were divided into regional, district and city, and numbered 29 such institutions, including 14 complex houses (centres) of schoolchildren, creativity centres for children and youth (in Uzhhorod and Mukachevo and in all districts), six ecological and naturalistic centres and stations of young naturalists (regional, in Mukachevo, Mizhhirya, Vynohradiv, Tyachiv and Khust districts), six centres of scientific and technical creativity of

student youth (regional, in Mukachevo, Irshava, Rakhiv and Khust districts), three centres of tourist and local lore work (regional, in Mukachevo and Irshava district).

In the first years of the formation of the Soviet school in Transcarpathia, naturalistic work in educational institutions acquired a new meaning. In addition to the opening of the Regional Station of Young Naturalists in Uzhgorod (October 1946), later six more district youth stations were opened in Mukachevo, Khust, Mizhhirya, Vynohradiv, Berehiv, Tyachiv districts. In September 1992, the Regional Station of Young Naturalists was reorganized into the Transcarpathian Regional Ecological and Naturalistic Centre for Student Youth. 4 departments were created: ecology and environmental work, information-methodical and forecasting of extracurricular naturalistic work, organizational-mass and agricultural work, which in 2000 was reorganized into the department of biology research and experimental work. The work of 54 clubs of fourteen naturalistic profiles was organized. A significant contribution to the development of creativity of schoolchildren of the regional centre is made by PADIUN, where 70 groups in 7 directions work effectively and creatively. Its employees are always looking for new forms of work that would be interesting for students. Summarizing the above, it should be noted that out-of-school educational institutions of the region, their employees have contributed and continue to promote the creative development of students, education of conscious citizens-patriots, professionals, formation of cultural foundations, aesthetics and norms of healthy lifestyle [8, p.277 -278]

Development of the system of preschool education and upbringing. The development of the system of preschool education and upbringing in the territory of present-day Transcarpathia has its own interesting and multifaceted, but little-studied history. By 1945, a fairly developed network of educational institutions was formed on the territory of present-day Transcarpathia, which took care of the upbringing of preschool children. It can be argued that this was a European in content yet deeply national in spirit system of education of the younger generation.

The first preschool in present-day Transcarpathia was opened in 1845 in Maramures-Sighetu Marmatiei (the administrative centre of the Maramures County, now Romania). In 1862, a new kindergarten was opened in Uzhhorod at the Roman Catholic 3rd grade girls' school "Gizelin House" (now the premises of the music school). It existed at the expense of parishioners' donations. A separate children's preschool institution in Uzhhorod was opened in 1869 – for this purpose a house on Teleki Street was purchased with state funds. From 1904, these institutions were fully maintained by the state. In total, at the end of the 19th century, there were 81 preschools in Transcarpathia, including 45 kindergartens, 9 permanent orphanages, and 27 summer orphanages. The language of upbringing was Hungarian.

The system of preschool education in Transcarpathia developed in an ascending

line in all postwar years and reached its apogee in the mid-80s of the twentieth century. In particular, in 1985 the number of children covered by public preschool education increased to 48,000 and they were educated in 643 preschool institutions, where almost 5,000 educators worked. A large part of the kindergartens received newly built premises. There were kindergartens that opened at large factories (departmental kindergartens). It was during these years that preschools began to be intensively established in rural areas, especially in mountainous areas. In 1956, the Mukachevo Pedagogical School began training kindergarten teachers.

The first years of independence, in particular, ineffective economic reforms, a rapid change in ownership and unregulated privatization processes, negative demographic processes, confusion in these issues among the educational community, have left their mark on the development of preschool education in Transcarpathia. Private, family-type primary schools, educational preschool complexes and institutions working on author's programs began to be created. The requirements for the professional skills of the educator-teacher, his general culture have significantly increased. Practical psychologists began to be involved in the process of education in preschools.

Today, 237 thousand children are educated in 467 preschool institutions (350 of them operate in rural areas), 3.5 thousand teachers work here, of which 779 have higher and 2669 – secondary special pedagogical education. There are 19 preschool institutions with groups of 24-hour stay of children in the region, in which 537 kids are brought up. Preschool institutions have been established and operate in the region, which, in addition to their main educational function, also have a certain specialization and differ from others by non-traditional forms of educational work. These are kindergartens of musical-aesthetic, physical culture-health, ecological-economic direction [8, p.288-290].

In 2016, Ukraine adopted the Concept "New Ukrainian School" (Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 14.12.16) and educational structures of Transcarpathia began to develop specialized education and began the transition from knowledge to competence paradigm. To this end, a 12-year secondary school system has been introduced. The NUS concept and the Law of Ukraine "On Complete Secondary Education" (adopted by the Verkhovna Rada of Ukraine on January 16, 20) provide for the transition to the state language of teaching in secondary education by 2023.

Reference

1. State National Program «Osvita» ("Education") (Ukraine, XXI century). – Kyiv, 1994. – 62 p.
2. Kulia F. Nimetski shkoly v Zakarpatti. – Uzhhorod, 1981. – 64 p.

3. Khymynets Vas., Holonič J., Khymynets Vol. Innovative educational activities. – USA Fairmont: Academic publishing Fairmont, 2020. – 320 p.
4. Saharda V.V., Tokar M.Y., Ferneha V.S. Osvitno-vykhovni problemy natsionalnykh menshyn Zakarpattia. – Uzhhorod, 2000. – 130 p.
5. Navrotska Y. Istoriiia ta kultura romiv. – Uzhhorod, 2007. – 312 p.
6. Khymynets V.V. Rozvytok osvity// Nauk-popul. narys: Zakarpattia v nezalezhnii Ukraini (1991-2016). Do 25-richchia proholoshennia nezalezhnosti Ukrainy/ Edited by M. Tokaria / ADRS «Karpatiiia». – Uzhhorod: Poligrafstsentr «Lira». 2016. – 288 p.
7. Khymynets V.V. Svitovi trendy reformuvannia osvity: zdoroviazberezhualnyi komponent. Zb. Formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia v umovakh ZNZ: upravlinskyi aspekt / Edited by V. Khymynets, T. Palko, S. Odainyk and others– Uzhhorod, 2016. – 90 p.
8. Khymynets V.V., Strichyk P.P., Kachur B.M., Talapkanych M.I. Osvita Zakarpattia – Uzhhorod: «Karpaty»; Informational Publishing Centre of Zakarpattia Institute of Postgradual Pedagogical Education, 2009. – 464 p.

1.5 Cultural and Educational Changes in the Context of European Education Area

In today's conditions, Ukraine's European integration policy is considered as the only possible way of ascending socio-economic development and civilized progress into the future. European development strategies include:

- in the political dimension – the achievement of the highest degrees of personal freedom, their willingness to take responsibility for themselves, their families, local communities and the country as a whole;

- in the economic dimension – the constant growth of the share of intellectual value in the national product, the establishment of innovation as the dominant model of economic behaviour;

- in the social dimension – the creation for a person, as the main national resource, the conditions for the realization of all their capabilities;

- in the cultural dimension- creating conditions for the development of creative abilities; actualization of historical and cultural heritage; ensuring wide access to cultural heritage; preservation of cultural diversity.

Based on this, reforms in education in Ukraine (their conceptual foundations are laid down in the Concept "New Ukrainian School" – (NUS) are aimed at improving the national system in accordance with the needs of the time and adaptation requirements of educational institutions of the European Union (EU). The initiated

reforms encourage Ukrainian education, on the one hand, to harmonize the structure, content and standards of the educational process with European ones, and on the other – to preserve the best achievements of the national educational system, which has always dominated the traditions of the Ukrainian people. The first is determined by the common policy of the EU member states on these issues and the recommendations of the Council of Europe aimed at the consistent implementation of the concept of "Europe without borders". We see the basis of the second in the fact that Ukraine is trying to enter the educational space of the EU by introducing its educational ideologies and structures and at the same time seeks to preserve its own national basis [4, 5].

European Education Area (European dimension in education). The reforms in education carried out in the EU countries in recent decades are primarily aimed at: personal and professional development of both learners (pupils, students) and those who teach them (teachers, educators). They cover all aspects of the educational process: updating basic knowledge and learning skills in the subject area; constant improvement of teaching methods, transition to new teaching methods, etc.; improving the quality of educational systems and their pedagogical support (encouragement of interdisciplinarity and interaction; introduction of innovations; improvement of pedagogical management; emphasis on pedagogical priorities, etc.); interaction between education and society (stimulating relations and combining the educational process with the economy, social and cultural changes, etc.). In general, modern education is designed to prepare people, especially the youth, to live in a multicultural and highly competitive environment [1, p.46].

The concept of European Education Area (European dimension in education) is widely used in the pedagogical literature and includes fundamental knowledge about the EU and Europe: European traditions, culture, values, respect for human rights and freedoms and a sense of European identity. The European dimension was first proclaimed as a direction of relevant educational policy on the continent in the Program of Action of the European Economic Community in 1976. During this period, European Education Area was seen as a means of forming an understanding of what it means to be European. The modern essence and content of the concept of European Education Area were formed in: Maastricht Agreement on Education (1992), Proceedings of the 17th (1995) and 19th (2000) sessions of the Standing Conference of European Ministers of Education on European Education Area. At the beginning of the XXI century these are the Report of the Council of Ministers to the Council of Europe "Shaping the Future Objectives for Education and Training Systems" (2001), the joint document of the Council of Europe and the European Council "Education and Training 2010" (2004), the European Commission's conclusions on professional development of teachers and school principals (2009)

and others [3].

According to these decisions, the main activity in the field of education was the development of a multicultural and mobile Europe. The adopted documents emphasize that the activities of the Commonwealth are aimed at modernizing the content of education, including the concept of European Education Area in school and university disciplines, teaching and spreading of languages, introduction of distance education, interstate exchange of students and teachers and more.

At the beginning of the XXI century (2000), EU heads of state announced a new innovative stage in the development of educational policy. The new strategic goal is to transform the EU into "the most competitive and dynamic, knowledge-based economy in the world, which can provide sustainable economic growth and better jobs and greater social cohesion" [1, p.28]. It is emphasized that the concept of the European Dimension further includes three components: information; awareness and identity; ability to build connections in a multicultural world. The EU is moving to the use of the "open method of coordination" (OMC), which involves the development of common policies, objectives and tools for EU member states to achieve educational goals.

The documents adopted later constantly emphasize that European Dimension is extremely important for teachers who not only teach and educate the younger generation, but are also active participants in continuing pedagogical education. European Education Area in pedagogical education includes: European knowledge, European identity, European multiculturalism, European language competence, European professionalism, European quality. The EU documents emphasize that in the process of university professional theoretical and methodological and further postgraduate training of teachers in their subjects, it is necessary to stay consistently in the spirit of the above recommendations [3]:

- to use effectively the international exchanges;
- to form the ability to carry out educational activities through projects, participate in international cooperation and interact in a multicultural environment;
- to get acquainted with different European educational systems.

To implement such approaches, teachers must first have information and knowledge about European integration (knowledge of member countries: history, culture, language, education, etc.; knowledge of the EU: institutions, methods of action, solutions, etc.; European cultural heritage, community and differences, results and problems of cooperation). Secondly, the European dimension involves the development of teachers: open thinking, understanding and respect for people who live in other countries and belong to different cultures and religions; awareness of cultural stereotypes, the origins of xenophobia and racism. Third, teachers need to master a number of new skills: the development of tolerance in students, their

acceptance of pluralistic values, human rights and freedoms, strengthening young people's sense of European identity, European citizenship, mutual understanding and empathy, and so on.

Today, the educational policy of the EU countries is built in accordance with the approved strategic goals of education development for the period up to 2020, which are called Europe 2020. The priority task of the development of the educational sector until 2020 is recognized by the European Community – the formation of the young generation of competencies necessary for life in a globalized and rapidly changing knowledge society [4, p.22].

European approaches to education are based on the multicultural dominant of the educational process, which is aimed at forming a person's awareness of their national roots and respect for other cultures. The modern European community:

- builds a humanistic and civic orientation of education;
- directs education to a competency-based approach to the educational process, and the main task is to "teach the student to learn all his life";
- treats culture as a person's ability to think, to know themselves and their environment. The concept of culture indicates a set of manifestations of human activity, achievements and creativity of people.

European education, on the one hand, forms the value bases and criteria of the life-creating process, moral values and self-confidence, and on the other – is designed to promote social homogeneity and justice, to form the foundations of modern mentality and culture of society as a whole. On the other hand, it is a certain level of culture and education that contributes to the involvement of the individual in consciously active actions aimed at the realization of important public interests. A person becomes a sensible citizen only when he professes high moral and socially recognized ideals, recognizes the rights and freedoms of others, strictly adheres to the standards and laws adopted by society as a whole. Such approaches to education are the basis for building civil society in the EU. This is a way of socially conscious life [4, p.128].

In the projection for the European integration perspective, the relevant educational European institutions require the following from Ukraine:

- bring the structure of education, its content and institutional support in line with European standards;
- form the foundations of civil society through education (first of all, it is about the general culture, mentality, democratic foundations of coexistence of a multicultural environment, etc.).

The condition for Ukraine's entry into the European Educational Area is the introduction of educational standards, which in the EU countries were formed at the turn of the century and reflected in the projection of secondary education in the NUS

Concept (adopted by the Cabinet of Ministers of Ukraine on 14.12.2016). Among them are the following:

- transition from knowledge to competence paradigm;
- total duration of not less than 12 years of full-time education;
- the final stage of profile education should last not less than 3 years, during which high school students study in depth a certain set of subjects that correspond to the school profile;
- demonopolization of postgraduate pedagogical education.

One of the main priorities of European educational reforms is to improve the professional competence of teachers, preparing teachers for educational reforms; consolidation of institutional structures in the field of postgraduate pedagogical education and focusing their attention on joint actions in the field of teacher training; creating conditions for stimulating pedagogical skills. The postgraduate pedagogical education system is becoming one of the main links in continuing education in developed countries, which encourages Ukraine to radically update the functions, content, objectives and organizational forms of the postgraduate pedagogical education system. For such a reform, first of all, it is appropriate to adopt the Law of Ukraine “On Postgraduate Education”, to develop and approve the State Standards of Postgraduate Pedagogical Education and to implement multivariate programs for professional development of teachers. In practice, it is advisable to introduce various forms of education – full-time, part-time, distance, self-educational activities, etc. while giving the teacher the opportunity to independently choose the form and place of study. Considerable attention should be paid to creating conditions for research activities of teachers: participation in professional scientific and practical, local history, ethnographic seminars and conferences, pedagogical schools, exchange programs and more. Ukraine's cooperation with the EU in the field of education is, first of all, the restructuring of the domestic postgraduate pedagogical education system in the direction of decentralization of management, compliance with European standards and the introduction of European principles [5]. In this interpretation, teachers have the right to freely choose thematic courses and lecturers, taking into account their own needs and in accordance with the priorities of the school. Teachers should be motivated to improve professional competence not only in advanced training courses, but also in the process of self-education, which includes the acquisition of various kinds of knowledge, practical skills, in accordance with the needs of scientific and technological development of society.

The issue of reforming the education sector in the direction of decentralization of education management is closely related to the implementation of administrative reform and redistribution of functions and powers between central and local executive bodies and local governments and educational institutions in Ukraine. It is

clear that the decentralization of education in Ukraine should be carried out based on the experience of European countries that have carried out this reform before us. The aim of the changes should be not only to save financial resources, but also to achieve high quality educational services for both taxpayers and customers of these services. At the legislative level, first of all, it is appropriate to harmonize the concepts of community, profile, support school, its branches, inclusive education, funding mechanisms and staffing of newly created structures. These issues are designed to address by the recently established State Service of Education Quality (2017).

Taking into account the European experience and a comprehensive approach to reforming Ukrainian education will allow us to achieve the fundamental changes in school education planned in the NUS Concept. Only modern quality in all subsystems and innovation-competence direction of the educational process can provide a high level of national education and create conditions for European integration of Ukraine. Such a complex organizational, psychological and pedagogical process requires clearly planned systemic actions on the part of all government and educational structures, which together form the basis of continuing education of citizens and innovation policy of the State in the field of education.

Specific features of innovative learning are its openness to the future, the ability to predict and calculate on the basis of constant reassessment of values, the willingness to take active and constructive actions in rapidly changing situations. The main function of modern education is the comprehensive development of man, his culture, general and professional competencies.

Considering the multinational composition of the population of Ukraine, the State is called to ensure the realization of political, economic, social rights and freedoms to all citizens, regardless of their nationality, political orientation, religion and region of residence. Humanistic ideals in such approaches should occupy a dominant place in the system of human values and priorities. Civil society, its democratic principles and values, on which the Ukrainian community is guided today, adequately direct a person to high professional competence, mastery of norms and principles of European culture, active and constructive behaviour in all life and creative processes [4, p.12].

At the same time, education forms in the student a high promptness for successful activities in real life, which is becoming more competitive and conflicting every year. In such a conceptual scheme, teachers and students a priori focus on personality-oriented and activity-based learning models. This requires the teacher to shift the emphasis in their educational activities from the information to the organizational and managerial plane. In the first case, the teacher played the role of "knowledge replicator", and in the second – the organizer and mentor of educational activities. Modern teacher must be able not only to implement the curriculum, ie to

perform the functions of a knowledge repeater, but also to adjust and model the educational process taking into account the possible changes of the future.

The model of behaviour of the learner is also changing – from passive acquisition of knowledge to research-active, independent and self-educational activity. The learning process is filled with a developmental function, which becomes an integrated characteristic of the modern learning process. This characteristic should be formed in the learning process and includes knowledge, skills, attitudes, experiences and behavioural patterns of personality. The acquisition of knowledge, skills and abilities by young people is aimed at improving their competence, contributes to the intellectual and cultural development of the individual, the formation of his ability to adequately respond to the demands of the time and be competitive. At the same time, the formed general and professional competencies should be beneficial both for the individual and for society as a whole and provide an opportunity for the individual to integrate into a multicultural society while maintaining independence and individuality. It is a creative person who has consciously realized himself in the social hierarchy and whose activities society is satisfied with, able to actively and effectively influence the upward development of modern countries.

Reference

1. Levchenko T. I. Yevropeiska osvita: konverhentsiia ta dyverhentsiia. – Vinnytsia: Nova knyha, 2007. 656 p.
2. Lokshyna O.I. Rozvytok kompetentnisnoho pidkhodu v yevropeiskii osviti / O.I. Lokshyna // Z dosvidu upravlinskoj diialnosti ta metodychnoi roboty. – Kyiv, 2007. P.12-22.
3. Eurydice portal. http://acea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php.
4. Khymynets V.V. Innovatsiina osvitnia diialnist. – Ternopil: Mandrivets, 2009. 348 p.
5. Khymynets V.V. Innovatsiino-humanistychne ta kompetentnisne spriamuvannia suchasnoi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity: Yevropeyskyi vymir // Pisliadyplomna osvita v Ukraini. 2018. № 2. P.43-51.

Section 2

SOCIALIZATION AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS

2.1. Educational Constants of Children's Literature: an Attempt to Systematize

Виховні константи дитячої літератури: спроба систематизації

Дані досліджень у галузі суспільно-гуманітарних наук, зокрема психологічної та культурної антропології (етнології), педагогіки та психології, соціології, літературознавства, філософії мистецтва тощо, засвідчують, що в художньому слові міститься глибокий виховний потенціал, який акумулює в собі, поруч із загальнолюдськими універсаліями, національний менталітет, характер і є основою формування людства в його етнічній мозаїчності. Проте кожна з перерахованих вище наук по-своєму називає та інтерпретує це явище. Так, психологи „торкаються” його через модальну особистість (А. Інкельс, Д. Левінсон, Х. Дейкер, Н.Х. Фрейд), структуру базової особистості (А. Кардженер), які так чи інакше „впливають” з учення Фрейда-Юнга про архетипи підсвідомого, зокрема про колективні архетипи, описані К.Г. Юнгом; антропологи, культурологи, етнологи оперують поняттям ментальності (К. Леві-Стросс, І. Грабовська, Н. Хазратова), значимі системи (Рой Д’Андрад), пасіонарності (Л.Н. Гумільов); педагоги – через шкалу норм і цінностей (І. Бех, Ю. Руденко, В. Цимбалістий), літературо- та мовознавці, філософи – через семіотику, образи-символи (В. Гумбольдт, О. Потебня, Ю.Лотман, Ж.Дерріда).

Такий підхід певною мірою гальмує дослідження, зокрема в педагогіці, тому, на нашу думку, необхідно ввести новий, універсальний, термін для означення виявленого явища, який би дозволив об’єднати отримані в різних галузях дані. Скористаємось для терміна добре відомими поняттями *виховання* (процес всебічного формування особистості) та *константа* (постійна величина) – це дасть можливість у самому виразі зафіксувати деякі характерні особливості цього поняття.

Виховні константи – це універсальні виховні ідеї, в основі яких лежать вимоги, що висуваються перед особистістю умовами її існування в конкретному соціумі у конкретно-історичний час. Іншими словами, це універсальні вектори виховання в етнічній (регіональній) інтерпретації,

поєднані зі специфічними стереотипами, властивими етно-, субетно- чи іншій групі людської спільноти.

Поняття **виховних констант** введено нами на означення сталих стереотипів та установок, якими керуються індивіди протягом свого життя, неусвідомлено та свідомо передають їх із покоління в покоління. При цьому виховні константи не до кінця усвідомлюються їх носіями і є вагомою складовою етноментальності, яка забезпечує культурну трансмісію в філогенезі, відтворює притаманний етносу спосіб бачення і діяння, сприймання та реакцій на навколишню дійсність. Це своєрідний адаптативний механізм, який виробився протягом тисячолітнього філогенезу спільноти в конкретному природному середовищі під впливом кліматичних та соціально-історичних умов, і саме тому він виступає однією з головних складових етноментальності.

Для дії виховних констант важливими є як біологічний, так і соціокультурний потенціал спільноти, її історичний розвиток, поліетнічні впливи. Виховні константи, таким чином, пов'язані з генетичним кодом, психоемоційними характеристиками етносу, а також є безпосереднім формуючим наслідком природного та соціального середовища.

Виховні константи є різновидом культурних констант, якими широко оперує культурна антропологія, і вони пронизують собою як усе культурне середовище, так і виховний процес як даність культури в широкому розумінні цього поняття. Виховні константи є складовими всіх напрямів виховання: громадянського, розумового, морального, екологічного, статевого, правового, трудового, естетичного, фізичного. Вони підпорядковані основним педагогічним закономірностям.

Виховні константи утворюють складну структуру, в рамках якої здійснюється багатогранне формування особистості. Вони пов'язані з історичними формаціями, які висувають вимоги до самого процесу виховання, найкраще помітні при аналізі й зіставленні виховних ідеалів, або ж цінностей [2]. У зв'язку з тим, що виховні константи пронизують увесь процес виховання, є підстави говорити про них як про своєрідну систему. Проте при цьому не можна випускати з поля зору того, що виховні константи виступають тільки складовими, хоча й дуже вагомими, культурних констант як своєрідних культурних схем сприймання та моделей дій, сценаріїв поведінки, за С. Лур'є [12, с.144]. У такому ракурсі культурні константи варто розглядати як конгломерат виховних та інших (артефактних, соціетальних) констант.

Система виховних констант:

1. тотальні:

- психологічні універсалії (загальнолюдська даність) – без них неможливе існування людини на Землі;

2. локальні, співвідносні з конкретною групою (етносом, субетносом, регіональною групою етносів):

- ментальні стереотипи (універсальні та етнічні, соціетальні тощо) – без них неможливе існування людини в конкретній групі, що перебуває під дією специфічних природних факторів;
- культурні сценарії та установки, ціннісні орієнтації (норми, зразки, знання, уявлення)– без них неможливе існування людини в групі, що перебуває під дією конкретних суспільних, у тому числі й історичних, факторів.

Варто, на нашу думку, виділяти ще й **домінантні та недомінантні виховні константи**, які, очевидно співвідносні тільки з розрядом локальних, адже всі тотальні пов'язані з самим існуванням людства на Землі, тому вони, логічно, можуть бути тільки доміантними. Так, *ідея праці* є тотальною доміантною виховною константою як загальнолюдська універсалія: вона наявна у всіх культурах світу, незалежно від рівня їх розвитку, на ній базується адаптативний механізм людства; а от *ідея надання переваги праці землероба* – це локальна доміантна виховна константа, співвідносна з конкретною групою як людьми землеробської культури.

Живучи в групі, людина має виконувати й цю соціальну настанову, що діє на неї як стереотип поведінки – засвоєний культурний сценарій, шкала цінностей тощо. Недомінантні ж виховні константи містять культурні та інші стереотипи, легко „зчитувані” носіями відповідної культури і засвоювані ними в процесі соціалізації, проте не обов'язкові до виконання. Наприклад, *ідея пишного, дорогого одягу* є локальною виховною константою, співвідносною з ціннісними орієнтаціями конкретної групи і може виступати доміантною в цій групі; проте *ідея носіння яскраво-червоної спідниці* є недомінантною виховною константою (приклад взято з фольклору угорців).

Як бачимо з табл.1, яка містить лише окремі зразки виховних констант, тематично поєднаних між собою, ключовими до всіх виступають тотальні доміантні виховні константи, в основі яких лежать універсальні узагальнені потреби (за ієрархією потреб А. Маслоу).

Отже, як бачимо з таблиці вище, локальні недомінантні виховні константи виступають як видове, часткове, поняття відносно родового, чим у цьому разі виступають локальні доміантні виховні константи.

В онтогенезі індивід, перебуваючи під постійною дією виховних констант, знаходиться в процесі особистісного входження в соціальне середовище, або ж соціалізації. Соціалізацію забезпечує виховна система – умовно об'єднаний комплекс виховних цілей, людей, що реалізують їх у процесі цілеспрямованої діяльності, відносин між її учасниками, освоєного середовища й управлінської діяльності з забезпечення життєздатності цієї системи [6, с.335]. У процесі

соціалізації індивід засвоює певну систему цінностей (норм, зразків, знань, уявлень) для функціонування в суспільстві, здобуття власного соціального досвіду та активного формування особистості.

Таблиця 1

Виховні константи в дитячому фольклорі

	Домінантні	Недомінантні
Тотальні	<ul style="list-style-type: none"> • ідея праці • ідея їжі • ідея житла • ідея здоров'я • ідея сім'ї тощо	—відсутні—
Локальні	<ul style="list-style-type: none"> • землеробська праця найкраща (в українців, чехів) • праця ремісника найшанованіша (у німців) • найкращий пишний і багатий одяг (в угорців) • найкраще споживати виноград (в італійців) м'ясо (в угорців), вареники (в українців); • найкраща хата скраю села (в українців) • купатись у холодній воді – це здорово (в росіян, українців) • у сім'ї найбільш поважна – мати (в українців) тощо 	<ul style="list-style-type: none"> • найкраще вирощувати гречку • найкраще бути пекарем (у німців), пастухом (у словаків, угорців, румунів) • найкраще носити червону спідницю (в угорців), смушеву шапку (в українців) • добре їсти груші (в українців); виноград (в угорців); квасолевий суп (в італійців); • найкраща хата на горбку (в Карпатах) • найкраще купатись у гірській річці (в Карпатах) • у сім'ї має бути хлопчик і дівчинка (пара); (українці) тощо

У філогенезі система виховних констант забезпечує збереження і відтворення культури суспільства, особливостей соціуму в часі. Безперечно, перелік тотальних виховних констант, впливаючи з потреб людини, має безпосередній зв'язок з цими потребами. Цей зв'язок відображає основоположні механізми адаптації, притаманні дитячій літературі як літературі дидактичній та соціалізуючій (таблиця 2).

Необхідно зазначити, що виховна константа дискурсивна: вона може набувати в різних контекстах певного забарвлення, виражаючи одразу кілька ідей, або ціннісних орієнтирів, співвідносних з різними потребами. Так, ідея праці – це водночас і потреба причетності, і потреба захисту й безпеки, визнання й гармонії; ідея бога – це й потреба любові, і потреба захисту й безпеки, і потреба естетики, і потреба самовираження тощо. Тому важливо поруч з системою виховних констант розглядати поняття „символ” (гр. „знак,

натяк”) – знак, у т. ч. й словесний, який опосередковано виражає сутність певного явища [9, с.635].

Таблиця 2

Зв’язок тотальних виховних констант дитячої літератури з ієрархією потреб людини (за А.Маслоу)

Потреби		Тотальна виховна константа
Первинні	Фізіологічні	Ідея їжі Ідея сну і відпочинку Ідея любові
	Безпеки і захищеності	Ідея житла Ідея праці Ідея одягу Ідея захищеності Ідея впевненості в майбутньому Ідея здоров’я Ідея бога Ідея его
Вторинні	Причетності	Ідея роду (своє-чуже) Ідея патріотизму Ідея сім’ї Ідея соціальної взаємодії (дотримання релігійних та культурних ритуалів)
	Визнання	Ідея успіху (власного й чужого) Ідея визнання авторитету Ідея героїзму Ідея честі та гідності Ідея альтруїзму
	Пізнання	Ідея знань та компетентності Ідея перспективи Ідея змін та прагнення нового
	Естетики	Ідея гармонії й порядку Ідея чистоти Ідея краси
	Самовираження	Ідея таланту й самовираження Ідея вдосконалення Ідея радості від життя

У системі виховних констант символам відводиться особливе місце. Символи, як відомо, є універсальними образами національної літератури, побудованими на архетипах підсвідомого (за К. Юнгом). Якщо виховні константи, як нитки основи, складають ідейну канву літературного твору, свідомісне поле літератури, то слова-символи – зв’язкові елементи цих ”ниток”-спрямувань, своєрідні вузли у місці їх перетинання, „колодязі” підсвідомого. І чим більше образів-символів задіяно у творі, тим глибинніший його зміст, тим більшим впливом на читача твір наділений.

Так, у символі **хата** „зв'язано” наступні виховні константи (в дужках – ієрархія потреб за А. Маслоу):

- ідея сну і відпочинку, любові (фізіологічна потреба);
- ідея житла та захищеності (потреба безпеки);
- ідеї сім'ї, роду, праці, причетності до колективу (потреба причетності);
- ідея добра, честі, визнання ієрархії (потреба визнання);
- ідея гармонії й порядку, чистоти, краси (потреба естетики);
- ідея радості від життя, ідея вдосконалення (потреба самовираження).

Через символ **хліб** у свідомості „спрацьовують” такі виховні константи:

- ідея їжі та любові (фізіологічна потреба);
- ідея здоров'я, впевненості в майбутньому (потреба безпеки);
- ідея праці, причетності до роду, сім'ї, колективу (потреба причетності);
- ідея героїзму, добра, честі; визнання авторитету (потреба визнання);
- ідея знань та компетентності (потреба пізнання);
- ідея гармонії й порядку, ідея краси(потреба естетики);
- ідея радості від життя (потреба самовираження).

На зв'язках символу з ідеями наголошують усі дослідники символу. Так, Дж. Тресиддер звертає увагу на те, що символ – це „впізнавані ідеї”, які „розростаються до чогось більшого і перестають бути тільки художньо виконуваними показниками” [13, с.5]. Протягом тисячоліть символи передавали найглибинніші думки про людське життя і природу, адже „...вони наділені не одним, а великою кількістю значень, так як містять ідеї, які несуть різне смислове навантаження” [13, с.5].

Символи пов'язують усі види виховних констант. Це специфічні універсальні „кріплення”, що дозволяють перетворити виховні константи на пронизані ідеями *формуючі (виховуючі) поля свідомості*, співвідносні з часом та простором. Проте в різних формуючих полях свідомості (таких, що належать різним часовим формаціям) зустрічаємо багато спільного; це спільне – тотальні виховні константи. Якщо ж в одній часовій формації зустрічаються різні формуючі поля свідомості, то це наявність набору різних локальних виховних констант, що є здебільшого свідченням маргінальності, перехідності.

Локальні виховні константи містять етнічну та субетнічну (регіональну) даність культури, що, однак, не заперечує творення на її основі образу-символа. Так, у дитячій літературі словаків та західних українців, південно-західних поляків, росіян, гірських сербів, болгар наявний символ дерев'яна хата (изба), пов'язаний з праслов'янською виховною константою „рідна хата – хата з дерева”, хоч в українців поруч з ним давно співіснує, наприклад, етнічний символ „біла хата”, у словаків – „кам'яниця” тощо. Тут явно прослідковується

зміна виховної константи в філогенезі слов'ян, спричинена змінами в культурі, що залежать від зміни буття в середовищі, в часі та просторі.

Тотальні ж виховні константи незмінні ні в часі, ні в просторі: вони діють завжди і скрізь, де живуть люди. Це своєрідне спільне „дане”, яке існує в кожному етнічному середовищі і „обростає” там специфічним „новим”, залежним від особливостей цього середовища: його культури, історії, архетипічних наборів, ментальних способів бачення і діяння – конгломерату так званих культурних сценаріїв. Для того, щоб змінилась тотальна виховна константа, мають змінитись кардинальні умови існування людини на Землі. Іншими словами, має змінитись дія природно-кліматичних умов та виникнути потреба в адаптації до нових викликів з боку природи–космосу. Тотальні виховні константи – основа формування людини як виду *homo sapiens*.

Локальні виховні константи демонструють слабку динамічність у часі і більш відчутну – в просторі, хоча ці зміни носять повільний характер, особливо в часі (їх засвідчують тільки у філогенезі, на великих часових проміжках) і пов'язані зі зміною ментальності та мозаїчності етнічної картини світу. Локальні виховні константи – основа формування людини як представника етносу (субетносу) з притаманною культурою, що складається в рамках визначеного географічного простору і зазнає впливів сусідніх культур, зберігаючи при цьому власне ядро.

Отже, виховні константи, складаючи основу дидактичної за своєю суттю дитячої літератури, виступають головними факторами впливу на особистість у процесі її формування (з одного боку) і, водночас, вони, по суті, і є втіленням того самого адаптативного механізму людської психіки, що дає змогу людським спільнотам та окремому індивіду як адаптуватись до змінних природно-кліматичних та соціальних умов, так і зберігати в часі основні ознаки *homo sapiens*.

Список використаних джерел

1. Бех І. Освітньо-виховний процес як соціокультурне явище // Виховання особистості: У 2 кн. –Т.2. – К.: Либідь, 2003. – С.5-52.
2. Ващенко Г. Виховний ідеал.–Полтава,1994.
3. Власова О.І. Психологія виховання // Педагогічна психологія: Навч. посібник.– К.: Либідь, 2005. – С.213-310.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник.– К.: Либідь, 1997.
5. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. – М.: ТОО «Мишель и Ко», 1994. –504 с.
6. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. – К.: Академвидав, 2004.
7. Дворецька Г.В. Соціологія: Навч. посібник. – К.:КНЕУ, 2002. – С.78-80.

8. Леві-Стросс К. Міф та значення// Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст.– Львів: Літопис, 2002. – С.448–462.
9. Літературознавчий словник-довідник. – К.: Академія,1997.
10. Українська душа / За ред С. Плачинди. – К.: Фенікс, 1992.
11. Савчин М.В. Педагогічна психологія: Навч. посібник. – К.: Академвидав, 2007.
12. Современная этнопсихология: Хрестоматия. – Мн.: Харвест, 2003.
13. Тресиддер Дж. Словарь символов / Пер. с англ. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 1999.
14. Ходанич Л.П. Формування у молодших школярів уявлень про ментальне засобами поезії: Автореф. дис...канд. пед. наук. – Ужгород, 2000.
15. Этнопсихологические проблемы вчера и сегодня: Хрестоматия. – Мн.: Харвест, 2004.
16. Юнг К. Об архетипах коллективного бессознательного//Вопросы философии. – 1988. – №1. – С.137–184.
17. Юнг К.Г. Психологія та поезія//Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. – Львів: Літопис, 2002. – С.119–137.
18. Янів В. Українська етнопсихологія і наш національний виховний ідеал// Народна творчість та етнографія // 1998. – №5-6. – С.68–85.
19. Ярмоленко О.Д. Системний підхід до формування національних і загальнолюдських моральних цінностей в українській етнопедagogіці : Дис...канд. пед. наук. – К.,1995.

2.2. Polycultural Environment: Social Aspect of Research

Ситуація у світі ставить перед людством нові серйозні виклики – зростання напруженості, спалахи воєнних конфліктів, посилення міжнародного тероризму. Єдиним механізмом для розвитку людства є згуртованість, солідарність прогресивної світової спільноти. Сучасні тенденції світового розвитку свідчать про те, що більшість населення не бажає приймати світ у всьому його різноманітті, незважаючи на фактичне культурне, етнічне та конфесійне розмаїття в країні. Протягом багатьох десятиліть формувалися забобони і стереотипи щодо представників різних національностей і спільнот, соціальних груп різних рас, релігій, етносів. Тому, полікультурність суспільного середовища вимагає від кожного громадянина нашої країни здатності до міжетнічної і міжкультурної комунікації та толерантного ставлення до культурних цінностей інших народів.

У «Програмі українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді» зазначено, що полікультурність передбачає інтегрованість української

культури у європейський і світовий простір, створення для цього необхідних передумов: формування в дітей та учнівської молоді відкритості, толерантного ставлення до цінностей, культури, мистецтва, вірування інших народів, здатності диференціювати спільне й відмінне в різних культурах, сприймати українську культуру як невід'ємну складову загальнолюдської культури [2, с.23].

Полікультурність майбутнього громадянина виховується не тільки і не стільки під час освітнього процесу. Мова йде про встановлення доброзичливих, позитивних взаємовідносин між представниками різних національностей, відпрацювання навичок поведінки, які базуються на розумінні, терпимості, компромісі, самоповазі та повазі до оточуючих.

Наукові підходи щодо проблеми взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах полікультурності середовища зумовлюються системою взаємовідносин, що складаються між людьми різних національностей і культур. Останнім часом посилюється інтерес до проблеми полікультурності у контексті етнічного аспекту (М. Араджионі, З. Асанова, Т. Атрощенко, З. Гасанов, О. Доморовська, В. Євтух, І. Руденко, Г. Філіпчук та ін.).

Проблеми полікультурної освіти аналізували Д. Бенкс, З. Гасанов, О. Гукаленко, Т. Клищенко, М. Красовицький, О. Латишева, Г. Левченко, В. Міллер, С. Наушабаєва, С. Ніето, В. Подобєд, Т. Рюлькер, Л. Садикова, А. Суценко, М. Хінт, та ін. Науковцями також досліджуються різні аспекти полікультурного виховання (В. Бойченко, Л. Волік, О. Джуринський, В. Єршов, В. Компанієць, Т. Левченко, І. Лощенова, Г. Розлуцька, Л. Узунова, О. Шевнюк та ін.), процеси діалогу культур у освітній галузі (Л. Бурман, В. Калінін, Л. Гончаренко, С. Черепанова та ін.), толерантність, емпатія, зокрема у міжетнічних стосунках (В. Бакальчук, Т. Білоус, С. Бондарева, Н. Платонова, Ю. Яценко та ін.), компетентнісний підхід, у тому числі до полікультурної освіти та виховання (О. Волченко, Ж. Гараніна, І. Закір'янова, В. Калінін, Є. Коблянська, Ю. Кушеверська, І. Шолудченко та ін.).

Особливої уваги проблема полікультурності сьогодні набуває у зв'язку з розвитком регіональних освітніх просторів у контексті полікультурної освіти, які постають у центрі уваги таких науковців, як А. Белогуров, О. Мещанінов, В. Обозний, О. Сухомлинська, С. Савченко та ін. На думку Н. Савкіна, індивідуально-оригінальне в кожній культурі привертає, приваблює, викликає інтерес до взаємопізнання: «Інтерес – початок діалогу. Діалог культур є потребою у взаємозбагаченні, взаємодії, взаєморозумінні. Але не тільки. Через зіставлення себе з іншою культурою відбувається самопізнання, усвідомлення міри своєї оригінальності. Тому діалог культур виступає як об'єктивна необхідність і умова розвитку культур» [7, с. 125].

Метою даного дослідження є вивчення соціального аспекту в полікультурному середовищі через крос-культурну взаємодію та полікультурну освіту на прикладі Закарпаття, де одночасно співіснує декілька ціннісних систем.

У процесі крос-культурної взаємодії її учасникам доводиться стикатися з необхідністю осмислення інших культур, що мають свої особливості. Скерованість на осмислення явищ іншої культури принципово відрізняється від осмислення тих або інших явищ рідної культури, оскільки в цьому випадку не прийнято використовувати нормативно-ціннісну систему своєї культури. Розуміння явищ іншої культури приходить у результаті зіткнення звичного з незвичним, що створює ситуацію відчуження, відповідно до якої розуміння нового, невідомого здійснюється шляхом зіставлення зі звичними та відомими явищами подібного роду у власній культурі. Основою діалогу культур є не просто взаєморозуміння, а толерантність. Саме толерантність, як визначав К. Ясперс, створює «моральний вимір діалогу» [9].

Толерантність розглядається як інтеграційна якість особистості, що виражає позитивне ставлення до норм, традицій і світогляду іншого, і що оптимізує процеси міжсуб'єктної взаємодії. Водночас толерантність виступає механізмом регуляції крос-культурних контактів, стає нормою культурного життя, виступаючи основою формування толерантної особистості як носія кроскультурної компетенції [1, с. 4-9]. Збільшення культурного обміну між націями неможливе без гарантії зростання емпатії. У сучасному світі вона виступає як «спосіб існування з іншою людиною», «тимчасове проживання в житті іншого», відчуття світу іншого «неначе свого власного» в умовах «щирості, доброзичливості та безумовного прийняття» [5, с. 288]. Спрямованість на людину іншої культури – це досягнення розуміння, сензитивності до змін чуттєвих значень, що безперервно відбуваються в іншій людині» [6, с. 236]. У цьому сенсі полікультурність передбачає сприяння відкритості до інших, повагу до відмінностей, взаєморозуміння, толерантності, визнання культур, надання рівних можливостей та боротьби з дискримінацією.

Історично склалося так, що Закарпаття – один із найбільших поліетнічних, самобутніх регіонів України, де проживають понад 100 етнічних спільнот. Згідно з Всеукраїнським переписом населення 2001 року, в краї проживають 1010,1 тисячі українців (80,5 відсотка), 151,5 тис. угорців (12,1 відсотка), 32,1 тис. румунів (2,6 відсотка), 31,0 тис. росіян (2,5 відсотка), 14,0 тис. ромів (1,1 відсотка), 5,6 тис. словаків (0,5 відсотка), 3,5 тис. німців (0,3 відсотка), а також 1540 білорусів, 565 євреїв, 518 поляків, 490 вірмен та ін. Багатонаціональний склад населення Закарпаття зумовив його поліконфесійний характер. Сьогодні в області близько 40 конфесій, течій, напрямів, 1,5 тисяч

релігійних організацій. Конфесії відігравали важливу роль у розвитку освіти області. До I світової війни засновниками всіх шкіл краю в основному були різні релігійні організації. У період між двома світовими війнами (період входження Закарпаття до складу Чехословаччини) функцію утримання навчальних закладів бере на себе держава, але засновником великої кількості шкіл залишається церква [4]. У різні періоди на теренах Закарпаття відкривалися і функціонували заклади освіти з українською, угорською, чеською, словацькою, єврейською, російською, румунською та іншими мовами. Окремі заклади здійснювали освітню діяльність кількома мовами. Сьогодні у краї функціонує 119 закладів освіти з мовами навчання національних меншин, з них 113 комунальні: з угорською мовою навчання – 68, з українською та угорською – 27, з румунською – 12, з українською і румунською – 2, зі словацькою та українською – 1, з російською – 1, з українською та російською – 3 і 5 приватних закладів з угорською мовою навчання.

Притаманна Закарпаттю культурна різноманітність потребує навчання дітей і молоді толерантній взаємодії. Але, як зазначав Р. Штайнер, перш за все, людину слід готувати до того, аби вона приєдналась до людей. Виховання і навчання йдуть через поступове формування емоційної сфери, інтелекту до виховання вольової сфери особистості [8]. Останнім часом наголошується на оволодінні навичками, які будуть необхідні у найближчому майбутньому і однією з них є крос-культурна компетентність (уміння працювати у різних культурних середовищах). Поняття крос-культурна компетентність позначає застосування набутих знань, умінь і навичок сприйняття, розуміння та відтворення особливостей іншомовної культури на практиці під час крос-культурних контактів, комунікації і колаборації. З метою розвитку крос-культурної компетентності, зокрема толерантності й навичок успішної міжкультурної комунікації, зниження конфліктного потенціалу в суспільстві, задоволення освітніх потреб представників національних меншин в Закарпатській області адаптовано й апробовано комплекс програм наскрізного інтегрованого курсу „Культура добросусідства” [10]. Провідна роль у впровадженні цього курсу належить Закарпатському інституту післядипломної педагогічної освіти. Саме тут закладаються науково-методичні та змістові засади освіти, формується педагогічне мислення, професіоналізм вчителя, здійснюється розробка ефективних методик співпраці закладу освіти і сім'ї, активного залучення педагогів, а відтак і здобувачів освіти та їх батьків до адаптації єдиного унікального українського інтегрованого наскрізного курсу від дошкільної до вищої освіти та навчання дорослих (учителів, батьків) – «Культура добросусідства». Курс спрямований на формування власної ідентичності та готовності до змін через усвідомлення своїх прав і свобод,

осмислення зв'язків між історією і теперішнім життям, плекання активної громадянської позиції на засадах демократії та поваги до прав людини, набуття досвіду співжиття за демократичними процедурами.

Основна ідея курсу полягає в тому, щоб допомогти педагогам, а відтак і здобувачам освіти навчитися вибудовувати життя, керуючись принципами демократії; жити у злагоді з собою й плекати гармонійні відносини з навколишнім світом; бути небайдужими до своєї держави, свого народу; володіти вміннями генерувати інноваційні ідеї, ухвалювати прогностичні рішення, критично мислити та аналізувати інформацію, розуміти значення права, активно цікавитися суспільним, політичним та економічним життям. А головне – мати активну життєву позицію, бути готовими до практичного втілення в життя ідей, на яких будується демократичне суспільство.

Але дитина, підліток чи юнак проходять свою соціалізацію не тільки у закладі освіти, а й у родині. У ту ж чергу заклади освіти можуть стати основними провайдером відповідних освітніх послуг не тільки для здобувачів освіти – дітей, але й для батьків та інших членів родини. Розроблення та впровадження програм неформальної освіти всіх членів родини має стати одним із пріоритетних напрямів розвитку освіти дорослих в Україні, а необхідність її всебічної підтримки має бути актуалізована на громадському, державному, інституційному та інших рівнях. Реалізація таких програм повинна впроваджуватися у закладах освіти, які повинні стати центрами розвитку громади.

Також слід пам'ятати про те, що родина є осередком збереження й передачі загальнокультурних цінностей від покоління до покоління, першоосновою духовного, соціального та економічного розвитку суспільства. Інститут сім'ї уособлює поєднання формальних та неформальних норм і правил стосунків між батьками та дітьми. Водночас сучасні трансформації інституту сім'ї зумовили різноманіття типів і форм сімейних об'єднань, специфіку батьківства в різних сім'ях, плюралізацію його форм. Зазнають змін зміст і характер спілкування батьків та інших членів родини й дітей. За таких умов актуалізується необхідність посилення уваги до освіти і просвіти батьків та інших членів родини щодо відповідального виконання батьківських обов'язків та ролі сім'ї в громаді, переосмислення її змісту, організаційних форм і методів навчання в закладах освіти різних типів [3].

Першочерговим завданням інтегрованого курсу «Культура добросусідства» в умовах полікультурного середовища Закарпаття, є формування громадянських та соціальних компетентностей, активної громадянської позиції на засадах демократії, загальнолюдських цінностях: справедливості, рівності, чесності, поваги до прав і свобод людини,

толерантного ставлення до оточуючих, набуття досвіду життя в соціумі, відповідальність за власний здоровий спосіб життя, усвідомленням рівних прав і можливостей з урахуванням демократичних принципів. Курс «Культура добросусідства» реалізовується через завдання, а саме:

- формування знань та умінь довіри і взаємоповаги, поваги і толерантності до інших, уміння конструктивно співпрацювати, співчувати та адекватно діяти в конфліктних ситуаціях, пов'язаних з різними проявами насильства і дискримінації;

- дбайливого ставлення до особистого, соціального і фізичного добробуту та здоров'я, дотримання здорового способу життя;

- розуміння правил поведінки і спілкування, що є загальноприйнятими в різних спільнотах і середовищах;

- критично оцінювати основні події національної, європейської та світової історії;

- цінувати культурне розмаїття різних народів та ідентифікацію себе як громадянина України;

- забезпечувати безпеку у результаті створення атмосфери довіри і взаємоповаги;

- плекати любов до рідного краю та української культури, шанобливо ставитися до Української держави;

- формувати активну громадянську позицію, відповідальність за своє життя, розвиток громади та суспільства, збереження навколишнього світу;

- формувати навички крос-культурної комунікації та колаборації, розв'язання проблемних і конфліктних питань відповідно до демократичних принципів і принципів «культури миру»;

- розвивати критичне мислення, що забезпечує формування особистісної позиції;

- формувати стійкий інтерес до історії, культури, життя, проблем регіону, настанови на конструктивну діяльність щодо розвитку, вдосконалення й поліпшення стану рідного краю;

- формувати у здобувачів освіти бачення свого місця в сьогоденні й у майбутньому рідного краю;

- підготовка дітей і молоді до взаємодії з навколишнім світом через засвоєння комплексу знань про рідний край і формування відповідних компетенцій, залучення до охорони духовних святинь, пам'яток історії і культури тощо.

Таким чином, надзвичайно актуальним питанням в умовах полікультурного середовища є розвиток толерантності, формування громадянських та соціальних компетентностей, активної громадянської позиції

на засадах демократії, загальнолюдських цінностях: справедливості, рівності, чесності, поваги до прав і свобод людини, толерантного ставлення до оточуючих, набуття досвіду життя в соціумі, відповідальність за власний здоровий спосіб життя, усвідомленням рівних прав і можливостей з урахуванням демократичних принципів. У процесі дослідження вивчено соціальний аспект крос-культурної взаємодії в полікультурному середовищі Закарпаття, адаптацію єдиного унікального українського інтегрованого наскрізного курсу від дошкільної до вищої освіти та навчання дорослих – «Культура добросусідства», виокремлено важливість розвитку толерантності, як механізму регуляції крос-культурних контактів.

Список використаних джерел

1. Асмолов А. Г. Слово о толерантности. Век толерантности: науч.-публ. вестник. Вып. 1. М., 2001. С. 4-9.
2. Бех І. Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. К. Чорна. Київ, 2014. 29 с.
3. Культура добросусідства. Батьківські збори по-новому: актуально, інтерактивно, корисно. Програма та методичні рекомендації/[редактори-укладачі: О.В. Аніщенко, М.А. Араджионі, А.І Гусєв, В.І. Потапова]. К.: ТОВ «Прометей», 2019. 544 с.
4. Палько Т.В., Іваць О.М. Особливості забезпечення освітньо-мовних потреб національних меншин Закарпаття. Науково-методичний журнал «Освіта Закарпаття» 18'2013. С. 24-29.
5. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию [пер. с англ. М. Злотник]. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. 416 с.
6. Роджерс К. Эмпатия / К. Роджерс // Психология эмоций. Тексты [под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер]. М.: Изд-во МГУ, 1984. С.235-237.
7. Савкин Н. С. Взаимопонимание и проблема единства человеческих культур. М.М. Бахтин и гуманитарное мышление на пороге XXI века: тезисы III Саранских междунар. Бахтинских чтений: В 2 ч. Саранск: Изд-во Мордовского ун-та, 1995. Ч. 1. С.124-127.
8. Штайнер Р. Общее учение о человеке как основа педагогики [пер. с нем. Д.Виноградова]. М.: Парсифаль, 1996. 176 с.
9. Ясперс К. Смысл и назначение истории. М.: Республика, 1994. 527 с.
10. Сайт URL: <http://idcir.com.ua/kultura-dobrosusidstva/metodichna-pidtrimka/> (дата звернення: 30.10.2020)

2.3. Ensuring the Socialization of the Young Generation in the Policultural Space of Zakarpattia through the Prism of the Present and the Past

Забезпечення соціалізації підростаючого покоління в полікультурному просторі Закарпаття крізь призму сьогодення і минулого

*Якими діти народжуються –
ні від кого не залежить,
але в наших силах зробити їх
хорошими через правильне
виховання.*

Плутарх

Формування української державності, розбудова громадянського суспільства, інтеграція України у світове та європейське співтовариство передбачають орієнтацію на Людину, її духовну культуру. Закладена в сучасних державних документах (Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Державна Національна програма “Освіта” (Україна XXI ст.), Закони України „Про освіту”, „Про дошкільну освіту”, Базовий компонент дошкільної освіти) методологія освіти надає пріоритетності соціально розвиненій особистості, її життєвому самовизначенню, самореалізації, життєтворчості. Потреби суспільства в самостійній, ініціативній, творчій особистості визначають нові параметри перебігу соціалізації, висувають підвищені вимоги до її суб’єкта щодо формування нових моделей соціальної поведінки, конструювання персональної системи цінностей тощо. Гуманістична інтерпретація цілей дошкільної освіти полягає у тому, щоб своєчасно забезпечити становлення та гармонійний розвиток підростаючої особистості. Саме тому, основною метою освітнього процесу, починаючи з дошкільного віку, є підготовка свідомого, активного суб’єкта, здатного вирішувати будь-які проблеми, творити, змінювати, удосконалювати навколишній світ та самого себе.

Дослідження питання соціалізації підростаючого покоління довгий час не було предметом дослідження науковців. Вітчизняна педагогічна практика не приділяла належну увагу соціальному досвіду дитини як джерелу саморуху особистості у процесі виховання і навчання. У педагогіці іноді вживався і сам термін «соціальний досвід» у значенні, «життєвий досвід» (тобто стихійний), на відміну від досвіду, отриманого у навчально-виховних закладах.

Тільки на початку ХХІ ст. теоретичне осмислення соціалізації як складової педагогічного процесу, вивчення форм, методів, засобів її практичної реалізації як педагогічної мети почало все більше привертати увагу науковців.

Характеризуючи соціалізуючий ефект засобів і способів педагогічного впливу на дітей, науковці наголошують на необхідності переоцінки механізмів, що утвердилися в системі виховання, і запровадження нових підходів до застосування тих засобів, що пройшли випробування століттями, були притаманні кожному народу і добре сприймаються дітьми дошкільного віку.

Цікавою з точки зору питання соціалізації дітей дошкільного віку вважаємо дисертацію Н. Міщенко «Етнопсихологічні чинники виникнення особистісних проблем дитини» (2002), де автор розкриває особистісні проблеми дитини старшого дошкільного віку через етнічну специфіку особистісних проблем дитини, що виникають під час її соціалізації та інкультурації, на прикладі етнічної специфіки особистісних проблем дітей слов'янського та кримськотатарського етносів, пов'язаних із соціалізацією. Вивчення психолого-педагогічних чинників, які сприяють або гальмують процес соціалізації підлітків в умовах родинної деривації стало предметом дослідження Г. Лялюк (2007). Новгородським Р. здійснено цілісний науковий аналіз становлення основних концептуальних та теоретико-методичних підходів вітчизняних педагогів до проблеми соціалізації особистості в педагогічній теорії та практиці України у 20-ті роки ХХ століття (2009).

Ряд науковців досліджували власне соціалізацію дітей дошкільного віку. Зокрема, проблемі визначення особливостей впливу засобів масової інформації на соціалізацію дітей дошкільного віку присвячена дисертація С. Семчук (2010), соціалізації дітей старшого дошкільного віку в сім'ях розлучених батьків – дисертація К. Суятинової (2016), проблему соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення розкриває наукова розвідка М. Лемещук (2017), де автор визначила критерії, показники та рівні сформованості соціалізованості старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення, виявила особливості прояву їх соціального становлення в спеціальних закладах дошкільної освіти, визначила педагогічні умови їх ефективною соціалізації тощо.

У цілому ряді сучасних досліджень визнається перевага дошкільного закладу як інституту соціалізації, в якому створено умови для особистісного розвитку дитини, вправлення в соціальній поведінці, формування гнучкості, здатності пристосовуватися до оточення (Л. Артемова, А. Богуш, Н. Ватутіна, Т. Жаровцева, О. Кононко, А. Колесник, Т. Поніманська, І. Печенко та ін.).

У низці наукових розвідок, присвячених дослідженню теоретичних та методичних засад забезпечення соціально-педагогічного супроводу соціалізації

особистості у дошкільному дитинстві, виділяємо дисертаційне дослідження І. Рогальської «Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві» (2009) в якому науковець розкрила сутність, основні принципи, зміст, форми і методи соціально-педагогічного супроводу соціалізації дітей дошкільного віку та експериментально перевірила його ефективність у сучасних закладах дошкільної освіти.

Саме І. Рогальська відмітила, що у реаліях сьогодення в Україні розвиваються науково-практичні освітні напрями, в основі яких – європейський досвід вільного розвитку дитини. На підставі означеного пояснюється звернення до розгляду проблеми соціалізації дітей у зарубіжних системних педагогічних технологіях М. Монтесорі, С. Френе, Р. Штайнера, О. Декролі, Ф. Дольто, які виникли на початку ХХ ст. та ґрунтувалися на ідеях ранньої соціалізації, вільного виховання, прагнення дати дітям можливість досягнути соціальної ідентичності.

Проте, окремих наукових досліджень з вивчення саме історичного досвіду соціалізації дітей дошкільного віку не було. Частково у свої дисертаційних роботах торкалися цього питання дослідники історії дошкільної педагогіки в різних регіонах України Т. Головань (2008), З. Нагачевська (1995), С. Попиченко (1998), Г. Реґо (2007), С. Саяпіна (2017), Т. Слободянюк (2000), І. Улюкаєва (1998), І. Цюпак (2014) та ін.

Мета статті розкрити зміст соціалізації дітей дошкільного віку в полікультурному просторі Закарпаття крізь призму аналізу методики роботи в закладах дошкільної освіти середини ХІХ – початку ХХ ст. та сьогодення.

Закарпаття, один із особливих куточків України, що славиться своєю автентичністю. Тут на 12 753 км² проживають представники понад 100 національностей і народностей. Цьому сприяло як географічне розташування Закарпатської області (межує з Угорщиною, Словаччиною, Румунією та Польщею), так і історія розвитку краю (Закарпаття понад тисячу років було під владою Австро-Угорщини, сорок років – Чехословаччини та сорок шість років – Радянського Союзу в період панування якого, на даній території оселилися представники різних «братніх» республік).

Споконвіку, корінними жителями Закарпаття були українці, угорці, румуни, словаки, німці, цигани, євреї та ін. Мирне співіснування такої великої кількості національностей потребувало розвитку соціалізації мешканців даної території, яке відбувалося шляхом залучення дітей дошкільного віку до існуючих в той час закладів дошкільної освіти, а саме: дитячих садків, літніх та постійних дитячих притулків [3, с.59].

Ще у 1876 р. на сторінках часопису “Карпаты” автор, який підписався псевдонімом “Опытний руководитель” зазначав, що мета дошкільних закладів,

особливо таких їх типів, як притулки, полягає в тому, щоб “оберігати дітей духовно і тілесно від одичіння”, тобто забезпечити їх соціалізацію, навчити поводитися в соціальному середовищі, спілкуватися з оточуючими, навчити елементарним правилам гігієни та культури поведінки, враховуючи їхні вікові можливості [3, с. 99].

Соціалізація – безперервний і багатогранний процес, який визначає майбутні властивості особистості і триває протягом усього життя людини. На формування особистості певний вплив мають біологічні фактори, чинники фізичного оточення та загальнокультурні зразки поведінки в окремій соціальній групі з якою контактує людина. Важливу роль у соціалізації особистості відіграє соціальне середовище в якому формується особистість. Його потрібно розуміти не лише як оточення, але й як систему можливостей, вимог та очікувань, що виконують конструктивні та диригентські функції щодо цього процесу [2, с. 35-37].

Соціалізація охоплює всі процеси прилучення до культури, навчання і виховання, за допомогою яких людина засвоює норми соціальної поведінки і здатна брати участь у соціальному житті. У процесі соціалізації дітей дошкільного віку бере участь все її оточення: сім'я, сусіди, однолітки тощо. Проте, головна роль у забезпеченні сприятливої соціалізації дитини відводилася і відводиться соціально-педагогічній діяльності закладу дошкільної освіти.

Заклад дошкільної освіти – це провідна соціальна інституція, де дитина дошкільного віку отримує не лише елементарні знання, уміння, навички, а й набуває основи життєвої компетентності загалом та її важливої складової – безпечної поведінки в соціальному середовищі. Вихователь – це основна особа, яка проводить просвітницьку, діагностичну та корекційну роботу з дітьми та його думка для дітей часто є більш авторитетною, ніж думка батьків.

Вплив закладу дошкільної освіти та особи вихователя на формування підростаючого покоління добре розуміли представники влади Австро-Угорщини до складу якої в XIX ст. входила територія Закарпаття. Саме тому, із середини XIX ст. активізувалася діяльність угорських педагогів у сфері розробки методики навчання й виховання дітей у дошкільних закладах.

Першою, власне, угорською авторською методикою навчання в дошкільних закладах можна вважати рекомендації Іштвана Варги – директора закладу з підготовки вихователів у м. Толна. Він закликав: «вирвати дітей із повсякденного бруду та насильства, помити їх, приголубити, привити любов до праці». Згідно його рекомендацій, дітей ознайомлювали з тваринним і рослинним світом рідного краю, подіями з його історії, з визначними історичними та культурними пам'ятками держави, з посадовими обов'язками

урядовців, інформацією про створення світу (звичайно, релігійна версія), основними географічними відомостями (адміністративні центри держави, кордони, населення, орієнтуватися у випуклій контурній карті), існуючими знаряддями механічної та ручної праці тощо [3, с. 100-101]. Звичайно, такий перелік відомостей є досить складний для сприймання дітьми дошкільного віку, але в той час, великі вимоги ставилися до особи вихователя, який мав в доступній для дітей формі донести цю інформацію. Таким чином, діти отримували знання про свою Державу і про своє місце в ній, відбувалося розумове, моральне, патріотичне, екологічне, естетичне виховання та відповідно їх соціалізація. Значне місце у навчально-виховній діяльності посідало трудове виховання, привчання культурно-гігієнічних навичок та навчання культури поведінки.

Особливу увагу І. Варга приділяв формуванню у дітей дисциплінованості, обізнаності зі своїми обов'язками. За його рекомендацією, з метою розвитку пам'яті як вихователів, так і їхніх вихованців – уся ця інформація мала подаватися у віршованій формі.

Дослідники в галузі проблем ранньої соціалізації (В. Абраменкова, Л. Варяниця, Н. Іванова, І. Кон, Д. Фельдштейн та ін.) підкреслюють значення дитячого колективу як, з одного боку, показника, а з іншого, – чинника становлення і розвитку дитячого співтовариства, в середовищі якого тільки і може відбуватися успішна соціалізація дитини. Завдяки дитячому колективу дитина знаходить свою сутність, створює свій світ, що відрізняється від світу дорослих. Саме тому, основною метою уряду Австро-Угорщини було забезпечення дітей дошкільною освітою через масове охоплення їх дошкільними закладами. У виданому в 1891 році законі «Про дошкільне виховання» 4 параграф був присвячений декларації обов'язковості дошкільної освіти, де йшлося: «там, де функціонують дитячий садок або притулок, всі батьки або опікуни 3-6 річних дітей зобов'язані прилучати рідних дітей або підопічних до дошкільних осередків. У разі невиконання цього положення закону сільська община мала право покарати батьків штрафами...» [3, с. 59].

Дошкільний вік характеризується значними здобутками та новоутвореннями в оволодінні мовленням й у психічному розвитку дитини в цілому, отже, дитина стає здатною адекватно сприймати та передавати іншим не тільки нові знання, але й свої роздуми, переживання, почуття. Соціальна компетентність дошкільника досягається завдяки тому, що дитина активно спілкується і обмінюється інформацією. Зазвичай, соціально неадаптовані діти не входять в контакт з дорослими і однолітками, що може призвести до асоціальної поведінки в майбутньому не зважаючи на засвоєння в подальшому культурних навичок і необхідних соціальних якостей.

Набуття соціального досвіду дітьми передбачає їх залучення до соціальної дійсності, окремі сфери якої стають для них доступними. Життєвий та соціальний досвід особистості, окрім спеціально організованих надбань, охоплює певні пізнавально-практичні надбання, які вона самостійно набуває в різних життєвих ситуаціях [1, с.14].

Уявлення про світ та ставлення дитини до навколишнього середовища, формується у дитячій свідомості, насамперед, через спілкування з іншими людьми – дорослими та однолітками [7, с. 20]. Для цього, дитина повинна оволодіти зв'язним мовленням. Відповідно до основних завдань суспільного дошкільного виховання, у авторській програмі І. Варги велика увага зверталася на методику проведення занять із навчання вихованців угорської мови, як державної мови того періоду, опанування якої починалося з “розпізнання” букв. Старших дітей учили читати буквоскладовим методом.

У 1843 р. в м. Пешті було видано “План розвитку дошкільних навчальних закладів у Мадярській батьківщині” Йозефа Рапоша, другого директора Будапештського закладу з підготовки вихователів. Це була друга авторська програма роботи в дошкільних закладах регіону. Програма була зорієнтована на розвиток вроджених здібностей дитини, враховувала їх інтереси та зацікавлення. В основу запропонованої Й. Рапошем методики лягли розвиваючі завдання Ф. Фребеля, проте більшість матеріалів він рекомендував замінити природними, доступними і близькими дітям (камінці, солома, веретено, кольоровий картон тощо). Стрижнем методики Й. Рапоша були бесіди та ознайомлення дітей із довкіллям з використанням народних прислів'їв, приказок, мелодій, ігор [3, с. 102]. Й. Рапош теж вважав за необхідне навчити дітей читати, для цього використовував фребелівські дерев'яні пластинки з намальованими на них буквами. Орієнтування дітей у часі відбувалося за встановленим у дошкільному закладі великим годинником зі стрілкою, яка вказувала день, тиждень, місяць і пору року. Щодня одна дитина зі старшої групи пересувала стрілку. Окрім великого годинника, в групі знаходився менший для відмічання днів. Це нагадує нам календар природи, який використовують вихователі і сьогодні для відмічання пір року, погодних умов, днів тижня тощо.

Особливу увагу Й. Рапош приділяв формуванню в дітей навичок орієнтування в просторі та засвоєнню відомостей із географії. З цією метою він запропонував виготовити картини міста із зображенням його окремих районів, макети будинків, садів, садиб, домашніх тварин і т. д. Необхідним атрибутом дошкільного закладу були карта Угорщини, карта Європи та глобус. Таким чином, у дітей розвивався кругозір, формувалося уявлення про їх близьке та

далеке оточення, про існування рідної Держави та інших країн, відмінних від рідної.

Великий вклад у розвиток дошкільного виховання в Угорщині, зокрема на території Закарпаття, вніс Шандор Переш (1836 – 1907) – редактор угорськомовного журналу “Дошкільне виховання“, з 1892 до 1894 рр. – директор закладу з підготовки вихователів у місті Годмезевашаргей (Угорщина), із 1895 р. – директор аналогічного Будапештського закладу. На його думку, дитина, навіть дошкільного віку, вже має власні загальні знання і саме опираючись на них слід будувати навчання. Ш. Переш не зводив розумове виховання тільки до розвитку мови, а вважав, що якісне розумове виховання значно більше стосується розвитку уяви та мислення. Він пропагував демократичний стиль спілкування вихователів із дітьми, вважав, що діти теж повинні ставити вихователю запитання, на які він повинен давати вичерпне роз’яснення. Соціалізації дітей сприятиме безпосередній діалог між вихователем і дитиною. Як бачимо, думки угорського педагога набагато випереджували притаманні тогочасному суспільству погляди і повністю відповідають сучасній освітній позиції. Щоб полегшити працю вихователям Ш. Переш зібрав добірку матеріалів, яка включала 34 загадки, казки, вірші та оповідання різноманітної тематики [3, с. 105-106]. Проте, в першу чергу вони мали виховувати любов і повагу до мадярської батьківщини та формувати життєву позицію підростаючого покоління.

Для розвитку розумових здібностей дітей і їх мовлення в дошкільних закладах Закарпаття кінця ХІХ – початку ХХ ст. широко використовувалося так зване “дошкільне” спілкування, яке давало змогу формувати мовні уміння, розвивати уяву вихованців, долучати їх до соціалізації. Під час спілкування вихователі дотримувалися принципів: *доступності* подачі знань – від відомостей про близьке оточення дитини до більш далекого, *відповідності* їх тематики часові та подіям. Тематика даних бесід сприяла соціалізації дітей, оскільки стосувалася інформації як про близьке, так і далеке їх оточення. Широко практикувалися розмови й бесіди про сім’ю, батьків, ім’я, родину, особисту гігієну, культуру поведінки, зв’язок дитячого садка з сім’єю, правила поведінки на вулиці та з предметами, які зустрічає дитина по дорозі в дитячий садок [4, с. 131]. Відмітимо, що дана тематика є основною і в сучасних закладах дошкільної освіти в рамках формування соціальних компетенцій дітей дошкільного віку. Також, значне місце посідали теми, дотичні до відзначення релігійних свят, через які відбувалося виховання почуттів покаяння, слухняності, богобоязливості, доброти і т. д. Взимку дітей прилучали до природоохоронних дій: годування птахів і лісових мешканців, свійських і диких тварин. Аналізуючи тематику та зміст занять, можна стверджувати, що в

дошкільних закладах аналізованого періоду спілкування з дітьми практично було комбінацією занять із розвитку мовлення, ознайомлення з природою, довкіллям, гігієнічними відомостями [6, с. 168-169]. Відтак, у дошкільних закладах краю початку ХХ ст. у виховній роботі з дітьми враховувалися загально-дидактичні принципи легкості, доступності, посильності та послідовності засвоєння знань, розроблені тогочасними визначними зарубіжними педагогами та доповнені міркуваннями представників угорської педагогічної думки.

Чільне місце в дошкільних закладах регіону відводилося заняттям із художньої літератури, які теж слугували розвитку мовлення та соціалізації дітей. Плануючи навчальну діяльність вихователі того часу враховували співвідношення кількості віршів, приказок, пісень, ігор, казок і переказів знайомих творів. З урахуванням того, що вірші легше засвоюються дітьми, як проза, більша увага зверталася саме на вивчення поетичних творів. Вірші вибиралися такі, щоб найглибше проникали в дитячі душі і залишалися в їх пам'яті.

З початку ХХ ст. в дошкільних закладах Закарпаття набула популярності методика навчання віршів за малюнком, яка спрощувала засвоєння представниками інших національностей навіть великих віршів. У свій час, рекомендації щодо її застосування друкувалися на сторінках угорськомовного часопису "Дошкільне виховання". Сутність методики навчання віршів за малюнком полягала в використанні мнемотехніки. Саму методику, її зміст, позитивні та негативні сторони, можливості її використання в сучасних дошкільних закладах Г. Рего неодноразово друкувала в своїх наукових розвідках [3, с. 116], [4, с. 130], [5].

Необґрунтованим вважаємо той принцип, що в дошкільних закладах досліджуваного періоду вихователі послуговувалися лише угорськими народними казками. Таким чином, насильно нав'язувався дітям угорський менталітет як приклад для наслідування. Проте, позитивним було те, що дітей навчали співам під акомпанемент скрипки (зазначимо, що в тогочасних німецьких дошкільних закладах заняття зі співів не практикувалися, хоча Ф. Фребель звертав увагу на позитивний вплив пісні як засобу закріплення матеріалу). Для заучування обирали переважно народні дитячі пісеньки, хороводи, в який в доступній для дітей формі відбувалося ознайомлення з оточуючим.

До всіх видів занять ставилися спільні вимоги: вони мали бути цікавими, розважальними, розвиваючими, повчальними та виховними з використанням сюрпризних та ігрових моментів. Водночас необхідно вкотре підкреслити: в усіх типах дошкільних інституцій заняття носили яскраво виражений

проугорський характер, активно впливали на прилучення дітей національних меншин до угорських культури, традицій, звичаїв [6, с. 168-169].

У залежності від успішності адаптаційного процесу в закладі дошкільної освіти дитина поступово приймає на себе яку-небудь роль у суспільстві, вчиться вести себе у відповідності з вимогами соціуму, постійно намагаючи хиткий баланс між ними і власними потребами. Ці особливості у педагогіці називають факторами соціалізації. Вони можуть бути зовнішні, що визначають зміст і форму соціалізації дошкільнят, визначають вектори їх подальшого розвитку (сім'я, дитячий колектив, у дворі, заклади дошкільної освіти, культура і релігія соціальної групи) та внутрішні (індивідуальні особливості дитини, які безпосередньо впливають на формування у неї картини світу і визначають стиль переживання міжособистісних відносин).

Як стверджує І. Рогальська, на етапі первинної соціалізації – у дошкільному віці:

- дитина відкрита для смислоосягнення та смислотворення. Через використання індивідуального досвіду, набутого під час сприймання предметів та явищ суспільного довкілля у дитини у процесі взаємодії з реальністю, яку вона відображає у своїх мозкових структурах, виникає образ світу в якому емоційно-почуттєві уявлення про світ, одухотвореність об'єктів та явищ дійсності, спонтанність розвитку елементів образу світу та їх емоційно-ціннісне забарвлення переважає над раціонально-логічним;

- формуються первинні етичні поняття, здатність бачити прекрасне навколо себе;

- виникає розуміння власних можливостей та свого місця в системі суспільних відносин;

- формується особисте ставлення дитини до об'єктів і явищ довкілля визначається власна стратегія поведінки, виробляється певна система цінностей і власна життєва позиція;

- для дитячого сприйняття і світобачення характерною є цілісність, яка не подрібнює світ на окремі елементи, в ній злиті воедино об'єктивне і суб'єктивне, понятійне й образне, аналітичне і синтетичне у процесі одночасної роботи когнітивних структур та почуттів [7, с. 20].

Для того щоб особистість дитини розвивалася гармонійно, соціальний розвиток дітей має спиратися на цілісну педагогічну систему. До методів, які впливають на формування соціального статусу дитини, відносять:

- дослідницьку діяльність, оскільки, це збагачує досвід дитини, дозволяючи йому знаходити рішення самостійно;

- предметну діяльність, що дає можливість дитині пізнавати навколишній світ і задовольняє її пізнавальні інтереси;

- комунікативну діяльність, оскільки, вона допомагає дитині знайти емоційний контакт з дорослим, отримати його підтримку та оцінку;
- та ігрову діяльність, оскільки, у грі діти приміряють на себе різні соціальні ролі, які дають їм відчувати себе повноправними членами суспільства.

Згадуваний раніше Ш. Переш був першим із педагогів Угорщини який звернув увагу на роль вихователя в керівництві навчальною та ігровою діяльністю дітей. Він спростовував тогочасну думку про те, що дітям треба пропонувати лише дидактичні ігри. За його словами, крім дидактичних ігор, повинні практикуватися ігри, в які дитина “просто грається, щоб гратися” [3, с. 106].

У дошкільних закладах кінця XIX – початку XX ст. активно впроваджували як дослідницьку діяльність (проводилися досліди зі снігом, землею, милом тощо.), предметну діяльність (дитячі садки, в переважній більшості, були забезпечені різноманітним ігровим, демонстраційним та дидактичним матеріалом), комунікативну діяльність та ігрову діяльність [3].

Грі як провідному виду діяльності дітей дошкільного віку відводили виховне та розвиваюче значення. В тогочасному репертуарі були ігри зі співами та словесні, спокійні ігри. Сюжетно-рольові ігри мали гендерне спрямування. Дівчата гралися з ляльками в сім'ю, прибирали, прали, варили лялькам їсти, хлопці – гралися в “солдати”, майстрували. Таким чином, дітям прививали ті соціальні ролі, які їх очікували в майбутньому.

Якщо за методикою І. Варги заняття з праці зводилися до складання дров, прополовання рослин і праці в саду, оскільки ручну працю І. Варга взагалі виключив із переліку занять то в кінці XIX ст. ручна праця активно увійшла в програму тогочасних закладів дошкільної освіти. Під чітким керівництвом вихователя, але в ігровій формі навчали дітей ручної праці, формували трудові навички.

Найбільш поширеним видом ручної праці у дошкільних закладах Закарпаття було плетіння з природного матеріалу: кукурудзяного листа, гичок і волосся, соломи, трави та ін. Використовуючи природний матеріал вихователі прививали в дітей любов до рідного краю, рідної природи. Крім плетіння, маленьких дітей вчили ліпити з глини фігурки тварин, людей, предмети, оскільки глина, як і весь природний матеріал теж була доступним матеріалом. Формуванню трудових навичок дітей дошкільного віку, в свій час, також приділяв особливу увагу Й. Рапош. Для цього, він рекомендував долучали дітей до самостійної праці на городі з використанням лопат, граблів та ін. [6, с. 168-169].

Будь-яка діяльність має мету, а здатність дитини досягти мети додає їй впевненості в собі і дає усвідомлення своєї компетенції. Почуття значимості безпосередньо відображає оцінку суспільства і впливає на його самооцінку. У свою чергу, адекватна самооцінка дітей безпосередньо впливає на їх соціальне здоров'я і поведінку. У дошкільних закладах Закарпаття кінця ХІХ – початку ХХ ст. відповідні моральні якості та естетичний смак вихованців формували через посильну працю на природі. Діти самостійно готували ґрунт, висаджували (здебільшого квіти) і з великою наснагою та любов'ю слідкували за тим, як з маленької насінини виростає красива квітка. Доглядаючи за рослинами, вони вчилися проявляти турботу про них, водночас ця праця формувала почуття бережливого ставлення до всього живого.

На основі аналізу планування, досвіду роботи дошкільних закладів Закарпаття кінця ХІХ – початку ХХ ст. можемо зробити **висновки**, що соціальний розвиток дітей дошкільного віку включає процес засвоєння дітьми цінностей, традицій і культури соціуму, а також соціальних якостей особистості, які допомагають дитині комфортно жити в суспільстві. У процесі соціальної адаптації діти навчаються жити за певними правилами і враховувати норми поведінки. Моральний досвід перших років життя дитини, атмосфера доброго оточення багато в чому визначають її душевний настрій на майбутнє виховання.

Під час планування навчально-виховної роботи вихователю слід враховувати, як отримані знання впливають на компетентність дошкільника, чи знадобляться вони йому в реальному житті, чи сприятимуть розвитку самостійності дитини, чи сформуєть творче ставлення до життя тощо.

У сучасних закладах освіти в процесі соціалізації дітей дошкільного віку доречно враховувати: особливості емоційного стану дитини; домінування настанов на взаємодію з іншими дітьми (соціальна адаптивність); прояви ініціативності, активності, самостійності та соціальної компетентності; здатність вирішувати соціальні проблеми у запропонованих ситуаціях; ціннісні орієнтації дітей та їхні духовні потреби; сформованість соціальних норм поведінки.

Отож, завданням вихователів як в минулому, так і в сучасному є виростити компетентну особистість, здатну самостійно приймати рішення, визнавати свої помилки, відстоювати свою гідність, реалізовувати природні можливості.

Список використаних джерел

1. Грицишина Т.І. Соціалізація дітей старшого дошкільного віку як соціально-педагогічна проблема //Освіта та розвиток обдарованої особистості. Наука – практиці. №5 (48) /05/ 2016. – С.12-15.

2. Кононко О.Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника: Наук.-метод. посіб. – К.: Світич, 2009.
3. Реґо Ганна. Дошкільне виховання у Закарпатті: витоки й історія розвитку (1836-1918 рр.): Монографія. – Ужгород: ВАТ «Патент», 2010. – 256 с.
4. Реґо Ганна. До питання про особливості мовленнєвого поступу дошкільників у контексті поліетнічного середовища (на матеріалах Закарпаття) // Молодь і ринок. – 2006. – №5. – С. 128–131.
5. Реґо Ганна. Навчання української мови дітей національних меншин // Дошкільне виховання – 2010. – №8. – С. 14–16.
6. Реґо Г.І. Передумови формування роботи в інституціях дошкільного виховання Закарпаття (кінця ХІХ – початку ХХ ст.): зб. наук, праць. / Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 4 (47). – Рівне: РДГУ, 2012. – С. 166-170.
7. Рогальська І.П. Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві. – Рукопис. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.05 – соціальна педагогіка. – Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2009. 45 с.

2.4. Psychological Features of Human Time Perception

Психологічні особливості сприйняття часу людиною

Темп життя сучасних людей складно назвати розміреним — це постійний дефіцит часу, регулярне перебування у стані поспіху, бути успішним в реальному і віртуальному світі. Питання часу, намагання встигнути за невловимою для ока зміною цифр монітора чи електронного табло, коли навіть не секунда, а частка секунди вирішує долі людей, стало провідним мотивом, каноном і особливістю сучасної культури.

«Синдром погоні за секундою» ніби загострив чутливість сучасної людини до кожної втраченої миті, і життя фактично перетворилось не на задоволення, що ти живеш тут і зараз, а на вічне шкодування, що хвилину чи секунду тому ти не прожив як мав би (не заробив гроші, не розважився, не побачив і т. д.). Звісно, все це негативно позначається на особистій продуктивності працівників.

Проблема часу завжди вважалась однією з найглобальніших проблем філософії, фізики, математики, біології та психології. Людина ХХІ століття, з проблемою часу стикається кожного дня, кожної секунди. Час є регулятором всієї діяльності людства. Жодна діяльність не відбувається без сприйняття часу,

тому дуже важливо розуміти, що таке "час", як сприймається та від чого залежить усвідомленість часу. Багаторічні дослідження показують, що між сприйняттям часу та діяльністю існує прямий зв'язок: чим точніше сприйняття часу, тим успішнішою є діяльність.

Час існує об'єктивно. Не дивлячись на те, що хода часу у всьому світі підпорядковується одним і тим же законам, для кожної окремої людини один і той же проміжок часу (об'єктивно минулого часу) може бути короткоплиннішим або довшим, ніж він був насправді. Для різних людей один і той же відрізок часу може мати суттєво різне значення і по-різному сприймається.

Метою нашої статті є висвітлення психологічних особливостей сприйняття часу людиною.

Час є формою протікання всіх механічних, органічних та психічних процесів, умовою можливості руху, зміни та розвитку, будь-якого процесу, чи то просторового переміщення, якісних змін, появи або зникнення – все це перебігає в часі [1].

Перші згадування про час припадають на античну міфологію та древньогрецький епос. У цих роботах можна прослідкувати містичне тлумачення часу: кожній зміні в природі відповідає свій час. Світ трактується як багаторівнева модель, кожному рівню світу відповідає свій ритм, діяльність, вірування і т. д. Так званий міфологічний час є циклічним: теперішнє та майбутнє є продовженням минулого. В міфах можна побачити чітке розділення світу на природній та зверх природній рівні. За таким же принципом заснована і релігія. З її появою (в тому числі і християнства) уявлення про час дещо змінилось. Час є формою існування світу, яка виникає одночасно з ним. Час, сприймався абстрактно, як самотійно існуюча субстанція [3].

З розвитком цивілізації з'являються уявлення про два різні часи: час вищий, історичний та циклічний час недосконалого світу. Такі відомості про час ми спостерігаємо в античній натурфілософії, у філософських теоріях епохи Відродження і Нового часу, в роботах таких мислителів як Сократ, Геракліт, Аристотель, Платон, Декарт, Демокріт, Кант, Бергсон, Гегель та багато інших. Певним змінам піддалися уявлення про час в теорії Ейнштейна, де мова йде про певну швидкість розповсюдження світла [1].

Універсальна хронологія виявилась недостатнім засобом розвитку знання в різних сферах науки. В результаті в ХХ ст. відбулася диференціація змісту категорії " час" та сформувались такі поняття, як: **фізичний, біологічний, соціальний, психологічний час**, також виділяють **художній, екзистенційний, хімічний час та інші**. Як до будь-якого фізичного об'єкту, до людини застосовані еталони та одиниці фізичного часу, і саме в цих одиницях

вимірюють хронологічний вік. Біологічний вік – час функціонування індивіда як живого організму, вчені вимірюють керуючись **біологічним часом**. У суспільстві також існують свої особливі часові відношення, так званий **соціальний час**. В цьому вимірюванні можна говорити про соціальну зрілість людини, про час, як простір розвитку людства. Динаміка ж внутрішнього світу особистості, яка включає в себе цінності та ідеали людини, її життєвий досвід, почуття, думки, підпорядкована особливим часовим відносинам, які можуть бути визначені як "**психологічний час**". Проблему психологічного часу на відміну від фізичного, вперше сформулював Арні Бергсон. Він розмежував абстрактний час та тривалість, тобто психологічний час. Для психологічного часу характерні наступні риси: він є безперервним, змінює світ, тобто залишає слід на речах, є символом змін, має внутрішній генетичний взаємозв'язок миттєвостей [2, 4].

У психологічному часі виділяють різні масштаби. Це ситуативний масштаб, який полягає у безпосередньому сприйнятті та переживанні коротких часових інтервалів. Біографічний, який базується на закономірностях, які проявляються при виникненні та зміні безпосередніх форм переживання часу в різноманітних життєвих ситуаціях. У свідомості людини формується певна система узагальнюючих часових уявлень, тому історичний масштаб – коли події, які відбуваються до народження індивіда, та ті, які відбудуться після його смерті, входять в сферу часових відношень та виступають вимогою до формування особистісної концепції та безпосередніх переживань часу. Всі вищезазначені масштаби взаємопов'язані між собою [4].

Таким чином, можна зробити висновок про те, що і в античну давнину, і в середні віки, і в епоху Відродження були люди, що замислювались над проблемою швидкоплинного часу, але... ніколи у попередні епохи час не цінився настільки високо, ...і не посідав такого місця у свідомості людини. Сучасна людина – «людина, що поспішає», її свідомість визначається ставленням до часу. ...Склався свого роду культ часу. ...Циферблат із секундною стрілкою, що поспішає, цілком міг би стати символом нашої цивілізації [13]. Можна чітко зазначити в психологічних працях, що час існує об'єктивно, змінене лише уявлення про нього, суб'єктивне його сприйняття.

Виходячи з теми нашого дослідження, потрібно звернути увагу на розкриття поняття сприйняття часу.

Сприйняття часу – це образне відображення таких характеристик, явищ оточуючої дійсності, як **циклічність, тривалість, швидкість протікання та послідовність**. У побудові часових аспектів картини світу приймають участь різні аналізатори, з яких найбільш важливу роль у чіткому диференціюванні проміжків часу грають кінестезичні та слухові відчуття. Дослідження

механізмів сприйняття часу є однією з центральних проблем у психології та фізіології. Без оперування поняттям часу ми не в змозі обійтись як у повсякденному житті, так і при описанні більшості наукових феноменів. Час носить прозорий характер по відношенню до всіх психічних процесів, він пронизує та пов'язує їх. Часові особливості психіки людини визначаються у швидкості, тривалості відчуттів, сприйманні, пам'яті, мисленні, емоціях, які характерні для людей з певним типом темпераменту, віком, статтю, групою людей [6, 9].

Можна зазначити, що сприйняття часу має різні аспекти та здійснюється на різних рівнях. Найбільш елементарними формами є процеси сприйняття тривалості послідовності, в основі яких лежать елементарні ритмічні явища, які відомі як біологічний годинник. До них відносяться ритмічні процеси, які протікають у нейронах кори та підкоркових утвореннях. Зміна процесів збудження та гальмування, які виникають при довготривалій нервовій діяльності, сприймається як хвилеподібне чергування зусиль та ослаблення звуку при тривалому вислуховуванні. Сюди ж можна віднести такі циклічні явища, як серцебиття, ритм дихання, а для більш тривалих інтервалів – ритміка зміни сну та активності, прояви голоду і т. ін. Всі ці умови лежать в основі найпростіших, безпосередніх оцінок часу.

Можна розвести два види сприйняття: безпосереднє сприйняття часу як простої часової чутливості та складне сприйняття часу, яке опосередковане вищими психічними функціями [4].

Від суб'єктивної оцінки тривалості плинних інтервалів на рівні сприйняття слід відрізнити орієнтацію в часі як визначення даної фази змін у загальному циклі змін. Двома більш важливими системами часових орієнтирів у людини є: зміна дня і ночі, і ритми самого організму: перед первинним прийманням їжі відчувається голод, перед сном – втома. Орієнтація в часі формується в процесі індивідуального розвитку. Тільки біля п'яти років дитина безпомилково вказує на ранок та вечір(ніч) [11].

Від елементарних безпосередніх форм відчуття часу слід відрізнити форми сприйняття часу, які спираються на "еталони" оцінки часу, які формує людина. До таких еталонів, які опосередковують оцінку часу, відносяться такі міри часу, як секунди, хвилини, а також ряд еталонів, які формуються на практиці сприйняття музики. Саме в силу цього, точність такого опосередкованого сприйняття часу може значно підвищуватись [12]. Від оцінки коротких інтервалів слід відрізнити оцінку тривалих інтервалів (час поточного дня, пора року і т.д.), тобто, орієнтування у тривалих відрізках часу. При сприйнятті довгих інтервалів завжди є потреба у цілеспрямованому зусиллі, для того, щоб об'єднати початок і кінець тривалості у цілісний образ. Ця форма оцінки часу є

особливо складною за своєю будовою, та є наближеною до явища інтелектуальної координації часу [9].

За допомогою пам'яті можна встановити минулі зміни, за допомогою уяви – майбутні. Таким чином, людина набуває минуле і майбутнє, тобто часовий кругозір. Тривалість представлена свідомості завдяки відчуттям часу. На вищому рівні – рівні інтелектуальних операцій, формується поняття часу, відбувається абстрагування від конкретних змін в часі, і саме тоді людина може адекватно реконструювати минуле, передбачити майбутнє, та організувати їх в тій мірі, в якій вони залежать від діяльності. Тоді, людина стає господарем вимірів та оволодіває часом [7]. Докорінна зміна у ставленні до майбутнього відбулася ще на початку Нового часу, коли на зміну пасивному очікуванню невідомого прийшло активне планування та облаштування часу, «якого ще немає». Людина стала більш упевненою відносно свого завтра. Час, перетворившись на business-time, покинув сферу сакрального. Тепер можна користуватись записниками, в яких фіксується черговість справ не тільки на найближчий тиждень чи місяць, а й на рік уперед.

Людина здатна аналізувати процеси за часом, розглядаючи їх діахронічну структуру (зміна кожного окремого процесу з плинністю часу) та синхронічну структуру (плинність подій, які відбуваються одночасно). Людина робить змогу аналізувати, що таке час та якими властивостями він володіє [2].

Орієнтація у часі людиною здійснюється за допомогою відділів кори головного мозку. Багаточисельні дані клінічних спостережень вказують на відсутність осередкової локалізації сприйняття часу в корі, тобто спеціального центру відліку часу. Розлади часового сприйняття спостерігається при враженні різних відділів кори. Можна зробити висновок, про те, що сприйняття часу здійснюється за допомогою певного ряду аналізаторів, які поєднані в систему, і які діють як одне ціле. В основі сприйняття часу лежить ритмічна зміна збудження та гальмування, згасають процеси збудження та гальмування в центральній нервовій системі, у великих півкулях головного мозку. Найбільш чітке диференціювання проміжків часу дають кінестезичні та слухові відчуття. Слухові відчуття відображають часові особливості діючого подразника: його тривалості, ритмічний характер і т. ін. Рухові відчуття забезпечують достатньо чітке відображення тривалості, швидкості та черговості явищ. Особливу роль відіграє кінестезичний аналізатор у сприйнятті ритму. Під ритмом, з психологічної точки зору, ми розуміємо сприйняття серії об'єктів як серії груп стимулів [10].

У сприйнятті та оцінці часу можуть брати участь й інші аналізатори. Зоровий рецептор, наприклад, є одним з органів сприйняття простору. Поряд із

цим йому належить певна роль і у сприйнятті часу, оскільки робота ока неможлива без руху (акомодації та конвергенції) [11].

Сприйняття часу, яке пов'язане з певними психофізіологічними механізмами і їх системою, може порушуватись, зокрема при ураженнях головного мозку. За таких умов спостерігається порушення сприйняття часу, а також, в перші тижні людина дезорієнтується у теперішньому. В інших випадках при враженні лобових частин кори півкуль головного мозку людина втрачає здатність планування дій в часі. За клінічними результатами досліджень можна зробити висновок про те, що в основі сприйняття часу лежить системна діяльності різних відділів головного мозку, а не функціонування якогось особливого "центру". Також можливий складний комплекс порушення сприйняття часу, наприклад, можливість співіснування відчуття людиною знаходження і в теперішньому, і в минулому, і навіть у всіх трьох часових просторах. Також можна спостерігати порушення перцепції часу при тривалій (декілька секунд) відсутності сну [7, 2].

Сприйняття часу у людини не є вродженим. З формуванням особистості дитини, з появою та розвитком самосвідомості, які обумовлені включенням дитини в учбову та трудову діяльність, починається етап усвідомлення нею плинності часу свого життя. Фізіологічною основою процесу сприймання часу є умовні рефлекси на час, які людина виробляє постійно. Часові поняття визначаються, зазвичай, тією культурою (цивілізацією) до якої людина належить [8].

Вродженим можна назвати лише внутрішні зміни, процеси (биття серця, почуття голоду, втома і та ін.), які також впливають на формування сприйняття часу. Разом з тим, окрім такого вродженого відчуття часу, існує й здатність до усвідомленої оцінки часу [12].

Сприйняття часу змінюється не лише під впливом вікового фактору, а й в залежності від емоційного стану. Експериментальними дослідженнями встановлено, що людина, яка переживає позитивні емоції, недооцінює часові інтервали, тобто суб'єктивна плинність часу у неї прискорюється; при негативних же емоційних переживаннях часові проміжки переоцінюються, тобто спостерігається суб'єктивне уповільнення плинності часу [8].

Після становлення психології як самостійної науки, відомий психолог Вільям Джеймс у 1890 році вказав на залежність між суб'єктивною тривалістю часового інтервалу та його наповненістю подіями. Зокрема, він зазначав, що час протікає швидко, коли він заповнений різноманітними та цікавими подіями, хоча ретроспективно цей інтервал часу оцінювався як тривалий. Сприйняття тривалих періодів часу, в значній мірі, визначається характером переживань.

Зазвичай час, який було заповнено цікавою, глибоко мотивованою діяльністю, здається коротшим, ніж час, який проведений у без дії [2, 5].

Часова перспектива як відношення до теперішнього та майбутнього – залежить в значній мірі і від характеру людини. Значимість теперішнього, минулого та майбутнього також обумовлена в певній мірі й типом темпераменту: холерики направлені більш в майбутнє; у сангвіників прослідковується схильність до теперішнього часу із перспективою на майбутнє; у меланхоліків переважає бажання згадувати, і до майбутнього їм байдуже; флегматики орієнтуються на минуле і майбутнє їх не захоплює.

В.І. Цуканов заміряв поріг чутливості часу у представників чотирьох типів темпераменту: найкоротший інтервал чутливості часу у холериків. За тривалістю, наступними є сангвіники, далі – меланхоліки, а останні – флегматики. На запитання, чи вистачає їм часу – холерики виражають гострий дефіцит часу; сангвіники також весь час запізнюються; меланхолікам часу вистачає; для флегматиків час протікає повільно, і його для них вдосталь [12].

Широко відомий феномен зміни масштабів часу при стресових ситуаціях, коли, з однієї сторони, люди встигають у неймовірно короткі строки прийняти рішення та виконати необхідний об'єм дій (час для них ніби розтягнутий), а з іншого боку, відбувається переоцінка плинного часу, і люди не встигають зробити необхідне – і час, в такому випадку, нібито стискається [2]. Кожна людина сприймає час так чи інакше. Жодна людина, явище, істота не може існувати поза часом, тому він стосується всіх і кожного.

Отже, можна зробити висновок про те, що в різні історичні епохи у людей було різне відношення до часу, які можна прослідкувати у міфах філософії, історичних, фізичних, а також психологічних працях. Ми зробили спробу описати в даній статті механізми сприйняття часу, і з'ясували, що у людини не існує конкретного органу "часового аналізатора"; виявили фактори, які впливають на часове сприйняття: вік людини, мотивація, емоційний стан, характер, темперамент людини і т. ін. Також суттєвим фактором, який впливає на процес даного сприйняття є культура, цивілізація, в якій людина живе.

Список використаних джерел

1. Ахундов, М.Д. Концепции пространства и времени: истоки, эволюция, перспективы / М.Д. Ахундов. – М.: Изд-во "Наука", 1982. – 222 с.
2. Восприятие времени человеком и его роль в спортивной деятельности / Н.И. Моисеева, Н.И. Караулова, С.В. Панюшкина, А.Н. Петров. – Ташкент : Медицина, 1985. – 157 с.
3. Гайденко, П.П. Время. Длительность. Вечность. Проблема времени в европейской философии и науке / П.П. Гайденко. – М.: Прогресс-

традиция, 2006. – 459 с.

4. Головаха, Е.И. Понятие психологического времени / Е.И. Головаха, А.А. Кроник // Категории материалистической диалектики в психологии. – М.: Изд-во "Наука", 1988. – С. 199–215.
5. Джемс, У. Психология / У. Джемс. – М.: Педагогика, 1991. – 367 с.
6. Ершов, А.А. Время / А.А. Ершов. – СПб.: СПбГУАП, 2000. – 134 с.
7. Ковалев, Вл. И. Категория времени в психологии (личностный аспект) / Вл. И. Ковалев // Категории материалистической диалектики в психологии. – М.: Изд-во "Наука", 1988. – С. 216–230.
8. Леонов, А.А. Восприятие пространства и времени в космосе / А.А. Леонов, В.И. Лебедев. – М.: Изд-во "Наука", 1968. – 176 с.
9. Лурия, А.Р. Лекции по общей психологии / А.Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2006. – 320 с.
10. Моисеева, Н.И. Время в нас и время вне нас / Н.И. Моисеева. – Л.: Лениздат, 1991. – 156 с.
11. Цуканов, Б.И. Время в психике человека / Б.И. Цуканов. – Одесса: АстроПринт, 2000. – 218 с.
12. Элькин, Д.Г. Восприятие времени / Д.Г. Элькин. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 312 с.
13. Гуревич А.Л. Категории средневековой культуры. – М., 1986. – С. 44-45.

2.5. Priority Directions of Work of Psychological Service Education System of the Transcarpathian Region

Пріоритетні напрями роботи психологічної служби системи освіти Закарпатської області

Однією з основних проблем сучасності є проблема педагогічно доцільної і неконфліктної адаптації особистості молоді до суспільних змін, її підготовка до самостійного життя в суспільстві. Наслідками проблем соціальної дезадаптації є ціла низка негативних явищ: неуспішність і неефективність навчальної діяльності, неготовність до засвоєння навчального матеріалу, вади в духовному, психічному, інтелектуальному і особистісному розвитку.

Зазначені проблеми є типовими не тільки для молоді, а й для усього нашого суспільства в цілому. Породжені вони докорінною зміною суспільного устрою, необхідністю формування нової системи суспільних та індивідуальних цінностей, розгубленістю окремої особистості, втратою нею суспільних орієнтирів та життєвих смислів, зведення цінності окремої особистості до рівня

речей, знецінення її власного «Я». У такі історичні періоди особливого значення набуває соціальна і психологічна підтримка особистості, допомога у піднесенні власної індивідуальності, гідності, розвитку самоповаги і самодисципліни, яку здійснюють працівники психологічної служби.

Із здобуттям Україною незалежності у 1991 році було розпочато створення відомчих психологічних служб та недержавних спілок, товариств і комерційних організацій, що надають психологічні послуги. Так, у 1991 році було створено психологічну службу в системі освіти, у 1993 – психологічну службу в збройних силах, у 1998 – психологічну службу в органах внутрішніх справ. При цьому зросла кількість вищих навчальних закладів, що здійснюють підготовку психологів, соціальних працівників, соціальних педагогів. Згодом усі психологічні служби пройшли період юридичного і організаційного оформлення, визначення змісту і основних завдань своєї діяльності, побудови організаційних структур та системи підвищення кваліфікації і атестації спеціалістів. 1993 року було прийнято «Положення про психологічну службу в системі освіти України», яке визначило сферу діяльності, права та функціональні обов'язки її ланок.

Психологічна служба системи освіти Закарпатської області забезпечує систематичне вивчення психофізичного розвитку здобувачів освіти, мотивів їх поведінки і діяльності з урахуванням вікових, інтелектуальних, фізичних, гендерних та інших індивідуальних особливостей, сприяє створенню умов для виконання освітніх і виховних завдань закладів освіти. Психологічне забезпечення освітнього процесу в закладах освіти здійснюють практичні психологи. Соціально-педагогічний патронаж здійснюють соціальні педагоги. Соціально-педагогічний патронаж у системі освіти сприяє взаємодії закладів освіти, сім'ї і суспільства у вихованні здобувачів освіти, їх адаптації до умов соціального середовища, забезпечує консультативну допомогу батькам.

Психологічний та соціально-педагогічний супровід освітнього процесу у Закарпатській області у 2019-2020 навчальному році здійснювали 880 працівників психологічної служби, серед яких: 633 практичні психологи, 218 соціальних педагогів та 29 методистів місцевих органів управління освітою. Забезпеченість практичними психологами складає 67% від нормативної потреби, соціальними педагогами – 44%. Порівняно з 2018-2019 навчальним роком кількість соціальних педагогів збільшилася на 22 особи, що пов'язано переважно із введенням відповідних посад у закладах загальної середньої освіти. Разом з тим, кількість практичних психологів зменшилася на 31 особу через, зокрема, виникнення тенденції серед практичних психологів виїжджати за кордон з метою працевлаштування.

Основними видами діяльності працівників психологічної служби є:

– діагностика – виявлення причин труднощів у навчанні, інтелектуальному розвитку, соціально-психологічній адаптації; вивчення та визначення індивідуальних особливостей динаміки розвитку особистості, потенційних можливостей в освітньому процесі, професійному самовизначенні;

– профілактика – своєчасне попередження відхилень у розвитку та становленні особистості, міжособистісних стосунках, запобігання конфліктним ситуаціям в освітньому процесі;

– корекція – усунення виявлених труднощів соціально-психічного розвитку здобувачів освіти, зниження ризиків проблем адаптації до освітнього середовища, схильності до залежностей та правопорушень, різних форм девіантної поведінки;

– навчальна діяльність – форма активного співробітництва, направлена на удосконалення, розвиток, формування особистості;

– консультування – багатофункціональний вид індивідуальної та групової роботи, спрямований на вирішення запитів, з якими звертаються учасники освітнього процесу;

– зв'язки з громадськістю – діяльність, спрямована на досягнення взаєморозуміння, співпрацю між окремими особами, колективами, соціальними групами, організаціями, державними органами управління;

– просвіта – формування психологічної та соціальної компетентності учасників освітнього процесу.

Зазначеними видами діяльності у 2019 – 2020 навчальному році охоплено усіх учасників освітнього процесу: учнів (вихованців), педагогів та батьків (рис. 1).

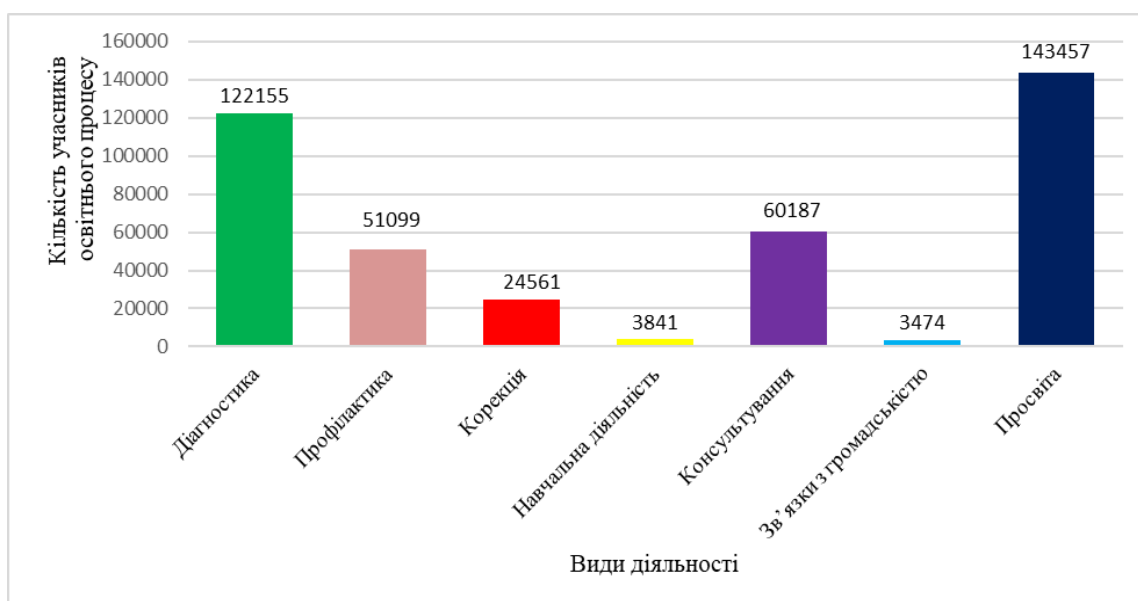


Рис. 1. Учасники освітнього процесу, охоплені діяльністю працівників психологічної служби у 2019 – 2020 навчальному році

Психологічні та соціально-педагогічні послуги надано 221179 здобувачам освіти, серед яких: 40680 – вихованці закладів дошкільної освіти, 165873 – учні закладів загальної середньої освіти усіх типів, 5468 – учні закладів професійної та професійно-технічної освіти та 9158 – учні закладів фахової передвищої освіти.

В індивідуальній діагностиці взяли участь 9% здобувачів освіти, у груповій – 48%. Діагностика переважно була спрямована на:

- вивчення ступеня адаптації до умов закладу освіти;
- дослідження особливостей розвитку пізнавальної сфери;
- дослідження особливостей розвитку емоційно-вольової сфери;
- виявлення рівня психологічної готовності до навчання в школі;
- визначення причин труднощів у навчанні та адаптації до шкільного життя;
- виявлення здібностей, інтересів і нахилів;
- дослідження особливостей формування особистості обдарованих дітей;
- дослідження особливостей формування особистості учнів, що потребують посиленої педагогічної уваги, знаходяться у «зоні ризику», тобто легко можуть бути спровоковані на здійснення антисоціальних вчинків або девіантну поведінку;
- вивчення особистісних рис та якостей з метою професійного самовизначення старшокласників;
- вивчення особливостей міжособистісної взаємодії, моніторинг динаміки розвитку класних колективів;
- дослідження особливостей сімейного виховання та найближчого соціального оточення.

У зв'язку із введенням карантинних обмежень надавалася перевага використанню комп'ютерної діагностики, що дозволило охопити цим видом роботи більшу кількість учасників освітнього процесу та вивільнити величезну кількість часу, що витрачається фахівцем на оброблення результатів.

Профілактична робота працівників психологічної служби – це система заходів, спрямованих на охорону психічного здоров'я учасників освітнього процесу, попередження відхилень у розвитку особистості та проблем у міжособистісних стосунках, запобігання виникненню конфліктних ситуацій у освітньому процесі.

Найважливішими напрямками профілактичної роботи в закладах освіти є: профілактика стресових і постстресових станів, надмірної психологічної напруги в учасників освітнього процесу (реакції на економічні та політичні кризи, пандемії, міжетнічні, міжконфесійні конфлікти тощо); робота з

попередження відхилень у психічному розвитку дитини, які пов'язані із сімейними проблемами; профілактика вживання психоактивних речовин та алкогольних напоїв серед молоді; попередження виникнення девіантної поведінки учнів, попередження міжособистісних конфліктів та цькування у шкільному середовищі.

Метою впровадження профілактичних програм, спрямованих на зниження рівня вживання алкоголю та наркотичних речовин підлітками і молоддю є підвищення рівня поінформованості, розширення їхніх знань про здоров'я, здоровий спосіб життя, формування у них цінностей і життєво важливих переконань, напрацювання необхідних практичних навичок відповідальної поведінки щодо свого життя і здоров'я, а також здоров'я і життя оточуючих.

У той же час, є ще один принципово важливий момент, який в останні роки набув актуальності у психолого-педагогічному контексті, – це робота щодо запобігання та протидії цькуванню у закладі освіти, зокрема, заходи спрямовані на розвиток та формування:

- розуміння та сприйняття цінності прав та свобод людини, вміння відстоювати свої права та поважати права інших;
- розуміння та сприйняття принципів рівності та недискримінації, поваги до гідності людини, толерантності, соціальної справедливості, доброчесності, вміння втілювати їх у власні моделі поведінки;
- здатності попереджувати та розв'язувати конфлікти ненасильницьким шляхом;
- відповідального ставлення до своїх громадянських прав і обов'язків, пов'язаних з участю в суспільному житті;
- здатності визначати, формулювати та аргументовано відстоювати власну позицію, поважаючи відмінні від власних думки/позиції, якщо вони не порушують прав та гідності інших осіб;
- здатності критично аналізувати інформацію, розглядати питання з різних позицій, приймати обґрунтовані рішення;
- здатності до комунікації та вміння співпрацювати для розв'язання різних суспільних проблем, зокрема шляхом волонтерської діяльності тощо;
- підвищення рівня обізнаності учасників освітнього процесу про цькування, його причини та наслідки, порядок реагування на випадки цькування;
- створення в закладі освіти культури, що ґрунтується на нетерпимості до будь-яких форм насильства та дискримінації, в тому числі цькування.

Водночас, слід акцентувати увагу на тому, що важливим напрямом діяльності працівників психологічної служби є профілактика суїциду, що

передбачає: створення у закладах освіти інформаційного куточка з методичною літературою, інформацією про «телефони довіри», адреси і режими роботи психологічних центрів допомоги, інших фахівців; психолого-педагогічне виявлення дітей, чії особистісні риси створюють підвищений ризик суїциду, організація індивідуальної профілактичної роботи з цією категорією дітей; навчання здобувачів освіти технік керування емоціями, зняття м'язового й емоційного напруження; набуття навичок конструктивних поведінкових реакцій у проблемних ситуаціях; розвиток позитивної самооцінки; усвідомлення цінності особистості, соціального статусу в групі, тренінги особистісного зростання; проведення батьківських зборів, а також психолого-педагогічних семінарів, консиліумів, майстер-класів для педагогічних працівників на теми: «Емоційні розлади у дітей та підлітків», «Фактори, що впливають на суїцидальну поведінку підлітка», «Як допомогти дитині при загрозі суїциду?»; створення позитивного психологічного клімату у закладі освіти і сім'ї.

Врахування останнього та результати здійсненого вище аналізу дають підстави стверджувати, що профілактична робота працівників психологічної служби закладів освіти області націлена на створення таких умов навчання та виховання, які б сприяли гармонійному психічному та особистісному розвитку здобувачів освіти через увагу до адаптації до нових умов навчання і виховання з їхніми вимогами і труднощами; диференціацію та індивідуалізацію навчання, спрямовані на виявлення інтересів кожної дитини, розвиток її здібностей, творчих можливостей; ранню профілактику педагогічної занедбаності дітей і підлітків; сприятливий психологічний клімат у кожному класі/групі закладу освіти.

Варто зазначити, що профілактичні заходи є ефективними лише за умови систематичного комплексного впровадження різних форм, методів, засобів у поєднанні з діяльністю, спрямованою на створення умов для повноцінної життєдіяльності та самореалізації учасників освітнього процесу.

Корекційна робота в діяльності фахівця психологічної служби закладу освіти є складною і відповідальною, а основною метою цієї роботи є сприяння повноцінному психічному та особистісному розвитку здобувачів освіти.

Основні принципи, на яких ґрунтується корекційна робота зі здобувачами освіти:

- 1) єдність діагностики і корекції. Корекційній роботі передують діагностика;
- 2) діяльнісний принцип корекції. Основним засобом колекційного впливу є взаємодія дорослого і дитини;
- 3) орієнтація на зону найближчого розвитку дитини. Корекційна робота з дитиною не матиме ефекту за межами зони найближчого розвитку;

4) спрямованість корекційної роботи «зверху донизу», тобто на створення оптимальних умов для розвитку вищих психічних функцій, які сприятимуть компенсації недоліків елементарних психічних процесів;

5) принцип нормативності, тобто орієнтація під час проведення колекційної роботи та оцінювання її ефективності на еталони розвитку у певному віковому періоді;

6) врахування системного характеру психічного розвитку. Корекційна робота спрямовується на усунення причин відхилень у розвитку;

7) корекційна робота має розпочинатися з тієї «точки», з якої почалися відхилення від оптимальної програми розвитку.

Корекційна робота практичного психолога спрямована на підвищення загального рівня розвитку дитини, заповнення прогалін її попереднього розвитку і навчання, розвиток недостатньо сформованих вмінь та навичок, підготовку дитини до адекватного сприйняття навчального матеріалу тощо.

У 2019 – 2020 навчальному році індивідуальною корекційною роботою було охоплено 7599 здобувачів освіти, груповою роботою охоплено 23864 здобувачі освіти.

Запровадження карантинних обмежень щодо освітнього процесу спонукало практичних психологів і соціальних педагогів до більш широкого застосування комп'ютерних програм навчального і розвиткового характеру під час проведення корекційної роботи із здобувачами освіти, що, в свою чергу, сприяло розвитку сенсомоторних, перцептивних і вищих когнітивних функцій, підвищенню ефективності навчання здобувачів освіти, їхній навчальній мотивації, розвитку інтелектуальних і творчих можливостей.

Під час коригування емоційних і поведінкових порушень (агресивності, замкнутості, почуття страху) практичні психологи частіше застосовували комп'ютерні ігри як інструмент, у якому герої (ляльки чи картинки) виконували роль посередників, які заміщували живих учасників спілкування, здійснювали моделювання ситуації спілкування, яку необхідно пропрацювати.

У контексті навчальної діяльності закладів освіти цей напрям роботи реалізується працівниками психологічної служби через викладання навчального матеріалу за програмами курсів за вибором, факультативів, гуртків психологічного та соціально-педагогічного спрямування.

Як засвідчують результати наших досліджень, заняття, які проводять працівники психологічної служби дозволяють формувати у здобувачів освіти навички спілкування з однолітками і дорослими, уміння розв'язувати чи уникати конфліктних ситуацій, адекватно ставитися до збереження власного здоров'я, долати шкідливі звички, протидіяти насильству, розвивати психологічну культуру здобувачів освіти.

Вивчення психологічних дисциплін пов'язане з первинною профілактикою, спрямованою на налагодження конструктивної соціальної взаємодії учасників освітнього процесу і дає можливість здобувачам освіти пізнати самих себе та оточуючих, виробити імунітет до негативних викликів сьогодення, сформувати усвідомлене ставлення до вибору майбутньої професії, набути комунікативних навичок, розвивати уміння будувати стосунки з протилежною статтю.

У контексті останнього варто зазначити, що упродовж навчального року освітня діяльність здійснюється переважно за програмами: «Дорослішай на здоров'я», «Я, моє здоров'я, моє життя», «Особиста гідність. Безпека життя. Громадянська позиція», «Вирішення конфліктів мирним шляхом. Базові навички медіації», «Вирішую конфлікти та будує мир навколо себе».

У житті кожної людини бувають такі критичні моменти, коли ускладнюються взаємовідносини з оточенням, загострюються внутрішні суперечності, стають нестерпними переживання стосовно свого стану, які здаються безвихідними. Власне тому, на нашу думку, консультування у роботі працівників психологічної служби є одним із найзатребуваніших напрямів роботи. Особливо потребують кваліфікованої психологічної допомоги підлітки, становлення життєвих позицій і переконань яких, пов'язане з віковими кризами, розвитком емоційно-вольової сфери, формуванням професійного світогляду тощо. Саме тому консультування, як один з видів надання психологічної, соціально-педагогічної допомоги учасникам освітнього процесу закладу освіти, покликане допомогти їм вирішити особистісні проблеми.

Аналіз консультативної роботи фахівців психологічної служби, дає підстави зробити висновок, що теми професійного самовизначення учнів, підвищення мотивації учнів до навчання, проблеми шкільної неуспішності, психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти є досить актуальними. Про це свідчить тематика звернень до фахівців психологічної служби (табл.1).

Варто зазначити, що одночасно із традиційним консультування «тет-а-тет», фахівці психологічної служби впроваджували онлайн-консультування, яке практикувалося через різні альтернативні комунікативні канали. Ці канали відрізняються один від одного за параметрами синхронності (синхронна або асинхронна комунікація), способу (індивідуальна або групова комунікація), типу комунікації (друкований текст або візуальна або/та голосова комунікація). Також можливий різний ступінь залучення людини (пряма людська взаємодія, самодопомога під час використання інформації або інструкцій, опублікованих на веб-сайті або онлайн інтерактивне програмне забезпечення).

Тематика звернень до фахівців психологічної служби

№ з/п	Тематика звернень	Кількість звернень до практичних психологів	Кількість звернень до соціальних педагогів
<i>З боку батьків</i>			
1.	Підвищення мотивації учнів до навчання, проблеми шкільної неуспішності	906	315
2.	Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти	481	32
3.	Взаємовідносини в системі «батьки-діти»	450	124
4.	Взаємовідносини в системі «педагоги-батьки»	240	121
5.	Професійне самовизначення учнів	1506	1117
6.	Дитина у віртуальному просторі. Комп'ютерна залежність	581	297
7.	Суїцидальна поведінка дітей	15	2
<i>З боку педагогів</i>			
1.	Допомога дітям та сім'ям, які перебувають у складних життєвих обставинах	205	153
2.	Психологічний та соціально-педагогічний супровід дітей із сімей учасників анти-терористичної операції	153	230
3.	Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти	650	128
4.	«Професійне вигорання» педагогів	467	56
5.	Домашнє насильство	72	45
6.	Взаємовідносини в системі «учитель-учень/учениця»	703	150
7.	Взаємовідносини в системі «педагоги-батьки»	256	122
<i>З боку дітей</i>			
1.	Труднощі у навчанні	462	268
2.	Самовдосконалення, розвиток власних здібностей і компетенцій	620	217
3.	Професійне самовизначення	1403	624
4.	Суїцидальні роздуми дітей	75	15
5.	Взаємовідносини в системі «учитель-учень/учениця»	522	252
6.	Взаємовідносини в системі «батьки-діти»	886	315
7.	Статеве виховання, дружба, кохання, підліткова вагітність	369	212

Онлайн-консультування може базуватися на текстовій комунікації між працівником психологічної служби та учасником освітнього процесу. Лист може бути тим, що зцілює. Лист як розмова з самим з собою відчувається як більш безпечний та захищений спосіб, адже учасники освітнього процесу знаходяться в своєму звичному оточенні (не в кабінеті фахівця психологічної служби). Електронна пошта – доволі простий спосіб, за допомогою якого практичний психолог чи соціальний педагог може взаємодіяти з учасниками

освітнього процесу через Інтернет. Електронна пошта особливо підходить людям, яким подобається писати, наприклад батькам, які мають дуже щільний графік роботи.

Стосовно діяльності психологічної служби щодо зв'язків із громадськістю варто зазначити, що у 2019/2020 навчальному році практичні психологи та соціальні педагоги надали послуг 3474 особам. У такому контексті зв'язки з громадськістю – робота психологічної служби, зорієнтована на розвиток, розширення та зміцнення зв'язків з представниками громадських та міжнародних організацій, які працюють у сфері навчання та виховання дітей.

Особливе значення має просвітницька робота фахівців психологічної служби, яка пов'язана з наданням та поширенням психологічних знань.

Крім зазначеного вище, нами встановлено, що основний зміст просвітницької роботи фахівця психологічної служби закладу освіти полягає у тому, щоб:

- 1) знайомити педагогів та батьків з основними закономірностями та умовами сприятливого розвитку дитини;
- 2) популяризувати та роз'яснювати результати новітніх психологічних та соціально-педагогічних досліджень;
- 3) формувати потребу в психологічних знаннях, бажання використовувати їх у роботі з дитиною або в інтересах розвитку власної особистості;
- 4) знайомити учнів з основами самопізнання, самовиховання.

Просвітницька діяльність проводиться через розповсюдження інформаційних матеріалів серед учнів, педагогів та батьків. Як засвідчують результати наших досліджень більш дієвими формами просвіти є безпосереднє спілкування та вербальні форми інформування: бесіда, лекція, виступ на методичній нараді, семінарі.

Враховуючи особливості 2019 – 2020 навчального року, частина якого відбувалася у дистанційному форматі, до якого не усі учасники освітнього процесу були в однаковій мірі готові і адаптовувались кожен по-своєму, можна простежити певні тенденції щодо зміни кількості осіб, які отримали різні види психологічної допомоги: порівняно з минулим навчальним роком зменшилася кількість учасників освітнього процесу (батьки, учні, педагоги), які брали участь у діагностичних дослідженнях та отримали послуги консультування. Натомість кількість осіб, що охоплені профілактикою та просвітою дещо зросла (рис.2).

Упродовж другого семестру навчання дорослі і діти потребували підтримки, роз'яснень, шляхів, способів, технік полегшення адаптації до нових викликів, які перед ними поставила пандемія та карантин. Можна припустити, що потреба в консультативній допомозі теж була високою, але в силу

об'єктивних та суб'єктивних перешкод не була реалізована у повній мірі через знижені технічні можливості, пов'язані з якістю надання послуг зв'язку, в тому числі у мережі Інтернет; рівнем ІТ-грамотності учасників освітнього процесу, обізнаністю у сфері дистанційного надання послуг, сміливістю і готовністю їх отримувати у такий спосіб.

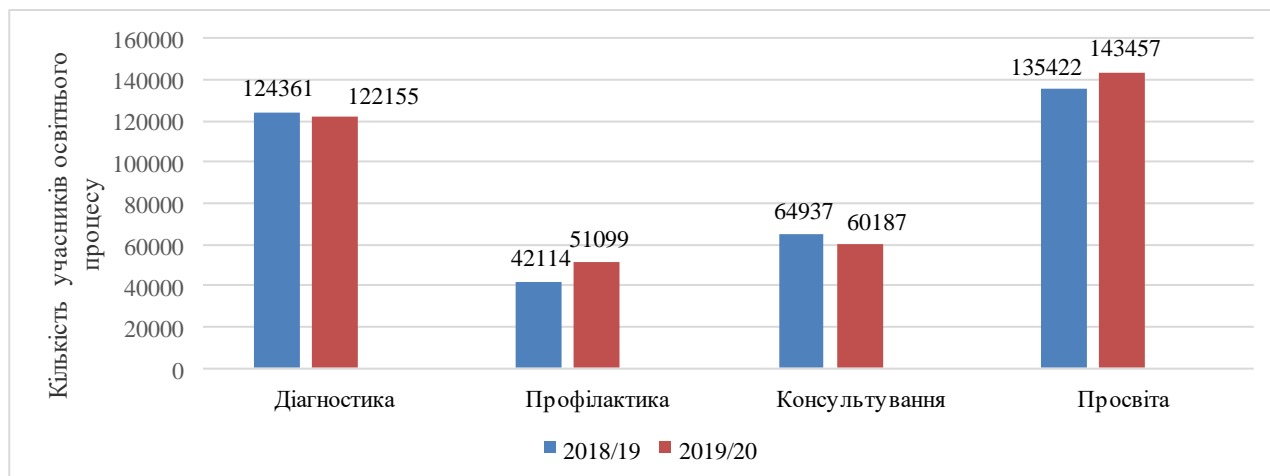


Рис. 2. Учасники освітнього процесу, охоплені діяльністю працівників психологічної служби у 2018 – 2019 та 2019 – 2020 навчальних роках

Можна припустити, що тривожні настрої та певна дезорієнтація і невизначеність ситуації загалом відображені в таких результатах: значна частина людей були зосереджені на відновленні життєвої рівноваги, адаптації до нових нестабільних та непередбачуваних умов життя, збереженні психоемоційного балансу. Саме тому такі види робіт, як провіта та профілактика були вкрай затребуваними, доречними та необхідними (рис.3).

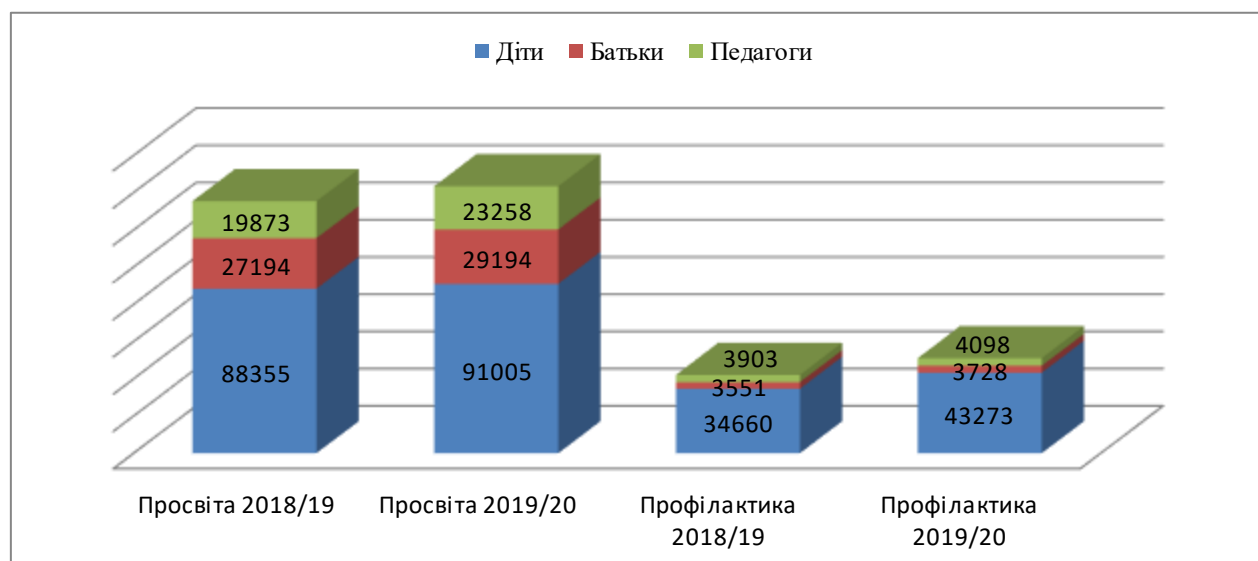


Рис.3. Учасники освітнього процесу, залучені до профілактики та провіти

Підсумовуючи, можемо констатувати, що психологічна служба системи освіти Закарпатської області довела свою необхідність для соціальної і педагогічної практики. Практичні психологи і соціальні педагоги, здійснюючи свої професійні обов'язки, вирішують актуальні завдання сучасної освітянської галузі – оновлення змісту й форм освітнього процесу, психологічний супровід педагогічних новацій, захист психічного здоров'я учасників освітнього процесу, профілактика протиправної поведінки, насильства над дітьми, підвищення психологічної культури учнів, батьків, учителів, керівників закладів освіти.

Основним результатом діяльності психологічної служби є розуміння керівниками освіти, учителями та батьками необхідності впровадження надбань практичної психології та психологічної і соціальної наук у практику освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури / С.Д. Максименко. – К.: Наук. думка, 1998. – 226 с.
2. Основи практичної психології. Підручник для ВНЗ / [В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.] – [3-тє вид., стереотип.] – К.: Либідь, 2006. – 536 с.
3. Панок В.Г. Психологічна служба: Навчальний посібник. / В.Г. Панок. – Кам'янець-Подільський: ТОВ Друкарня Рута, 2012. – 488 с.
4. Психологія: Підручник / [Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.]; за ред. Ю.Л. Трофімова. – [2-ге вид. стереотип] – К.: Либідь, 2000. – 558 с.
5. Рибалка В.В. Честь і гідність особистості як предмет діяльності практичного психолога / В.В. Рибалка. – К.: Шк. світ, 2010. – 128 с.

2.6. Competence of a School Psychologist and its Formation in Ukraine and Europe (Comparative Aspect)

Компетентність шкільного психолога та її формування в Україні та Європі (порівняльний аспект)

Психологічна служба України розвивається і успішно працює більше 25 років. За цей час система роботи психологів набула чітких рис, стала структурованою та зрозумілою суб'єктам освітнього процесу.

Однак у роботі психологів шкіл ми спостерігаємо дві тенденції – надмірна завантаженість роботою або здебільшого робота з діагностики розвитку дітей і відмежованість від суб'єктів шкільного процесу. Години психолога допомогли спеціалістові більше комунікувати з учнями, але зменшили час, який він міг розподілити між справами, що їх вважав більш потрібними. Питання змісту роботи породжує питання компетенції спеціаліста.

Проблема компетентності психолога – проблема його особистісної готовності до успішної роботи, що формується в процесі досвіду, включаючи його професійну підготовку у вищій школі.

Розглянемо погляди на категорію компетентності у науковій літературі.

До поняття компетентності включають, крім загальної сукупності знань, ще й знання можливих наслідків конкретного способу впливу, рівень умінь та досвід практичного використання знань.

Н. Гавриш визначає компетентність як особистісну, складну характеристику людини, що засвідчує достатню її обізнаність, умілість, вправність у певному колі питань. Отже, на думку автора, компетентність – це особистісна якість, а компетенція – коло питань, за якими зазначену якість характеризують. Компетенції є важливим компонентом структури особистості, в яких фокусується її життєвий досвід, здобутий особистістю в діяльності, взаємодії та спілкуванні.

На думку філософа Ж. Дюпуї, ключові компетентності – це група базових цінностей, від яких залежить успішність життя особистості в майбутньому і які збігаються з принципами основних теорій моралі сучасного суспільства: досягнення успіху, вибір власного напрямку самореалізації в житті, розуміння себе й власного внутрішнього світу, глибокі особистісні стосунки [5].

Зимня виділяє 3 основні групи компетентностей:

- компетентності, що належать до особистості як до суб'єкта життєдіяльності (здоров'язбереження, ціннісно-смилова орієнтація у світі, розширення знань);
- компетентності, що належать до взаємодії людини з іншими, тобто СПК (вирішення конфліктів, співробітництво, толерантність, спілкування);
- компетентності, що належать до діяльності людини та проявляються в усіх її типах та формах (постановка та вирішення пізнавальних завдань, нестандартні рішення, засоби діяльності).

Визначаючи характеристики компетентності, І. Зимня розрізняє такі їх аспекти:

- мотиваційний (здатність до прояву компетентності),
- когнітивний (володіння знанням змісту компетентності),

- поведінковий (досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях),
- ціннісно-смысловий (відношення до змісту компетентності та об'єкта її застосування),
- емоційний (емоційно-вольова регуляція процесу та результату прояву компетентності).

У такій трактовці поняття компетентності її характеристики розглядаються в якості загальних орієнтовних критеріїв оцінки її змісту. Запропонована структура компетентності свідчить про складність її виміру та оцінки.

С. Архипова в якості складових компетентності пропонує її певні характеристики. Згідно з її підходом, гностична чи когнітивна характеристика відображає наявність необхідних знань, обсяг та рівень яких є головною характеристикою компетентності.

Регулятивний компонент дозволяє використовувати наявні знання для розв'язання різноманітних завдань у процесі життєдіяльності особистості. У свою чергу регулятивна характеристика містить у собі проєктивну й конструктивну складові, що проявляються в умінні прогнозувати й приймати ефективні рішення.

Рефлексивно-статусний компонент дає право за рахунок визначення авторитетності діяти певним чином. Нормативна характеристика відображає коло повноважень у певній сфері діяльності.

Важливою є й комунікативна характеристика, оскільки і поповнення знань, і практична діяльність завжди здійснюються у процесі спілкування та взаємодії [1].

Отже, у концепції С. Архипової професійна компетентність розглядається як когнітивний компонент підсистем професіоналізму особистості й діяльності, сфера професійного ведення, коло розв'язуваних питань, система знань, яка постійно розширюється, дозволяє виконувати професійну діяльність з високою продуктивністю, діяти самостійно й відповідально.

Н. Лобанова у структурі професійної компетентності виділяє професійно-змістовий, професійно-діяльнісний і професійно-особистісний компоненти. Таким чином, сукупність цих складових компетентності є показником зрілості людини у професійній діяльності, спілкуванні, становленні особистості та індивідуальності професіонала.

Аналізуючи проблеми визначення сутності компетентності, Дж. Равен визначає 37 її видів. Звертає на себе увагу широка представленість у різноманітних видах компетентності категорій "готовність", "здатність", а також таких психологічних якостей, як "відповідальність", "упевненість".

Як вважає автор, основними складовими компетентності є внутрішньо вмотивовані характеристики, пов'язані з системою особистісних цінностей (ініціативність, лідерство, безпосередній інтерес до механізмів роботи організації, суспільства загалом, а також до роздумів про можливий вплив на неї саму); уявлення та очікування, пов'язані з механізмами функціонування суспільства та роллю людини в ньому (уявлення особистості про саму себе й про ту роль, яку вона сама відіграє у суспільстві, а також певні уявлення про реакції інших на її поведінку).

Таким чином, Дж. Равен розглядає компетентність як можливість установа зв'язку між знаннями й ситуацією, як здатність знайти, виявити знання й дію (процедуру), які можна застосувати до розв'язання проблеми (соціальної ситуації). Інше означення Равена компетентності – це якість поведінки.

Головне для розвитку компетентності – громадянська освіта. Равен зазначає, що ті, хто зацікавлений у розвитку компетентності, повинні допомогти людям осмислити свою роль та роль інших людей у функціонуванні суспільства.

Виходячи з вищенаведеного, компетентність практичних психологів (психологів) у школах – це система особистісних цінностей, що сприяють ефективній роботі в процесі роботи та вміння оптимально використати свої знання в практичній діяльності в школі. Або, іншими словами – якість професійної поведінки, що базується на особистісних смислах.

Формування будь-якої компетентності – це замовлення суспільства. Від того, які соціальні цінності та замовлення суспільства на виконання тієї чи іншої професійної ролі, такі цілі і буде ставити перед собою особистість та інституції, які допомагають особистості сформувати цю компетентність. Порівняймо діяльність шкільних психологів в Україні та в деяких країнах Європи, щоб зрозуміти рівень та процес формування компетентності шкільних психологів.

Розглянемо діяльність українських психологів. Основними її видами є:

- діагностика – психологічне обстеження вихованців, учнів, студентів, їхніх груп та колективів, моніторинг змісту і умов індивідуального розвитку вихованців, учнів, студентів, визначення причин, що ускладнюють їх розвиток та навчання;

- корекція – здійснення психолого-медико-педагогічних заходів з метою усунення відхилень у психофізичному та інтелектуальному розвитку і поведінці, схильності до залежностей та правопорушень, подолання різних форм девіантної поведінки, формування соціально корисної життєвої перспективи;

- реабілітація – надання психолого-педагогічної допомоги вихованцям, учням, студентам, які перебувають у кризовій ситуації (постраждали від соціальних, техногенних, природних катастроф, перенесли тяжкі хвороби, стреси, переселення, зазнали насильства тощо), з метою адаптації до умов навчання і життєдіяльності;

- профілактика – своєчасне попередження відхилень у психофізичному розвитку та становленні особистості, міжособистісних стосунках, запобігання конфліктним ситуаціям у навчально-виховному процесі;

- прогностика – розробка і застосування моделей поведінки групи та особистості у різних умовах, проектування змісту і напрямів індивідуального розвитку вихованців, учнів, студентів і складання на цій основі життєвих планів, визначення тенденцій розвитку груп та міжгрупових відносин (наказ МОНУ 02.07.2009 N 616)

Як бачимо, психологи мають досить великий спектр роботи, і тоді постає питання – чи є реальним виконувати усі ці функції.

Розглянемо діяльність психологів у Німеччині. Тут до 2006 року була нечисленна кількість психологів у школах, був період, коли чисельність навіть зменшували з причини фінансових труднощів. Сьогодні на одного психолога припадає в середньому 12500 школярів та 1050 вчителів.

Шкільні психологи надають консультації як індивідуально, так і групові – школам як інститутам виховання та навчання, педагогічним колективам і класам, учням, батькам, учителям, адміністрації шкіл, організації державного нагляду за шкільною освітою. В процесі консультацій, превентивних заходів та заходів з підвищення кваліфікації та підтримки здоров'я педагогів психологи допомагають у питаннях:

- проблем навчання, розвитку і поведінки школярів;

- підтримки обдарованості;

складання планів і заходів підтримки;

- подолання криз;

- підтримки професійного і особистісного росту вчителів;

- шкільного розвитку і організаційного консультування;

- підвищення особистісної компетенції, соціальної компетенції і методичної компетенції учнів та вчителів.

При цьому психологи тісно співпрацюють із психіатрами, соціальними та медичними працівниками, логопедами.

У Чехословаччині в 1980 році було розроблено положення про консультації з питань виховання, яке увійшло до Закону про школу. Сьогодні в Чехії велике місце в консультації займає визначення готовності дітей до школи.

В Угорщині видано інструкцію для консультацій з питань виховання, затверджену керівними органами освіти. У цій країні основний напрям роботи психолога-консультанта – проблеми шкільної успішності, порушення поведінки дитини.

У Швеції робота психологів освіти спрямована переважно на діагностику та консультації педагогів і батьків з питань «важких» дітей, а також сімейних стосунків. Окрім того, у Швеції психологи працюють у команді з декількох фахівців, виконуючи роботу за запитом установ освіти (дитячі садки і школи) і соціальних служб, вирішуючи проблеми, поставлені як батьками, педагогами, так і самими дітьми (учнями). Як правило, в «команду» включені: спеціальний педагог, соціоном, двоє сімейних психотерапевтів, два психологи. Усі фахівці мають додаткову освіту із системної сімейної психотерапії. Команда підтримки вирішує такі завдання, як-от: методична допомога фахівцю; супервізія важких випадків; допомога батькам «важких» дітей; робота із сімейними стосунками.

Шкільний психолог у Швеції має завдання допомогти школі з психологічною компетентністю педагогів, вихователів, дітей та молодих людей з метою стимулювання навчання учнів:

- за завданням керівника закладу здійснюється психологічне дослідження учнів, шкільних груп задля надання психологічних знань щодо умов і потреб підтримки;

- проводиться просвітницька робота щодо розладів психіки (зокрема тривожності і депресії);

- підтримка спілкування з учнями, батьками і педагогами;

- просвітницька робота щодо психічного здоров'я (зокрема взаємозв'язок психічного і фізичного здоров'я);

- забезпечення психологічних рекомендацій і консультацій педагогічному колективу школи з проблем навчання, поведінки, психічного здоров'я і внутрішніх процесів у малих групах.

Шкільний психолог також взаємодіє з іншими професіоналами за межами школи – сімейним психологом, дитячим психіатром.

Якщо підсумувати досвід наведених країн, та врахувати досвід інших країн, зокрема Італії, Іспанії, то бачимо, що робота психологів схожа у вирішенні проблем освіти, однак ми бачимо і різницю. Корекційна індивідуальна та групова робота з учнями, зокрема корекція та розвиток пізнавальних функцій не здійснюється в жодній із вивчених країн. А в Україні цей вид роботи займає багато часу. Справа в тому, що, наприклад, у скандинавських країнах основна робота психолога спрямована на раннє дослідження причин невстигання в школі чи поведінкових розладів (зокрема явища мобінгу) на запит педагогів. І обов'язковим результатом цього

дослідження є ефективна робота педагогів, асистентів педагогів, медиків – за необхідності. Тобто педагог звертається до психолога, коли сам не може зрозуміти причини проблем.

У таких країнах, як Бельгія, Голландія, Франція, психологічна служба школи, в першу чергу виконує профорієнтаційні завдання. В інших країнах профорієнтацією займаються здебільшого педагоги. У Швеції в школі працює спеціаліст, який у восьмому класі кілька разів індивідуально зустрічається із школярами та їх батьками, щоб допомогти обрати професію і побачити наступні кроки у розвитку дитини.

Також спостерігається профілактична робота, однак вона є набагато меншою у відсотковому відношенні, ніж діагностична і консультаційна.

Майже в усіх досліджуваних країнах психологи працюють із педагогічним колективом в індивідуальній формі або системно, якщо наявні проблеми, що їх необхідно вирішувати.

Консультаційна робота з учнями, якщо вона є наслідком діагностичної роботи, обов'язково проводиться разом із педагогом і батьками. Винятком є випадки, коли учні самі звертаються до психологів. Тоді правила конфіденційності є дуже строгими.

У цілому в багатьох європейських країнах консультативна діяльність практичних психологів спрямована на роботу з окремими учнями, які потрапили у поле зору вчителів або мають проблеми з батьками, поза контекстом їх шкільного життя.

Аналізуючи діяльність психологів у школах України, можемо відмітити: вона є набагато ширшою і насиченою необхідними для оптимального розвитку учнів обов'язками. Та постає питання: чи може один спеціаліст достатньою мірою бути компетентним у всіх цих напрямках роботи? Сумнівно, оскільки кожен напрямок вимагає спеціальних знань і навичок. Чим більше видів діяльності, тим поверховішою є компетентність людини, тим меншою – ефективність праці.

Однозначно, однією із найважливіших складових компетентності шкільного психолога є соціально-психологічна компетентність (взаємодії). Цей вид компетентності включає сукупність комунікативних, перцептивних, інтерактивних знань та вмінь.

Оскільки компетентність – це не тільки особистісна, а й у великій мірі когнітивна складова, підготовка спеціалістів повинна відповідати вимогам трудової діяльності.

Соціально-психологічна компетентність має особистісний компонент, тому поруч із практичними знаннями повинна стояти практична складова та розвиток особистості психолога. Надання інформації, збагачення знаннями

студентів-психологів і навіть надання практичних навичок, необхідних у роботі, є недостатнім.

Як зазначає Роджерс, зростання компетентності нерозривно пов'язане із системою цінностей. Тому виявлення ціннісних орієнтацій індивіда, надання йому допомоги з метою кращого їх усвідомлення, вирішеннями ціннісних конфліктів і оцінки альтернатив є основою будь-якої програми розвитку компетентності. Багато програм, відмічає автор, розроблених для цілеспрямованого впливу на мотивацію і поведінку, потерпіли невдачу частково тому, що не зверталися до цих основних проблем.

Дійсно результативним є навчання в Італії. Під час вступу на відповідний факультет абітурієнти проходять особистісні тести, за результатами яких також існує відбір. Протягом навчання кожен студент має наставника, який спостерігає за особистісним розвитком студента. Навчальні заняття спрямовані на особистісний розвиток, формування у студентів ціннісних орієнтацій.

Оскільки навчання в вузах України для студентів психологічних спеціальностей є менш спрямованим на особистісний розвиток, формування компетентності, зокрема соціально-психологічної, доцільно здійснювати в рамках підвищення кваліфікації психологів. Створення відповідних програм курсів підвищення кваліфікації із зменшенням інформаційної частини і збільшенням практичної роботи буде сприяти вищезазначеним цілям.

Розвиток компетентності психолога сприятиме більш ефективній його взаємодії із суб'єктами навчального процесу та відповідно – більшій ефективності роботи спеціаліста.

Список використаних джерел

1. Анастази А., Урбина С. Психологическое тестирование. – СПб.: Питер, 2002. – 688 с.
2. Детская практическая психология / под ред. Т.Д. Марцинковской. – М.: Гардарики, 2000. – 255 с.
3. Дубровина И.В. Практическая психология образования. – СПб.: Питер, 2006. – 592 с.
4. Задорожнюк И.Е. Психологические общества стран Западной Европы // Психологический журнал. – 1990. Т.11, № 2. – С. 152-155.
5. Карандашев В.Н. Психология: введение в профессию. – М.: Смысл, 2000. – 288 с.
6. Малых С.Б., Шапкина А.Н. Психологическая служба в системе образования в Германии // Вопросы психологии. – 2004. – № 5. – С. 18-24.
7. Рубцов В.В. Психологическая поддержка современного образования // Известия РАО. – 1999. – № 1. – С. 49-58.

8. Сонин В.А., Шлионский Л.М. Классики мировой психологии. – СПб.: Речь, 2001. – 288 с.
9. Шедрина Е.В. Американская психологическая ассоциация // Вопросы психологии. – 1993, № 2. – С.117-121.
10. Шадура М. Шведский вариант //Школьный психолог. – 2004. – № 12. – С.21-22.

Section 3

IMPROVEMENT OF GENERAL AND PROFESSIONAL COMPETENCIES OF TEACHERS

3.1. Formation of Spirituality of the Individual in the Process of Transformation of Society

Духовність на рівні синергії – це гармонійні форми енергії та інформації, сили людини, якими вона здатна винаходити, відкривати, створювати. Духовність, на нашу думку, є продуктом роботи механізму творчості, перетворення живого, душевного на духовне, основна відмінність між людиною і твариною. Це – своєрідний внутрішній Всесвіт не менш складний і цікавий, аніж навколишній світ. Чим розвиненіший внутрішній світ людини, тим духовно багатшою є й вона сама. Духовність особистості розглядаємо, з одного боку, як даність, а з другого – як якість, яка неперервно формується в людини у процесі трансформації суспільства під впливом різних чинників.

Духовний світ людини становлять її почуття та емоції, прагнення та настрої, знання та переконання, цілі та ідеали, оцінки та уявлення про цінності тощо. Він є відображенням зовнішнього світу й самої людини, а також різноманітних зв'язків між ними й виступає необхідною передумовою людської практичної діяльності, спрямованої на перетворення дійсності та самої себе.

Як відомо, кожна людина має свій набір життєво важливих цінностей. Одні є для неї вирішальними, а інші – похідними, тобто другорядними. Природно, постає запитання: «Що складає основний зміст життя сучасної людини? Які цінності?»

Оскільки система ціннісних орієнтацій слугує певним компасом, що задає напрям, то звісно, вона і визначає перспективну лінію життя людини. Загалом можна твердити про наявність у кожної людини приблизно окресленої, хоч і не завжди усвідомленої, системи пріоритетів, які визначаються залежно від епохи, історичного розвитку суспільства, типу особистості, макро- і мікросфери життєтворчості.

Наголосимо на тому, що сьогодні в Україні продовжує формуватися система демократичних цінностей. Цей процес є певною закономірністю. Адже Українська держава обрала саме демократичний шлях розвитку. Процеси демократизації зачепили всі сфери буття і творчості людини. Нагальною стала проблема в переосмисленні вартостей.

Ціннісні орієнтації є предметом дослідження філософів, психологів, істориків, соціологів, педагогів, етнографів. Так, зокрема у філософії деякі дослідники виділяють моделі ціннісних орієнтацій, що відтворюють майже всю європейську культуру. До таких моделей належать: діонісійська, геркулесівська, прометеївська, аполлонічна, сократівська ієрархії.

Діонісійська ієрархія. Першість посідають такі цінності: споживання, зручне життя, комфорт. Для людини, якій властива дана модель, життя лише тоді набуває сенсу, коли вона може споживати якомога більше товарів, благ, зручностей, використовувати блага індустріальної цивілізації. Її гасло: «Жити – означає мати і користуватися».

Геркулесівська ієрархія. Прагнення насамперед влади, панування над іншими. У цьому випадку комфорт та зручності не мають вирішального значення, основне – мати контроль над людьми та соціальними групами, постійно примножувати свою владу, насаджувати іншим свої погляди, диктувати алгоритм дій.

Прометеївська ієрархія. Служіння надіндивідуальним груповим цілям. Життям цієї людини керують передусім моральні принципи. Основу її життя складає надання допомоги іншим. Людина-Прометей пройнята альтруїзмом. Свої взаємовідносини з оточуючими будує на рівні емпатії.

Аполлонічна ієрархія. Рушійними чинниками життя стають знання, творчість, пізнання. Такі люди у суспільстві зберігають та примножують культуру. Їхня діяльність спрямована на розвиток і збагачення духовного потенціалу людства.

Сократівська ієрархія. Прагнення передусім пізнати та зрозуміти себе, свій внутрішній світ, тип особистості. Саморозвиток, самовдосконалення, творення самого себе – основна мета їхнього життя. Ці люди рефлексивніші, ніж інші, намагаються свідомо сформуванати своє «Я» згідно з власним проектом «ідеального Я». Неперервний потяг до знань супроводжує їх усе життя. Люди-Сократи є втіленням ідеалу мудреця.

Спрямованість на реалізацію тієї чи іншої життєвої цінності утворює певні типи особистості. Відомий німецький педагог, філософ, психолог Едуард Шпрангер відповідно до провідної життєвої орієнтації виділяє наступні типи особистості:

1. Економічна людина господарства.
2. Теоретична людина науки.
3. Естетична натура.
4. Соціальна людина любові та самовіддачі.
5. Політична людина влади.
6. Релігійна людина.

Які ж уявлення про майбутній розвиток у постмодерністському суспільстві?

Бажання створити цілісну картину майбутнього людства не дає спокою футурологам цілого світу. На основі ранжування 187 відповідей сьогоднішніх шістнадцятирічних європейців ми склали декілька сценаріїв можливого майбутнього розвитку Європи. Так з'явилося загалом шість таких сценаріїв:

«Суспільство вільного часу».

«Закінчити школу і жити! Нарешті жити! Адже роботу виконають за нас прилади, машини!» Уява про блаженний світ, повсюдна реклама: масовий спорт, фітоцентри, сексбізнес, туризм. З усюди доноситься: забавляйся, нічим не турбуйся, будь щасливим, забажай собі і т. і.

Висока продуктивність праці спричиняє таку ситуацію, із-за якої місце праці залишиться лише для меншої частини популяції. Людина буде позбавлена турботи і зусиль. Вона буде забавлятися, буде грати, тобто довільно проводити час. Буде постійним споживачем продукту виробництва вільного часу, буде «забивати» нудьгу. Її поверхнева уява виокремлює світ блаженного неробства. Проте людина позбавлена праці є позбавлена можливості виправдати свою людську зрілість, сутність, внесок. Є засуджена до вічного дитинства. Отже, виникає тип людини – *HOMO INFANTILIS OTIOSIS*.

«Інформаційне суспільство».

Майбутня цивілізація трактується як інформаційне суспільство. Йдеться про рівень розвитку на ґрунті нових інформаційно-комунікативних структур і механізмів, переходу до нового типу освіченості та культури, а саме комп'ютерної, яка демонструє радикальний переворот у культурі, в системі людського спілкування, в формах і способах освоєння світу, передачі та використанні інформації.

Світом заволоділи комп'ютери. Суспільство оповила «мережева павутина». Кожен має свій персональний комп'ютер. Людина настільки навчилася з ним комунікувати і, завдяки йому, через систему «Internet» встановлювати взаємозв'язки з найвіддаленішими містами світу, що готова поділити з комп'ютером більшу частину свого життя. У світовій конкуренції за поступ суспільства перемагає той, хто найбільш інформатизований. Перехід від індустріального до інформаційного, мережевого суспільства зумовлює нагромадження та використання інформаційних ресурсів в усіх сферах соціальної практики, посилює динамізм соціальних процесів, прискорює соціальний прогрес і прогрес людини як особистості. Проте виникла проблема живого спілкування. Людина «занурилася» у віртуальний світ, забуваючи про світ реальний.

Володарем світу стає *HOMO ELEKTRONIKUS*.

«Медіальне суспільство».

Характер стилю життя визначають аудіовізуальні засоби. Вони дозволяють людині, аби здійснилася її мрія, влаштуватися комфортно, з усіма зручностями, необмежено забавлятися. Дають їй можливість жити ілюзіями, продукованими телебаченням. Її життя супроводжують інші задоволення, насолоди, які пропонує “Кола”, “Чіпси” та багатогодинна, не найкраща у виховному плані, реклама. Потрапивши у світ віртуальної реальності, людина ані не сумує за іншим аутентичним світом, бо перестає навіть відчувати, що існує справжній світ, оскільки є занадто віртуалізованою – HOMO ILLITERATUS.

«Фундаментальне суспільство».

Здається, ніби світ у своєму загалі втратив смисл. Тому люди у пошуках втіхи, відповіді на запитання: “У чому сенс життя?” звертаються до цінностей різних ідеологій, вірувань, сект, ритуалів, які мають на все просту відповідь, уміють вселити людині надію. Вони беруть на себе роль дотримувача непохибної правди, абсолютизують вартості віри, повір’я, символи і гасла. Знову поширюється шовінізм, фанатизм, інтолерантність. З’являється новий тип людини – HOMO DOGMATICUS, людина догматик.

«Суспільство кризи».

За таких обставин, коли людина постає обличчям до обличчя найрізноманітніших проявів ризику і погроз, усвідомлює, що перебуває під постійним страхом за прийдешнє, хвилюється за своє життя, здоров’я, безпеку, коли живе в суспільстві, де панує криміногенна обстановка, насилля, епідемії, зокрема – COVID-19, СНІД, невиліковні хвороби, голод, коли залишається покинутою на призволяще, самотньою – зовсім не дивно, що з’являються нові обриси людини – HOMO ANXIUS, людина вузькомисляча.

«Суспільство катастроф».

Суспільство починає розуміти і усвідомлювати, що спричинені людським розумом і руками глобальні шкоди, збитки, втрати є, по суті, непоправними, їх не можна повернути, а цінності поновити. Прогнози всезростаючої девальвації, секуляризації в суспільстві ведуть до духовної деградації, цинізму. Життя поруч катастроф великих масштабів – природніх, екологічних, соціальних, нуклеарних та їм подібних – викликає прояви нового варварства. В сучасних умовах доволі ілюстративним прикладом є Чорнобильська катастрофа, паводки та зсуви ґрунтів на Закарпатті. Глобальне потепління, викликане антропогенним впливом на довкілля, спричиняє підняття рівня води у світовому океані і затоплення прибережних земель багатьох країн, зокрема півдня України. Незворотні видові зміни флори і фауни планети, безвідповідальне поводження з сміттєвими та радіаційними відходами, засмічення космічного простору є згубним результатом людської діяльності.

Людина поводиться як шаленець. З неї стався HOMO DESPERATUS (HOMO DEMENS).

«Суспільство нової якості життя».

III тисячоліття вимагає нової якості життя людини. Ця нова якість полягає у створенні умов для належної реалізації знань і здібностей кожного члена суспільства шляхом забезпечення можливостей для продуктивної зайнятості, життєтворчості та отримання доходу, який відповідає значущості цієї праці для суспільства та спроможний гарантувати йому гідний рівень життя та задоволення матеріальних і духовних потреб. Основним механізмом забезпечення довгострокової самодостатності та конкурентоспроможності громадянина у глобалізованому світі має стати формування нової якості його життя на основі якісного розвитку людського потенціалу нації, в тому числі особистісного. Такий підхід до розуміння нової якості життя потребує збільшення інвестування в людський капітал, освіту, духовне оздоровлення нації, гармонізацію людського і природного середовища, в інститут сім'ї, в оплату праці тощо.

«Суспільство знань».

Формування суспільства знань як нової суспільно-економічної формації у XXI столітті зумовлює особливу роль знання у сучасному цивілізаційному розвитку.

Технічні інновації та конкурентне застосування знання посідають перше місце серед факторів суспільного розвитку, сприяють досягненню взаємодоповнюючих цілей забезпечення стійкого економічного зростання, підвищення суспільного добробуту, культури, соціальної злагоди, добро- і миротворення, розвитку людини. Нові знання не тільки доповнюють здобуті раніше, а й видозмінюються природою, багатством і структурою попередніх знань людини, а отже сприяють збагаченню її духовності й досвіду. Знання можуть використовуватися як для особистісних, так і суспільних потреб і сприяють кращому усвідомленню світу. Суспільство знань визначає тип економіки, в якій знання відіграють вирішальну роль, а їх виробництво стає джерелом розвитку. Інтелектуальний потенціал кожної людини є базовим структурно-утворюючим компонентом формування суспільства знань та основним ресурсом динамічного зростання економіки і науково-технічного прогресу країни.

Усі ці сценарії – від поверхневого, бездумного оптимізму аж до катастрофічних веж – є дуже сумними. Вони, разом узяті, лише підтверджують, що існує сценарій, який вартує того, аби ми HOMO SAPIENS, самі його писали. Тому таким сценарієм є суспільство HOMO HUMANUS, яке формує, виховує і розвиває гармонійну, цілісну, духовно багату особистість.

Допоки людина живе, працює, творить, турбується і радіє, вона гідна імені HOMO HUMANUS.

Педагоги різних країн Європи, котрим майбутнє їх учнів і студентів не є байдужим, поділяють таку думку.

Спадок антики – ідея гуманізму – сьогодні є надзвичайно актуальною. Еволюція історії і культури суспільства відтворює пошуки суті людяності, традиції, які є прадавні, як саме суспільство. З кожної його спроби сконструювати феномен людяності доцільно відібрати раціональне зерно – повчальне. Будь-яке гасло не можна сприймати однозначно. Завжди існує небезпека схибити. Адже людським цінностям властиво проникати не лише крізь кордони часу, а й крізь кордони земель держав та режимів.

Інтуїтивно значення слова «гуманізм», можна визначити як те, коли йдеться про визнання людини як особистості найвищою цінністю у суспільстві, повагу до неї, шанобливе ставлення до її нагальних потреб, вільний розвиток та прояв її здібностей. Український вчений Семен Гончаренко в історичному аспекті трактує поняття «гуманізм», як «прогресивну течію епохи Відродження, спрямовану на утвердження поваги до гідності й розуму людини, її права на земне щастя, вільний вияв природних людських почуттів та здібностей».

Отже, спираючись на окремі текстуальні пасажі, у читача може сформуватися думка, що автор цієї статті виступає проти вільного часу, комп'ютерів, телебачення. Насправді – це навпаки. Метою статті є популяризація розумного використання в життєдіяльності людини комп'ютерної техніки, електронних ресурсів, обдуманого проведення вільного часу, упорядкованої системи телевізійних трансляцій. Прагнемо своєчасно застерегти, що їх надмірне застосування, тобто зловживання в кінцевому рахунку може привести навіть до негативних тенденцій у суспільстві, зокрема духовної деградації, втрати усвідомлення людяності, відчуженості. Ми аж ніяк не хочемо змиритися з людською обмеженістю, глобальними кризами і тотальними катастрофами. Хочемо й надалі відстоювати право людини на самозбереження та самовдосконалення, оновлення її взаємовідносин на принципах гуманізму та демократизму, її гармонізацію з природою та культурою, які постійно терплять від різних порухів.

Духовність має як суспільну, так і особистісну цінність. Суспільна базується на здобутках поколінь, може примножуватися, або знищуватися, залежно від того, які цінності утверджує суспільство. Тому настає час, коли говоримо про їх відродження. Українське суспільство не виняток у цьому процесі.

Ми за те, аби і запропоновані життєтворчі стилі визначалися цінностями, підтвердженими антропологічно і культурно історично. Освіта повинна

прилучити молоду генерацію до участі в реконструкції світу і вияву кращого майбутнього для нашої планети.

Науковцям належить більше зосередити увагу суспільства навколо проблем аксіології, яка безпосередньо досліджує ієрархію і системи цінностей, в тому числі педагогічної аксіології. Вони повинні взяти на себе місію виховати нову генерацію, яка б духовні цінності винесла на передній план буття.

Список використаної літератури

1. Баяновська М. Кучерова С. Ціннісні орієнтації з погляду майбутнього Європи. Проблеми післядипломної освіти педагогів. Матеріали III Всеукраїнської науково-методичної конференції. 17-18 грудня 1998. Ужгород: Патент, 1999. С.96 – 100.
2. Баяновська Марія. Духовність як базис цілісності людського життя. Вісник Закарпатської академії мистецтв. 2017. №9. С.145 –149.
3. Бех І.Д. Державницьке виховання як суспільно-освітній пріоритет. Педагогіка і психологія. 2015. №2. С.14 – 17.
4. Злобіна О.Г. Тихонович В.О. Суспільна криза і життєві стратегії особистості. К.2001.

3.2. Formation of Civic Competencies of Teachers in the System of Continuous Education

Формування громадянських компетентностей педагогів у системі неперервної освіти

Нормативно-правове забезпечення професійного зростання фахівців в системі післядипломної педагогічної освіти, як складової освіти впродовж життя регламентується Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», іншими нормативними документами. У контексті реформування освітньої галузі на законодавчому рівні чітко визначено основні завдання повної загальної середньої освіти у напрямку розвитку, виховання і соціалізації особистості, «яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності. Досягнення цієї мети забезпечується шляхом формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності» [3].

Метою статті є обґрунтування важливості неперервної та, зокрема, післядипломної педагогічної освіти у розвитку ціннісної складової громадянських компетентностей педагога.

Завдання дослідження – здійснити аналіз особливостей формування громадянської компетентності педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти як складової неперервної освіти. Дослідження ґрунтується на наступних методах: вивчення та критичного аналізу літератури з методики навчання, дидактики, педагогіки, та узагальнення досвіду формування напрямків підвищення кваліфікації вчителів.

Науковий аналіз літературних джерел підтверджує, що питанню формування громадянських компетентностей у системі післядипломної освіти, компетентнісного підходу до підготовки педагога в контексті порівняльної педагогіки, освіти для сталого розвитку, компетентнісного підходу як парадигми сучасної освіти останнім часом присвячено низка ґрунтовних наукових праць. Зокрема, у наукових дослідженнях зазначені напрямки вивчали В. Андрущенко, О. Биковська, В. Боголюбов, В. Бех, В. Бобрицька, В. Бондар, Л. Ващенко, Л. Вікторова, І. Волощук, В. Гаманюк, М. Голубева, Т. Григор'єва, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, В. Кремінь, А. Кузьмінський, Л. Лук'янова, В. Лутай, О. Матвієнко, В. Маслов, Н. Ничкало, О. Овчарук, В. Олійник, Н. Побірченко, О. Пометун, Н. Протасова, Л. Пуховська, В. Пуцов, Н. Рідей, П. Саух, Н. Семенюк, Л. Сігаєва, Т. Сущенко, Т. Шамова, О. Шевченко. Разом із тим, формування громадянських компетентностей педагогів у системі неперервної освіти не були предметом спеціального історико-педагогічного дослідження.

Модернізація основних напрямів освіти на глобальному, регіональному та національному рівнях, потребує створення єдиного академічного простору із метою ефективного забезпечення професійної підготовки самодостатніх фахівців у закладах вищої та неперервної освіти, які спроможні реагувати на сучасні виклики та реалізовувати методологічні підходи наукового пізнання та студентоцентрованого навчання впродовж життя. Одним із завдань усіх учасників освітнього процесу є створення інноваційного середовища, орієнтованого на задоволення потреб та інтересів здобувачів вищої освіти, зокрема надання можливостей для формування індивідуальної освітньої траєкторії, побудову освітнього процесу на засадах взаємної поваги і партнерства [2]. Педагогічні і науково-педагогічні працівники сьогодні можуть підвищувати кваліфікацію за різними формами (інституційна (очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева, дуальна, на робочому місці, на виробництві тощо) та видами (навчання за програмою підвищення кваліфікації,

у тому числі участь у семінарах, практикумах, тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо) [1].

У контексті покладених завдань важливим є теоретично обґрунтувати методичні засади європейських та вітчизняних наукових підходів, формування громадянської компетентності педагогів у системі післядипломної педагогічної та неперервної освіти.

Сьогодні у наукових колах компетентність визначається як здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей [2]. Громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей є визначальними у формуванні громадянина.

Європейський парламент і Рада Європейського Союзу 17 січня 2018 року схвалили Рамкову програму оновлених ключових компетентностей для навчання упродовж життя, де зазначається, що у мінливому і тісно взаємопов'язаному світі кожна людина потребує широкого спектра навичок і компетенцій, які вона має постійно розвивати протягом усього життя, які відповідають необхідності забезпечення всебічного та сталого розвитку, соціальної єдності та подальшого розвитку демократичної культури.

Основними цілями Рамкової програми Європейського Союзу є:

- визначити ключові компетенції, необхідні для працевлаштування, посилення особистого потенціалу, активного громадянства та соціальної інтеграції;

- створити довідник для розробників освітніх політик, надавачів освітніх і тренінгових послуг, керівних кадрів закладів освіти, роботодавців, а також безпосередньо тих, хто навчається;

- підтримувати зусилля на європейському, національному, регіональному та місцевому рівнях задля сприяння розвитку компетенцій для навчання протягом усього життя [4].

У Рамковій програмі оновлених ключових компетентностей зазначається, що громадянська компетентність – це здатність діяти як відповідальні громадяни і повною мірою брати участь у соціальному житті.

Також визначаються основні знання, вміння, навички та ставлення, пов'язані з громадянською компетентністю, які найперше базуються на розумінні базових ідей, пов'язаних з індивідуумами, групами, організаціями, суспільством, економікою та культурою. Громадянські основи включають усвідомлення цілей, цінностей та політики соціальних і політичних рухів, а також сталого розвитку, зокрема кліматичних та демографічних змін на

глобальному рівні та їхніх основних причин. Важливим є також усвідомлення різноманітності та культурної самобутності різних суспільств і народів. Критичною для цієї компетентності є здатність ефективно взаємодіяти з іншими людьми в суспільних інтересах, зокрема щодо сталого розвитку суспільства. Йдеться про навички критичного мислення і конструктивної участі у діяльності громади та у прийнятті рішень на всіх рівнях – від місцевого і національного до європейського та міжнародного. Основою відповідального та конструктивного ставлення до громадянської компетентності є повага до прав людини. Це передбачає також бажання брати участь у демократичному ухваленні рішень на всіх рівнях, підтримання соціальної та культурної різноманітності, гендерної рівності, соціальної згуртованості, готовності поважати приватність інших людей та брати на себе відповідальність за навколишнє середовище. Інтерес до політичних та соціально-економічних подій та міжкультурного спілкування має бути основою для подолання упереджень, пошуку компромісів та забезпечення соціальної справедливості і правосуддя [5].

У цьому контексті важливим є розуміння, що «людина завжди є членом конкретного суспільства, яке ставить перед її життєдіяльністю певні вимоги, що, безумовно, знаходить відображення і в уявленнях про цінності життя» [8, с.462].

Тому, у системі пріоритетів формування світогляду педагогів, важливе місце займають саме загальнолюдські цінності, що «характеризують індивідуальну культуру особистості та рівень її вихованості: добро, любов, патріотизм, справедливість, милосердя, відповідальність, совість тощо... Ці категорії взаємопов'язані між собою, взаємодоповнюють та взаємопроникають одна в одну. І хоча у кожної людини існує своя система цінностей та ціннісних орієнтацій, саме за допомогою гуманістичних цінностей забезпечується оволодіння нормами правилами взаємодії з оточуючими людьми» [7, с. 92-94].

Педагогами Закарпаття у всі часи приділялася увага формуванню моральних якостей особистості на ідеалах гуманізму, народності, природовідповідності. Так, О. Духнович зазначав, що «настанови, – прямий кінець або прямий напрямок хай буде людство, або, як мовиться, людськість, людинолюбство, оскільки людство в цивільному житті є найбільша добродієність» [10, с.11].

Директор Ужгородської гімназії, відомий педагог Іван Чургович (1825 – 1859 рр.), розробив моральний та дисциплінарний статут гімназії, ціннісні критерії якого базувалися на загальнолюдських та християнських чеснотах: патріотизмі, любові до рідної землі, поваги до людей праці:

1. «Духовність – первинна, а матеріальні цінності – вторинні критерії життя».
2. «Любов до ближнього не менша, ніж до самого себе».
3. «Будь щасливий, коли віддаєш, а не коли отримуєш».
4. «Шануй старших, чужу працю і гордись цінностями минулого та зберігай їх...»
5. «Совість, правдивість, скромність і порядність – прикраса людини» [21, с.11].

У Національній стратегії сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2016-2020 роки пріоритетним напрямом діяльності органів державної влади визначено створення сприятливих умов для розвитку громадянського суспільства, а в п.4.4. передбачено:

- «включення до навчальних програм загальноосвітніх, професійно-технічних, вищих навчальних закладів курсів і тем із питань розвитку громадянського суспільства;
- запровадження підготовки в системі вищої та післядипломної освіти фахівців з менеджменту неурядових організацій;
- забезпечення надання методичної, консультативної та організаційної допомоги органам державної влади, органам місцевого самоврядування з питань взаємодії з організаціями громадянського суспільства, розвитку громадянського суспільства;
- проведення просвітницьких заходів та соціальної реклами з питань взаємодії з організаціями громадянського суспільства, розвитку громадянського суспільства;
- стимулювання наукових досліджень, публікацій та просвітницьких заходів у сфері розвитку громадянського суспільства і міжсекторальної співпраці» [6].

Ми розуміємо, що підготовка та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у контексті формування громадянських компетентностей потребує докорінно нових підходів, адже успішне виховання громадянина вимагає не лише знань та критичного розуміння себе і світу, а й отримання досвіду участі у громадському житті, взаємодії з іншими на засадах поваги й рівноправності, відповідальності за спільну справу, мирного вирішення конфліктів.

Серед найоптимальніших заходів із формування ціннісної складової громадянських компетентностей педагогів у системі роботи Закарпатського інституту післядипломної освіти під час проведення курсів підвищення кваліфікації та у міжкурсний період можемо виділити:

- проведення круглих столів, науково-методичних конференцій (зокрема, краєзнавчого спрямування), інших тематичних заходів, приурочених до

пам'ятних дат і ювілеїв, до відзначення державних свят; наскрізне представлення громадянських компетентностей у тематиці лекцій, семінарських занять, тренінгів, які проводяться науково-педагогічними працівниками інституту;

- проведення конференцій з обміну досвідом роботи керівників закладів загальної середньої освіти, педагогів-організаторів, вчителів історії, «Захисту Вітчизни», фізичної культури, працівників закладів позашкільної освіти, вихователів ГПД та шкіл-інтернатів «Громадянське виховання учнів – важлива складова сучасного освітнього процесу»;

- організація та проведення семінарів, засідань за круглим столом, конференцій, лекцій, бесід, інших форм правового навчання, зокрема заходів інформаційного та просвітницького характеру «Я маю право!», тижнів правової освіти та національно-патріотичного виховання;

- організація тематичних книжкові виставок до знаменних дат;

- організація флешмобу «Молитва за Україну» у рамках Всеукраїнської освітньої кампанії «Голуб миру», присвяченої Міжнародному дню миру.

Важливу роль у формуванні творчої особистості учнівської молоді області відіграють різноманітні конкурси, зокрема: Міжнародний конкурс знавців української мови ім. П. Яцика, Міжнародний мовно-літературний конкурс учнівської та студентської молоді ім. Т. Шевченка, Всеукраїнський конкурс „Вірю в майбутнє твоє, Україно”, Всеукраїнський конкурс учнівської творчості „Об'єднаймося ж, брати мої”, мовно-літературні конкурси дітей національних спільнот, які організовуються і проводяться науково-педагогічними працівниками Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти.

Усі зазначені заходи наповнені громадянсько-патріотичним змістом, і покликані стверджувати ідею спільності інтересів та взаємоповаги.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні висновки. Сьогодні у державі зростає запит на особистостей з високо розвинутими громадянськими компетентностями, здатних реагувати на виклики часу, що спонукає систему неперервної та післядипломної освіти до активного пошуку шляхів задоволення освітніх запитів суспільства.

Список використаної літератури

1. *Постанова* Кабінету Міністрів України "Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників" від 21.08.2019 № 800. – [Електронний ресурс] / *Постанова* Кабінету Міністрів України // – <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text>
2. Закон України «Про вищу освіту». – [Електронний ресурс] / Закон України // – <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#>

3. Закон України «Про освіту». – [Електронний ресурс] / Закон України // – С. 1-5. – Режим доступу – <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
4. ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning [Electronic resource]. — Available at:<https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annex-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>.
5. <http://dlse.multycourse.com.ua/ua/page/15/53>
6. Національна стратегія сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2016 – 2020 роки, затверджена Указом Президента України від 26 лютого 2016 року No 68 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/682016-19805>
7. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – No 1. – С. 124-129.
8. Кремень В.Г. Філософія: мислителі, ідеї, концепції: Підручник / В.Г. Кремень, В.В. Ільїн. – К.: Книга.– 2005. – С. 462.
9. Духнович А. Народная педагогия в пользу училищ и учителей сельских : ч. 1 / Александр Духнович. – Львов, 1857. – 91 с.
10. Химинець В.В. Історія Ужгородської гімназії (1613–2013): монографія / В.В. Химинець, М.М. Басараб. – Ужгород : Карпати ; Інф-вид. центр ЗППО, 2013. – 272 с.

3.3. Readiness of Pedagogical Employees for Information and Management Activity Taking into Account the Level of Digital Competence

Готовність педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності з врахуванням рівня цифрової компетентності

Професійна реалізація педагога сьогодні пов'язана з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, практичне застосування яких вимагає навичок управлінської діяльності: від простого використання комп'ютерів, мобільних засобів зв'язку для навчання до організації самостійних досліджень учнів у рамках концепції розвитку STEM-освіти. Виникає потреба у аналізі такого поєднання двох видів діяльності: інформаційної та управлінської, з врахуванням рівня цифрової компетентності (ЦК) педагога.

Дослідження готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності передбачає розгляд її методологічних засад як таких,

що уможлиблюють формування цілісного бачення структури та змісту, а також виокремлення критеріїв і показників досліджуваного поняття.

Розкриємо зміст і компоненти готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в руслі спектра методологічних підходів, які створюють науковий базис дослідження, зумовлюють обґрунтований вибір методів пізнання та перетворення дійсності. З огляду на застосування методології на філософському, загальнонауковому та конкретно науковому рівнях методологічні підвалини дослідження проблеми розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти на філософському рівні становлять філософсько-психологічні положення про особистість як суб'єкт власної життєдіяльності та розвитку (А. Алексю В. Андреев, В. Бондар, С. Рубінштейн та ін.), взаємопоєднання зовнішніх впливів і внутрішньої активності особистості в її розвитку (С. Архангельський, І. Зимняя, Є. Ільїн, О. Леонтєв) у площині гуманістичної (С. Гончаренко, К. Дурай-Новакова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.) та акмеологічної (Г. Балл, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Кузьміна та ін.) парадигм; на загальнонауковому рівні – ідеї особистісно-орієнтованого навчання (І. Бех, В. Бондар, В. Гриньова, О. Коберник, А. Хуторський та ін.) та цілісного підходу до організації освітнього процесу (Ю. Бабанський, В. Беспалько В. Краєвський, В. Семиченко та ін.); на конкретно науковому рівні – сучасні психолого-педагогічні концепції формування особистості педагога (О. Дубасенюк, Н. Клокар, Н. Ничкало, О. Пехота, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Т. Сущенко та ін.), напрацювання вчених з проблем розвитку інформаційно-освітнього середовища (В. Биков, В. Гуменюк, А. Гуржій, Р. Гуревич, М. Жалдак, Л. Калініна, Н. Морзе, Р. Гіляревський, Л. Панченко, С. Тітов і О. Тітова, В. Чорний та ін.) та урізноманітнення інформаційно-управлінської діяльності сучасного навчального закладу управління (Ч. Барнард, Д. Беляєв, Д. Гвишиані, В. Зігерт). Попри те, що дослідження готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності пов'язане із різними підходами, із переліку останніх виокремлюємо найбільш відповідні меті дослідження.

Метою статті є дослідження готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності з врахуванням рівня цифрової компетентності.

Методи дослідження ґрунтуються на використанні методологічних підходів: особистісного, діяльнісного, інтегративного, андрагогічного, компетентнісного, інформаційного та порівняльного аналізу.

Методологічні підходи дають змогу з різних позицій аналізувати поняття і явища, з ними пов'язані, що визначаються специфікою й умовами певної

професійної діяльності [9], яка є складником чинної інформаційно-управлінської практики.

Для досягнення мети дослідження потрібно врахувати принципи розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності, визначити компоненти та критерії розглядуваного виду діяльності.

Розглянемо принципи розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти. Як педагогічна категорія принципи можуть зазнавати змін так само, як підлягають змінам їхня номенклатура й обсяг поняття: «Вони удосконалюються та наповнюються новим змістом у відповідності з кожним конкретним етапом розвитку суспільства та корегування цілей підготовки підростаючого покоління, а також з урахуванням виявлених закономірностей та накопиченого досвіду. До переліку принципів проектування педагогічного процесу, поряд з загальнопедагогічними (науковості, систематичності, послідовності, зв'язку з життям тощо), також входять специфічні принципи» [20, с. 77].

До спектра ключових принципів розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності належать принципи соціокультурної орієнтації та гуманізації, системності, наскрізності та міжпредметності, детерміновані загальними вимогами щодо провадження освітньої діяльності на всіх її рівнях.

На основі вищенаведених підходів і принципів обґрунтуємо компоненти та критерії готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності.

Сучасна освіта потребує педагогічних працівників, яким «притаманна компетентність, ділова завзятість, здатність до ризику та прийняття самостійних рішень». Відповідно, «... для успішної діяльності фахівця цінуються такі якості, як: пошукова активність, соціальна відповідальність, організованість, практична спрямованість, вольова наполегливість» [14, с. 198–199]. Це посилює актуальність визначення компонентів і критеріїв готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності.

На думку О. Худенко, ознаками готовності педагога, орієнтованого на інноваційну діяльність, є: ініціативність; готовність до змін, перетворень; наполегливість; творчість; прагнення, устремління до саморозвитку, самореалізації та самоактуалізації [19, с. 492].

Дослідники сутності сучасного процесу розвитку педагогічних працівників осмислюють також його технологічність. Так, В. Сластьонін витлумачує професійну підготовку до педагогічної діяльності як «складний синтез тісно взаємопов'язаних структурних компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного» [15, с. 45].

На основі студій М. Левітова, М. Дьяченка та Л. Кандибовича, присвячених висвітленню структури готовності педагогічних працівників, узагальнено, що остання як професійно важлива якість особистості, складне психологічне утворення, відображає поєднання в різних комбінаціях таких компонентів, як:

- мотиваційний (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї й інші достатньо стійкі професійні мотиви);
- орієнтаційний (знання та уявлення про особливості й умови професійної діяльності, її вимог до особистості);
- операційний (опанування способів і прийомів професійної діяльності, необхідних знань, навичок, умінь, процесів аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення тощо);
- вольовий (самоконтроль, уміння керувати діями, з яких складається виконання трудових обов'язків);
- оцінювальний (самооцінювання своєї професійної підготовленості та відповідності процесу вирішення професійних завдань оптимальним трудовим зразкам).

О. Мороз обстоює думку про результативність спрямування підготовки педагогічних працівників на забезпечення:

- психологічної готовності до професійної діяльності (усвідомлення потреб, сприйняття вимог; усвідомлення співвідношення власних особистих якостей і вимог діяльності; усвідомлення мотивації й особистих прагнень до педагогічної спеціальності);
- теоретичної готовності до педагогічної діяльності (наявність ґрунтовних знань основ наук, високого рівня педагогічного розвитку, належної підготовки в конкретній галузі знань, обізнаності з вимогами спеціальності й особистісних якостей учителя);
- практичної готовності (вміння планувати й організовувати навчально-виховну роботу, оперування засобами та методами навчання й виховання учнів, доречне застосування наявних знань, опанування нових умінь і навичок, індивідуального підходу до кожного учня);
- науково-педагогічного світогляду, загальної та педагогічної культури;
- певного рівня розвитку педагогічних здібностей, що передбачає педагогічну спостережливість, педагогічну уяву, вимогливість як рису характеру, педагогічний такт, організаторські здібності;
- професійно-педагогічної спрямованості особистості як «стійкого інтересу до професії у поєднанні із суспільною та пізнавальною активністю,

відображенням чого постає прагнення та готовність відповідально виконувати свої педагогічні обов'язки» [11, с. 112].

Л. Левицька, Т. Поворознюк унаслідок виконання теоретичного аналізу проблеми психологічної готовності до професійної (практичної) діяльності констатують, що остання є системним утворенням особистості, яке «не лише окреслює професійно важливі якості, володіння знаннями, вміннями та навичками, їх реалізацію у професійній діяльності», а й «виражає її ціннісне ставлення до виконання професійних обов'язків» [9, с. 122] та базоване на змістово-діяльнісному усвідомленні різних аспектів, пов'язаних із:

– *мотиваційним компонентом*, що включає потребу досягнення успіху в професійній діяльності, а також позитивне ставлення до професії;

– *орієнтаційним компонентом*, що включає в себе сформованість образу соціального працівника в уявленні студента;

– *особистісним компонентом*, що включає в себе розуміння власних психологічних якостей;

– *рефлексивним компонентом*, що включає в себе здатність адекватно оцінювати себе й інших та вміння розпізнавати сприймання себе іншими людьми» (курсив авторів) [9, с. 121].

У межах дослідження структури професійної готовності К. Дурай-Новакова вмотивовано виокремлює такі її п'ять компонентів, як:

1) мотиваційний (професійно значущі потреби, інтереси та мотиви педагогічної діяльності);

2) орієнтаційно-пізнавальний (знання й уявлення про змістову сутність професії, вимоги професійних ролей, способи розв'язання професійно-педагогічних завдань);

3) емоційно-вольовий (почуття відповідальності за результати педагогічної діяльності, самоконтроль, вміння керувати діями, з яких складається виконання професійних обов'язків педагога);

4) операційно-дієвий (мобілізація й актуалізація професійних знань, умінь і навичок професійно-значущих властивостей особистості, адаптація до вимог, виконання професійних ролей і до умов професійної діяльності);

5) настановчо-поведінковий (налаштованість на сумлінну роботу) [5, с. 44].

У ході студіювання проблеми готовності до педагогічної діяльності зверталися до запропонованої Н. Кузьміною концепції її структури, що передбачає визначення *конструктивних, організаторських, комунікативних і гностичних* компонент у співвіднесенні із певною групою робочих функцій, а також педагогічних здібностей як індивідуальної форми відображення структури педагогічної діяльності [8, с. 27]. Прикметно, що дослідниця наголошує на важливості зміни змістово-діяльнісних критеріїв компонент

готовності в залежності від контекстного змісту робочих складових. Це уможлиблює предметно деталізувати феномен готовності виконавця залежно від первинної професійної підготовки (попередні надбання) чи її покращення в системі післядипломної освіти.

З огляду на вищезазначене готовність учителів різної спеціалізації постає понятійним узагальненням. Слід відмітити, що в роботі А. Линенко [10] констатовано: «структура готовності до педагогічної діяльності складається з факторів особистісних і процесуальних (діяльнісних)». Авторка пропонує модель структури готовності до педагогічної діяльності, що охоплює: «педагогічну самосвідомість, ставлення, інтерес до педагогічної діяльності та потребу в ній, мотиви діяльності, педагогічні здібності, знання предмета і способів діяльності, навички й уміння, професійно значущі якості педагога» [10, с. 58]. Цікаво, що основний акцент припадає на «... накопичення знань, умінь і навичок практичної діяльності ..., формування готовності студентів до практичної роботи..., підготовку їх до раціональної і досконалої діяльності» [17, с. 217].

На думку А. Линенко, у «готовності» слід убачати цілісне утворення, яке характеризує емоційно-когнітивну та вольову мобілізаційність суб'єкта на момент його залучення в діяльність певного спрямування [17, с. 217; 10, с. 56].

А. Войченко потрактує готовність до педагогічної діяльності як «властивість і стан особистості, рівень професійної підготовки», підкреслюючи, що «за своєю структурою професійна готовність до педагогічної діяльності є багатопаровим, інтегрованим утворенням, компоненти якого тісно взаємопов'язані та взаємообумовлені, і відсутність у педагога хоча б одного з цих компонентів обов'язково призведе до виникнення диспропорцій у структурі особистості спеціаліста» [2, с. 217].

Комплексне використання знань (як і способів діяльності) становить основу операційно-діяльнісної компоненти забезпечення готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності. У цьому контенті доречною є точка зору О. Дудукалової, яка зазначає, що «операційно-діяльнісний компонент готовності ... педагога до професійної діяльності передбачає оперування фахівцем усіма необхідними методиками отримання та обробки ... управлінсько-педагогічної інформації. Наприклад, фахівець повинен досконало володіти методиками та уміти проводити всі види занять, застосовуючи можливості сучасних інформаційних технологій; аналізувати взаємодію педагогічної теорії і практики; використовувати понятійний апарат методології педагогіки; аналізувати педагогічні системи, педагогічний процес тощо; реалізувати принципи процесу навчання; застосовувати технологічні засади (мета, зміст, методи, засоби, форми) педагогічного процесу;

прогнозувати і аналізувати шлях розвитку професійної освіти. А також повинен вміти вести пошук, збирати, систематизувати й нагромаджувати соціально-економічну, науково-методичну, довідкову та іншу інформацію; здійснювати постановку завдань для впровадження програм його забезпечення з автоматизації інформаційних потоків в освітніх системах. Цей компонент визначається глибиною та обсягом отриманих знань, повнотою ... інформаційно-управлінських умінь» [4, с. 139].

С. Гаркуша уточнює, що «окремі науковці (Л. Кондрашова, Г. Троцько) виокремлюють як складовий орієнтаційний компонент, зміст якого складають ціннісно-професійні орієнтації, основою яких є принципи, погляди, переконання, готовність діяти відповідно до них. Обов'язковим компонентом готовності до професійно-педагогічної діяльності науковці визначають оцінний або *оцінно-регулятивний* (І. Вужина), *оцінно-результативний* (І. Гавриш) – курсив авторів – компонент, який включає самооцінку своєї професійної підготовленості і відповідності процесу розв'язання професійних завдань оптимальним педагогічним зразкам». [3, с. 200].

Видається справедливою думка О. Бабкової що «... єдиного підходу до визначення сутності оцінювальної діяльності не існує. Оцінювальну діяльність науковці розглядають як складову управлінської діяльності вчителя в таких контекстах: завершальний етап навчального процесу (Л. Божович, О. Божович, В. Давидов, Н. Курдюкова); професійна діяльність педагога, пов'язана з визначенням, аналізом та інтерпретацією навчальних результатів учнів, на підставі яких оцінюють діяльність учителя й корегують освітній процес (Н. Волковинська, І. Гнітман, В. Полонський), формування адекватної самооцінки всіх суб'єктів освітнього процесу (Г. Ксьонзова, В. Полікарпова, М. Селезньов та ін.)» [1, с. 6].

Враховуючи дослідження учених допустиме трактування оцінювальної діяльності як «особливого виду професійної педагогічної діяльності, що забезпечує співвіднесення перебігу та результатів діяльності вчителя з наміченими критеріями» [там само], набуття учнями системи знань, опанування способів навчальної діяльності, які уможливають досягнення змістово-світоглядної сутності студійованих понять і власної ролі у вирішенні завдань освітньої діяльності.

Важливо наголосити на тому, що «особливими функціями оцінювальної діяльності вчителів ..., крім навчальної, виховної, діагностичної, контролювальної та регулятивної, є функції стимулювання учнів до самооцінювання, осмислення природи власних дій і свідомого ставлення до навчання» [1, с. 6–7]. У такому вимірі готовність педагогів до оцінювальної діяльності постає складним особистісним утворенням, базованим на системі

професійних якостей особистості, що надають можливість педагогу успішно здійснювати педагогічне оцінювання [1, с. 6–7].

Відомо, що професійна компетентність вимагає посилення професійної підготовки та виховання спеціаліста, так як фахівець, будучи цілковито компетентним, є неготовим розв'язувати проблеми через те, що «...йому бракує професійного виховання» [7, с. 166–167].

Педагогічна готовність може проявлятися в різних формах, у тому числі і до інформаційно-управлінської діяльності, але всі форми мають особливий взаємозв'язок: «Кожна форма зумовлює ефективне виконання професійної діяльності, що передбачає виконання як головних завдань кожної професії, так і робочих моментів, функціональних обов'язків. ... Готовність як психічний стан та як стійка особистісна характеристика виявляється та формується в процесі діяльності, з іншого боку, вона є складовою частиною діяльності» [18, с. 685].

При вивченні питання готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності слід врахувати вищенаведені міркування науковців, хоч післядипломна підготовка педагогічних працівників – це досить складний і невизначений у часі процес, наслідком якого є формування певної «моделі готовності» як цілісного та відносно стійкого особистісного утворення, що містить комплекс взаємозумовлених мотиваційно-ціннісних, когнітивно-інтелектуальних та операційно-діяльнісних, оцінно-регулятивних компонент готовності до інформаційно-управлінської діяльності педагогічних працівників, які забезпечують оптимальну реалізацію їхніх світоглядних, освітніх і виховних здобутків, діяльнісних і менеджерських якостей

Загалом можна зробити висновок, що структуру готовності до інформаційно-управлінської діяльності утворюють мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інтелектуальний, операційно-діяльнісний, оцінно-регулятивний компоненти та відповідні їм критерії [16].

Наведемо уточнені показники досліджуваної готовності (таблиця 1).

Перейдемо до розгляду впливу рівня цифрової компетентності педагога на окремі компоненти готовності до інформаційно-управлінської діяльності. Очевидним припущенням є прямо пропорційна відповідність між досліджуваними об'єктами.

Основними складовими інформаційно-комунікаційної (ІК) компетентності (прим. автори використовують ІК та ЦК як синоніми) освітянина є мотиваційна, когнітивна, суб'єктно-діялісна та рефлексивна. Можна виділити також три рівні набуття цифрової компетентності: базовий, технологічний та професійний [12].

Компоненти, критерії та показники готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності

Компонента/ критерій	Зміст компоненти	Показники критерію
<i>Мотиваційно-ціннісна/ мотиваційний</i>	Професійно значущі потреби особистості, інтереси та мотиви педагогічної діяльності фахівця в контексті її вдосконалення, а також ціннісні орієнтири його діяльності в системі післядипломної освіти [13].	Професійно значущі потреби, інтереси та мотиви педагогічної діяльності в контексті її удосконалення. Ціннісні орієнтири діяльності в системі післядипломної освіти
<i>Когнітивно-інтелектуальна/ когнітивний</i>	Знання й уявлення педагогічного працівника про когнітивну природу педагогічної діяльності, що передбачають оперування ним способами розв'язання професійно-педагогічних завдань і знання основ управління педагогічним процесом.	Знання й уявлення про когнітивну природу педагогічної діяльності. Оперування способами розв'язання професійно-педагогічних завдань. Знання основ управління педагогічним процесом
<i>Операційно-діяльнісний/ операційний</i>	Актуалізація та застосування професійних знань, умінь, навичок, способів (мисле)діяльності відповідно до організаційно-педагогічних умов; активізація професійно-значущих якостей особистості під час розв'язання інформаційно-управлінських і педагогічних задач; адаптація до вимог, професійних ролей і умов професійної діяльності [6].	Актуалізація і застосування професійних знань, умінь, навичок, способів діяльності відповідно до педагогічних умов. Активізація професійно-значущих якостей під час розв'язання інформаційно-управлінських і педагогічних задач. Адаптація до вимог, професійних ролей і умов професійної діяльності
<i>Оцінно-регулятивний/ оцінний</i>	Позитивне ставлення до професії; орієнтованість на досягнення успіху в професійній діяльності; опанування вмій оцінювання та коригування власної педагогічної діяльності.	Опанування складників професійної діяльності. Здатність до оцінювання та коригування педагогічної діяльності. Орієнтованість на досягнення успіху у професійній діяльності

Проведемо аналіз взаємозв'язку між окремими складовими ІК-компетентності та компонентами готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності.

Мотиваційна складова ЦК. На перших етапах оволодіння інформаційними технологіями педагог бачить можливості застосування сучасних методик, які ґрунтуються на застосуванні новітніх інтернет-інструментів, одержує модифіковану інтерпретацію відомих методичних систем. Це служить поштовхом до переосмислення, аналізу власної діяльності, що корелюється з

оцінно-регулятивною компонентою готовності педагога до інформаційно-управлінської діяльності. Виникає внутрішня мотивація щодо підвищення рівня ІК-компетентності. Педагог корегує свою діяльність, з урахуванням оцінки власного потенціалу та переосмислення мети та шляхів удосконалення свого професійного зростання.

З досягненням технологічного етапу зростає мотиваційний стимул, який полягає у можливості використання власних напрацювань, пошуку реалізації нових педагогічних задумів. Педагог орієнтується на досягнення успіху в своїй діяльності, намагається втілити отримані знання у конкретних електронних продуктах. При наявності зовнішньої мотивації з боку оточуючої педагогічної спільноти розпочинається активізація професійно-значущих якостей особистості для розв'язання поточних завдань, у тому числі управлінських. Наявність основних навичок, знань і умінь, перші досягнуті успіхи посилюють бажання вчителя підвищити рівень ІК-компетентності, з'являється зацікавленість у оволодінні способами розв'язання професійно-педагогічних завдань, що співзвучно з когнітивно-інтелектуальною компонентою готовності педагога до інформаційно-управлінської діяльності.

Професійний рівень ІК-компетентності характеризується широким використанням інтернет-технологій. Педагог стає не тільки автором освітніх об'єктів, але і організатором, управлінцем освітньої діяльності засобами інформаційних технологій. Застосування у педагогічній роботі блогів, інтернет-сторінок, тестових веб-ресурсів, участь у освітянських віртуальних спільнотах свідчить про адаптацію до змінного освітнього середовища, про здатність до застосування професійних знань, умінь, навичок, способів діяльності відповідно до педагогічних умов, тобто підвищується показник операційно-діяльнісного критерію готовності учителя до інформаційно-управлінської діяльності.

Когнітивна складова ЦК. У процесі підвищення свого рівня ІК-компетентності педагог знайомиться з цілою низкою нових понять (файл, папка, диск, блог, хмарне сховище тощо) та програмними засобами для роботи з інформацією. Таким чином, учитель збагачує свій педагогічний арсенал для проведення уроків, розробки методичних матеріалів і управління освітньою діяльністю школярів. Важливою особливістю є те, що учитель самостійно створює, змінює та коригує освітній простір. Технологічний рівень ІК-компетентності дає можливість організовувати процес навчання шляхом використання розроблених освітніх продуктів, а професійний рівень – застосовувати переваги мережевих технологій для покращення управлінської складової освітнього процесу.

Суб'єктно-діяльнісна складова ЦК. На кожному з етапів сформованості ІК-компетентності педагог реалізує набуті знання на практиці. На базовому рівні основною метою вчителя переважно є оволодіння комп'ютерними технологіями для створення електронних продуктів. На наступних етапах прослідковується зростаюча тенденція до співпраці з колегами, розвитку своїх комунікативних здібностей, які базуються на інтернет-технологіях. Поширення набутого досвіду, власних напрацювань, методичних нововведень, апробованих комп'ютерних програм стає складовою професійної діяльності педагога. Інформаційно-управлінська діяльність педагога виходить за рамки закладу освіти, отримує новий зміст та перспективи для розвитку.

Рефлексивна складова ЦК. Рефлексія як механізм самосвідомості є складним психологічним процесом. У контексті нашого дослідження відмітимо, що основою реалізації рефлексії є самоосвітня діяльність щодо підвищення рівня ІК-компетентності. Важливим є визначення рівня ІК-компетентності шляхом співставлення очікуваних результатів та власних можливостей. Педагог на кожному етапі має осмислити свою діяльність, вносити зміни у розроблені плани, адаптуватися до мінливих умов, пов'язаних з розвитком технологій. З точки зору інформаційно-управлінської діяльності виникає потреба у ревізії професійно-значущих потреб, інтересів та мотивів педагогічної діяльності в контексті їх удосконалення та з врахуванням досягнутого рівня прогресу цифрової компетентності. На професійному рівні у педагога виникає необхідність поглиблення знань основ управління педагогічним процесом, що відповідає покращенню мотиваційного критерію інформаційно-управлінської діяльності.

Загалом на основі сучасних методологічних підходів (особистісного, діяльнісного, інтегративного, андрагогічного, компетентнісного, інформаційного) обґрунтовано компоненти змісту готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності (мотиваційно-ціннісну, когнітивно-інтелектуальну, операційно-діяльнісну, оцінно-регулятивну). Розглянуто взаємозв'язок між досліджуваними компонентами та рівнями розвитку цифрової компетентності педагогічних працівників. Виявлена кореляція між готовністю до інформаційно-управлінської діяльності та ступенем набуття інформаційно-комунікативної компетентності. Перспективними є дослідження розглянутих понять у розрізі окремих категорій педагогічних працівників, розробка спеціалізованих курсів в системі післядипломної освіти, спрямованих на інтеграцію інформаційної та управлінської складових освітньої діяльності педагога.

Список використаної літератури

1. Бабкова О. О. Формування готовності вчителів природничих спеціальностей у післядипломній освіті до оцінювальної діяльності: автореф. дис ... канд. наук: 13.00.04. Державний ВНЗ «Запорізький національний університет». Запоріжжя, 2015. 20 с.
2. Войченко А. П. Организация учебно-воспитательного процесса в педвузе как средство формирования профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности (на материале преподавания педагогических дисциплин и педагогической практики в национальных группах факультета русского языка и литературы): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Государственное образовательное учреждение ВПО «Благовещенский государственный педагогический университет». Фрунзе, 1980. 25 с.
3. Гаркуша С. В. Поняття та компоненти професійної готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2013. Вип. 110. С. 198–201.
4. Дудукалова О. С. Сутність та структура готовності до професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія: Педагогічна*. 2016. Вип. 22. С. 138–140. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_ped_2016_22_45 (дата звернення: 29.09.2020).
5. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов и педагогической деятельности: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Москва, 1983. 356 с.
6. Карплюк С. О. Операційно-діяльнісний компонент професійно-педагогічної діяльності вчителів інформатики у контексті організації взаємонавчання учнів. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. 2011. № 4. С. 30–35.
7. Клімова А. Зміст та структура готовності майбутніх менеджерів до управлінської діяльності. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2013. Вип. 122. С. 160–168. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2013_122_25 (дата звернення: 02.10.2020).
8. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования: монография. Москва: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. 144 с.
9. Левицька Л. В., Поворознюк Т. Є. Окремі аспекти психологічної готовності до професійної діяльності фахівців соціономічних професій. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2015. № 11. С. 119–122.

10. Линенко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї: монографія. Одеса: ОКФА. 1995. 80 с.
11. Мороз А. Г. Профессиональная адаптация молодого учителя. Київ: Либідь, 1998. 233 с.
12. Орос В.М. Самоосвіта вчителя: формування ІК-компетентності. *Scientific Journal «ScienceRise»*. 2015. №11/5(16). С. 23-27.
13. Поповський Ю. Б. Компоненти, критерії і показники сформованості готовності майбутніх економістів до використання автоматизованої системи опитування. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2013. Вип. 29. С. 170–173.
14. Потапкіна Л. В. Готовність до професійної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*. 2015. № 1. С. 198–207.
15. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе его профессиональной подготовки. Москва: Просвещение, 1976. 160 с.
16. Сігетій І.П. Розвиток готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Рівненський державний гуманітарний університет, 2019. 272 с.
17. Татауров В. П. Особливості формування готовності майбутніх педагогів до використання інформаційно-комунікаційних технологій. *Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць*. 2012. Вип. 10. № 43(1). С. 215–220.
18. Федорак І. О. Теоретичні аспекти проблеми психологічної готовності майбутнього учителя до педагогічної діяльності. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць КІНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. 2010. Вип. 9. С. 683–690.
19. Худенко О. М. Післядипломна освіта як інноваційне середовище розвитку індивідуального стилю професійної діяльності вчителя. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2012. Вип. 32. С. 491–494. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2012_32_102 (дата звернення: 02.10.2020).
20. Шерудило А. В. Формування готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Глухів, 2016. 247 с.

3.4. The Role of Innovative Learning Technologies in the Formation of Key Competencies of Educators

Роль інноваційних технологій навчання у формуванні ключових компетентностей здобувачів освіти

Дослідження тенденцій сучасного розвитку освіти свідчить про широкомасштабне впровадження в педагогічну практику різних країн компетентнісно-орієнтованої освіти, яка сприяє формуванню в учнів життєво-важливих (ключових) компетентностей. Сьогодні компетентнісний підхід у навчанні не лише сприяє модернізації змісту освіти, а й доповнює ту низку освітніх інновацій і класичних підходів, що допомагають освітянам гармонійно поєднувати педагогічний досвід та реалізувати сучасні освітні цілі.

Сучасне реформування української освіти вимагає якісного оновлення змісту шкільної освіти з орієнтацією на ключові компетентності, оволодіння якими дозволять молоді самореалізуватися в професійному, соціальному та повсякденному житті. Тому, одним з найбільш важливих завдань, яке стоїть перед сучасною освітою, є виховання компетентної особистості, яка володіє не лише знаннями та високими моральними якостями, а й озброєна необхідними компетентностями, що забезпечують її здатність мобільно реагувати на запити часу, гармонійно взаємодіяти з інформаційно-технологічним суспільством, яке швидко розвивається. Отже, потрібно не просто дати учням базовий рівень освіти, а сформувати компетентності, яких потребує сьогодні суспільство.

Сьогодні традиційні педагогічні засоби змісту й організації освітнього процесу все частіше не спрацьовують. Через невідповідність темпів і характеру соціальних та педагогічних процесів виникають кризові явища в педагогіці. Найважливіші з них виявляються у нездатності освітніх закладів, по-перше, впливати на дитину для формування цілісної особистості, по-друге, у невмінні враховувати індивідуальні, вікові та соціо-біопсихологічні особливості вихованця, неповторність особистості кожного. Тому у сучасному вимогливому та швидкозмінному соціально-економічному середовищі рівень освіти, її вплив на особистісний розвиток дитини, значною мірою залежатиме від результативності запровадження технологій навчання, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях, які розвивають компетентнісний підхід до навчання.

Проблему спрямованості освітнього процесу на формування та розвиток компетентностей широко досліджують такі вчені як І. Агапов, В. Болотов, Н. Бібік, С. Бондар, Н. Голуб, Ю. Громико, С. Додока, О. Дахін, І. Єрмаков, І. Зимня, Т. Іванова, В. Кальней, В. Краєвський, Г. Левітас, В. Ледньов,

О. Локшина, А. Маркова, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, Г. Селевко, В. Серіков, С. Трубочева, А. Хуторський, С. Шишов та інші. Компетентнісний підхід до освіти розглядається за різними напрямками: уміння вчитись як ключова компетентність (О. Савченко); досвід закордонних країн і стратегія впровадження в українську систему освіти компетентнісного підходу (Н. Бібік, О. Сухомлинська, О. Пометун, О. Овчарук, С. Трубочева); формування духовної та риторичної компетентності учнів 12-річної школи (Г. Сагач); формування життєвої компетентності старшокласників загальноосвітніх шкіл України (І. Єрмаков, І. Ящук); моніторинг рівнів досягнень учнями компетентностей (О. Локшина), ключові компетентності особистості (С. Бондар) та інші.

Основою формування компетентностей учнів у процесі навчання є визначення певної ієрархії компетентностей, стратегії та послідовності їх формування. Міжнародний експерт, професор О. Крисан запропонував таку систему компетентностей на різних рівнях засвоєння змісту: «надпредметні («міжпредметні») компетентності – «ключові», «базові»; загальнопредметні – їх набуває учень упродовж вивчення того чи іншого предмета освітньої галузі в усіх класах середньої школи; спеціально-предметні – ті, що їх набуває учень під час вивчення певного предмета упродовж конкретного навчального року» [1]. Українські ж дослідники пропонують таку систему компетентностей: ключові, тобто надпредметні (міжпредметні) компетентності, які визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, які ефективно розв'язують відповідні проблеми; уміння вчитись (навчальна); громадянська; загальнокультурна; компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій; соціальна; підприємницька; здоров'я-зберігаюча [2].

О. Пометун розглядає компетентність людини як спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання, які дають змогу людині визначати, тобто ідентифікувати і вирішувати, незалежно від контексту (ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності. Компетентність, на її думку, – це результативно-діяльнісна характеристика освіти. Нижній поріг, рівень компетентності є рівнем діяльності, необхідним і достатнім для мінімальної успішності в досягненні результату [3].

Г. Селевко зазначає, що компетентності – це діяльнісні характеристики людини, тому їхня класифікація, насамперед, має бути адекватною класифікації діяльностей. У загальному плані це трудова, навчальна, ігрова і комунікативна компетентності. Компетентності є також знанневими характеристиками й класифікуються за сферами суспільного знання, галузями суспільного

виробництва. Як психологічна характеристика поняття компетентності містить не тільки когнітивну (знання) й операціонально-технологічну (діяльнісну) складові, а також мотиваційну (емоційну), етичну, соціальну й поведінкову [4].

Дослідження питань упровадження компетентнісного підходу як одного з провідних напрямів реформування національної системи освіти (О. Овчарук, О. Пометун, С. Раков) визначають ключові компетентності як результативно діяльнісну її характеристику, що поєднує в собі інтелектуальний та навичковий складники навчання, інтерпретує сформований «від результату» зміст освіти, передбачає готовність учнів до цілепокладання, оцінювання, дії та рефлексії шляхом набуття досвіду продуктивної самостійної діяльності на основі універсальних знань.

Метою статті є обґрунтувати можливостей інноваційних педагогічних технологій для формування ключових компетентностей здобувачів освіти.

Поряд зі знаннями, уміннями і навичками учнів важливого значення сьогодні набувають сформовані в процесі навчання їх компетентності, які необхідні для гармонійної взаємодії будь-якої людини з сучасним технологічним суспільством. Експерти країн Європейського Союзу визначають поняття «компетентність» як здатність застосовувати знання і вміння, що забезпечує активне застосування навчальних досягнень у нових ситуаціях» [1]. У Державному стандарті базової середньої освіти поняття «компетентність» визначають як «набуту в процесі навчання інтегративну здатність учня, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізуватися на практиці» [5]. Очевидно, що внесення змін до навчальних програм має сприяти тому, щоб основні результати навчання будувалися на досягненні учнями необхідних компетентностей.

Ключові компетентності були визначені і в «Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи» (від 18 грудня 2016р.) «Про освітні компетенції для навчання протягом життя» (так звані Європейські еталонні рамки), у Концепції «Нова українська школа» та розширені, простежені у взаємозв'язку з 11-ми вміннями та результатами навчання в Законі України «Про освіту»:

- вільне володіння державною мовою;
- здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами;
- математична компетентність;
- компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій;
- інноваційність;
- екологічна компетентність;
- інформаційно-комунікаційна компетентність;
- навчання впродовж життя;

– громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту й здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей;

– культурна компетентність;

– підприємливість та фінансова грамотність;

– інші компетентності, передбачені стандартом освіти.

Формування компетентностей учнів обумовлене реалізацією оновленого змісту освіти, інноваційних методів і технологій навчання. Перелік цих методів і технологій є досить широким, а їх можливості – різноплановими, тому доцільно окреслити основні стратегічні напрями, визначивши при цьому, що рецепту на всі випадки життя, звичайно, не існує. Потенціал, наприклад, продуктивних методик і технологій дуже високий, і реалізація його впливає на досягнення такого результату навчання, як компетентність.

Однак компетентності, як зазначає О. Савченко, складно формувати, і ще складніше вимірювати, але без цього якісна шкільна освіта у XXI столітті неможлива. Значить, потрібно крок за кроком переборюючи власну інертність і неготовність освітнього середовища до сприйняття інновацій, долати шлях від орієнтації на предметні знання до оволодіння надпредметними вміннями, формуючи, так чином, в учнів ключові компетентності. І головною дійовою особою у цьому процесі стає учень. «Освіта XXI століття, – це освіта для людини. Її стрижень – розвиваюча, культуротворча домінанта, виховання відповідальної особистості яка здатна до самоосвіти і саморозвитку вмє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни» [6].

Тобто, в порівнянні з традиційною системою навчання, метою інноваційної діяльності є якісна зміна особистості учня. Потенціал інноваційних технологій дуже високий, і реалізація його впливає на досягнення таких результатів навчання, як формування компетентностей та розвиток в учнів: уміння мотивувати свої дії, самостійно орієнтуватися в інформаційному просторі, творчого нестандартного мислення, природних здібностей.

Тобто, використовуючи такі інноваційні технології, які відповідають методам наукового пізнання (особистісно зорієнтовані технології, інтерактивні технології, проблемні технології, інформаційно-комунікативні технології, проектні й модульні технології, дослідницькі технології тощо), можна сформуванати відповідні ключові компетентності в учнів.

Так, наприклад, реалізація **особистісно зорієнтованого підходу** при формуванні ключових компетентностей учнів дає змогу побудувати навчання так, щоб школяр усвідомлено залучався до пошуків нових самостійних,

оригінальних наукових рішень відповідно до власних здібностей; враховувати індивідуальні особливості кожного учня; розвивати логічне мислення, креативність; створювати необхідні умови для реалізації індивідуального, диференційованого особистісного підходу; підвищити рівень пізнавальної наукової активності учнів; забезпечувати умови для всебічного розвитку особистості, сформувати потребу в глибокому оволодінні знаннями. Особистісно зорієнтований підхід поєднує навчання й виховання в єдиний процес допомоги, підтримки, соціально-педагогічного захисту розвитку дитини, підготовку її до життєтворчості. Оскільки особистісно зорієнтоване навчання – це навчання, центром якого є особистість дитини, її самобутність, самоцінність, і має на меті не тільки передачу знань, умінь і навичок, тому повинно формувати ціннісні орієнтації особистості, світогляд, розвивати мотивацію до навчання, набувати особистісний досвід діяльності, здатність адекватно діяти в проблемних професійних ситуаціях.

Інтерактивні форми організації пізнавальної діяльності створюють комфортні умови навчання та дозволяють забезпечити кожному учневі якісні продуктивні дії з вдосконалення знань, умінь, навичок та способів діяльності. Саме такий підхід до навчання є найкращим засобом реалізації компетентнісного підходу в освіті, формування та розвитку ціннісно-сислової, загальнокультурної, інформаційної, соціально-трудоваї, комунікативної навчально-пізнавальної компетенції, компетенції особистісного самовдосконалення, формування та розвитку ключових компетенцій на уроках.

Інтерактивні методи навчання сприяють розвитку здібностей кожної особистості. Вони дають можливість кожній дитині продемонструвати свої навчальні досягнення в конкретних ситуаціях та порівнювати свій рівень розвитку з іншими учасниками навчального процесу.

Цінними з точки зору компетентнісного підходу є індивідуальна навчальна діяльність, робота в парах та групах. Особлива цінність інтерактивного навчання в тому, що учні навчаються ефективно працювати в колективі. Використовуючи інтерактивне навчання, учень стає не об'єктом, а суб'єктом навчання, він відчуває себе активним учасником подій та власної освіти.

З метою забезпечення мотивації до навчання доречно застосовувати **ігрові технології навчання**. За цими технологіями навчання здійснюється через гру (ігрове моделювання явищ, «проживання» ситуації). Навчальні ігри мають за мету, окрім засвоєння навчального матеріалу, вмінь і навичок, ще й надання учневі можливості самовизначитися, розвивати творчі здібності, сприяють емоційному сприйманню змісту навчання, дозволяють формувати якості активного учасника ігрового процесу, вчитися знаходити й ухвалювати рішення; розвивати здібності адаптуватися в умовах, що змінюються, заданих

грою; учитися спілкуватися, встановлювати контакти. Наприклад, для цього вчителями використовуються вправи – вікторини, ребуси, кросворди, головоломки, пояснення прислів'їв і приказок, висловів великих людей, загадки. Ігри-подорожі служать для поглиблення, осмислення і закріплення знань. Використання рольових ігор сприяє формуванню цілеспрямованих дій учнів у змодельованій життєвій ситуації відповідно до сюжету гри і розподілених ролей. Поза сумнівом, ігрові технології сприяють розвиткові ключових компетентностей, оскільки тут відбувається отримання й обмін новою інформацією, формуються навички спілкування та взаємодії і, звичайно, отримуються знання, необхідні в подальшому житті.

Проектна технологія має особливо значущу для дитини мету, сформульовану у вигляді проблеми. Вирішуючи проблему, учень, який виконував проект, визначає свою стратегію і тактику, розподіляє час, використовує необхідні ресурси, зокрема інформаційні. За час роботи над проектом з'являється виняткова можливість формування в школярів компетентності вирішення проблем, а також засвоєння способів діяльності, складових комунікативної та інформаційної компетентностей. Роль учнів принципово змінюється в роботі над проектом: вони виступають активними його учасниками, тобто суб'єктами пізнавальної діяльності. За таких умов удосконалюється індивідуальність учня, зростають його потенційні здібності, виховуються мотивації, особистісні та вольові якості (самостійність, цілеспрямованість, організованість в роботі). Проектну діяльність можна розглядати як один з небагатьох видів шкільної роботи, що дозволяє перетворити теоретичні знання на реальний життєвий досвід учнів, що і є основною ідеєю компетентісного підходу в навчанні. Уведення компетентісного підходу в навчальний процес вимагає серйозних змін і в змісті освіти, і в здійсненні навчального процесу, і в практиці роботи учителя. Проектне навчання створює позитивну мотивацію для самоосвіти. Пошук потрібних матеріалів вимагає від учнів систематичної роботи з довідковою літературою. Виконуючи проект, як показують наші спостереження, більшість учнів звертаються не тільки до підручників, але й до іншої навчально-методичної, довідкової літератури, до ресурсів мережі Інтернет. Таким чином, включення проектної діяльності в навчальний процес сприяє підвищенню рівня компетентності учнів в області вирішення проблем і комунікацій.

Критичне мислення формується та розвивається в ході опрацювання інформації, розв'язування задач, проблем, оцінки ситуацій, вибору раціональних способів діяльності. Зважаючи на це, такі уроки створюють плідні умови для формування компетентностей та розвитку критичного мислення. Технологія розвитку критичного мислення формує творче мислення,

сприяє розвитку креативності. Таким чином, мобільність знань, гнучкість методів та критичність мислення є формулою компетентності, а технологією розвитку критичного мислення – система діяльності, що сприяє цілеспрямованому розвитку ключових компетентностей учня, допомагає сформувати особистість:

- здатну критично сприймати думки інших, виявляти здатність прислухатися до цих думок, оцінювати й аналізувати їх із метою вирішення поставленої проблеми;

- компетентну, яка прагне до аргументації прийнятого нею рішення на основі життєвого досвіду, фактів із життя та знання справи;

- небайдужу до сприйняття подій, інтелектуально активну в різних життєвих ситуаціях, здатну зайняти активну позицію у конфронтаційних ситуаціях;

- наділену власною думкою, таку, що прислухається до критики на свою адресу, може протиставити свою думку думкам інших або не погодитися з групою;

- допитливу, здатну проникати в сутність проблеми, виявити глибину інформації;

- здатну до діалогу і дискусії, таку, яка вміє переконливо доводити свою позицію;

- чесну саму із собою, яка переборює сумніви та якою неможливо маніпулювати.

Для розвитку критичного мислення на уроках доцільно використовувати такі методи як складання сенканів, мозковий штурм, «кубування», «асоціативний куц», читання з позначками.

Однією з результативних технологій формування компетентностей учнів вважається і **технологія модульно-розвивального навчання**, засобом реалізації якої є лекційно-практична форма. Різні за знаннями, змістом, формами етапи навчального модуля сприяють психосоціальному зростанню особистості, активізуючи її інтелектуальний і творчий потенціал, емоційність та самодостатність пошукової діяльності, та дозволяють здобути такі освітні результати, як уміння працювати в різних галузях знань з інформаційним потоком: уміння висловлювати власні думки; уміння формувати особисту точку зору, власну думку на підставі осмислення різноманітного досвіду, ідей та уявлень; уміння розв'язувати проблеми (задачі); здатність самостійно займатися власною освітою; уміння співпрацювати та працювати в групі.

Інформаційно-комунікативні технології підвищують ефективність навчального процесу, розвивають уміння експериментально-дослідницької діяльності учнів і моделювання різних процесів. Використання інформаційно-

комунікативних технологій дає змогу: підвищити мотивацію до навчання, індивідуалізувати і диференціювати процес навчання, базуватися на особистісно зорієнтованому навчанні, активізує пізнавальну діяльність, розвиває мислення і творчі здібності дитини, формує активну життєву позицію в сучасному інформаційному суспільстві. Звичайно, використання інформаційних технологій не розв'яже всіх питань як в освіті, так і в повсякденному житті. Але вони в змозі допомогти вчителю найбільш ефективно використати навчальний час занять та час підготовки до уроку, а також сформувати в учнів цифрову компетентність, забезпечити їх знаннями, уміннями та навичками і, найголовніше, – навчити їх вчитися, виживати в цьому інформаційному світі, світі швидких змін.

Таким чином, застосування інноваційних технологій в освіті робить освітній процес більш повним, цікавим, насиченим, забезпечує умови формування і розвитку компетентної особистості, її право на індивідуальний творчий внесок, на особистісну ініціативу, на свободу саморозвитку. Інноваційні технології навчання дозволяють максимально підвищити ефективність освітнього процесу, створюють такі умови, коли всі учні залучаються до активної, творчої діяльності, процесу самонавчання, самореалізації, вчаться спілкуватися, співпрацювати, критично мислити, відстоювати свою позицію тощо. Отже, інноваційні педагогічні технології мають неабиякий потенціал у створенні оптимальних умов для формування ключових компетентностей учнів. Саме це завдання є найвідповідальнішим у роботі кожного вчителя, адже стосується життєвих навичок учнів, їх адаптації до життя.

Список використаної літератури

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [Під заг. ред. О.В. Овчарук]. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
2. Овчарук О. Ключові компетентності: європейське бачення // Управління освітою. – 2003. – №15-16. – С.6-9.
3. Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65–69.
4. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.
5. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 № 898 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>.
6. Савченко О.Я. Шкільна освіта, як замовлення підготовки майбутнього вчителя // Рідна школа. – 2007. – № 5. – С. 6.

3.5. Animalistics as a Worldview Idea in the Fine Arts of Transcarpatia

Анімалістика як світоглядна ідея у образотворчому мистецтві Закарпаття

Анімалістика, як форма художньо-образного зображення тваринного світу, виникла у процесі освоєння людиною природного середовища. Серед сотень тварин тільки якийсь десяток вдалося людині приручити, зробити свійськими, решта залишалися в дикій природі, однак не за межами людських інтересів. Наділена естетичним почуттям, людина наділяє тварин властивими їй самій соціо-психологічними характеристиками, хоча тварина керується тільки інстинктами. Таке емоційне ставлення до світу тварин сприяло формуванню міфів – феноменальної художньо-образної системи, яка відображає психологічну та соціальну сутність живого, як-от: хитра Лисиця, дурний Вовк, підлий Змій, золота Рибка тощо.

У ранніх релігійних віруваннях анімалізм визрів у формі зооморфізму як самодостатня світоглядна ідея. Первісні художники творять довершені художні образи тварин, утверджуючи світоглядні уявлення, які сприяють формуванню соціальної ієрархії, виводять релігію на рівень провідної філософської ідеї. Процес перетворення світоглядної ідеї в художній образ стимулює інтерес до мистецтва, дозволяє йому посісти особливе місце в системі духовного життя суспільства. Довершеної художньо-образної форми зооморфізм досяг у ранніх релігіях, образ бога уособлюється у вигляді певної тварини: у Єгипті – *бика Асіса, корови Ісіди, крокодила Себека, кішки Баст*; у Ізраїлі – *agneць*; у Греції – *Медуза горгона, орел – кат Геракла*; у Римі – *мати-вовчиця засновників міста* тощо. Анімалізм, як світоглядну ідею, запозичило й християнство: *Дух святий – голуб, віруючі – агнці, уособлення апостола Марка у вигляді крилатого лева, Луки – крилатого бика, півень – нагадування про виконання християнського обов'язку, Луцифер у вигляді змія – втілення зла* [1]. Образи тварин утверджується у фольклорі й народному мистецтві, так анімалістика у формі міфу, притчі, байки, казки, приповідки творить цілісну художньо-образну систему в літературі й мистецтві [2].

Як світоглядна ідея у мистецтві Закарпаття анімалістика досі практично не розглядалася. Маємо лише спорадичні згадки про елементи анімалістики у статтях Г. Островського, В. Мартиненко, О. Приходько, О. Гаврош, А. Коприви, М. Ходанича, І. Небесника. Метою дослідження стали світоглядні ідеї, тенденції становлення та розвитку анімалістичної складової у художньо-образній системі творів живопису, графіки та скульптури художників Закарпаття.

Анімалістика тісно пов'язана з геополітичним простором. Освоюючи певну територію, людина була змушена для забезпечення своєї життєдіяльності залучати тварин. Насамперед, це стосується тих видів, які давно адаптувалися на цій місцевості. Так окремі тварини, птахи викликають в людини особливі емоції, пов'язані зі світоглядними ідеями волі, свободи, сили, достатку, що яскраво виявилось у мистецтві геральдики: білий орлан на гербі США, орли на гербах Австрії, Польщі, леви – на гербах Індії, Парагваю, Бурундії, Шрі-Ланки. Аналогічні підходи спостерігаємо і в геральдиці Закарпаття: на гербі краю – бурий ведмідь, тур – на гербах населених пунктів Турянської долини Перечина і Сімер, альпійський олень – сіл Люта, Жденієво, Тибава, Сасівка, вівці – Середнього і Завидова, риба – Плоске, Лоркіть, Гетен та ін. Анімалістичні символи відображають духовні уявлення щодо ролі і місця певних тварин у житті конкретного соціуму, уособлюють сільські громади, сприяють становленню феодальних міст, формуванню адміністративного поділу територій [3].

У 20-40 рр. ХХ ст. формується закарпатська школа живопису. Сформовані на засадах європейського реалізму та модерну, світоглядні ідеї засновників школи спрямовані на відображення буття краян в усій повноті. Творча увага митців зосереджена на пізнанні духовного світу корінних народів краю, представниками яких є самі митці: русинів-українців, угорців, румунів, євреїв та німців, циган.

Закарпаття – це край гір, лісів, високогірних полонин і річкових долин. Населення краю навіть наприкінці ХХ ст. в переважній більшості сільське, що обумовлює його особливе ставлення до свійських тварин і дикої природи. Кількість худоби у селянському господарстві визначала соціальний статус родини, рівень її добробуту, адже худоба – це і тяглова сила, і їжа, і сировина для виготовлення одягу, взуття. Що більше коней, великої рогатої худоби, овець, птиці, тим заможніша родина, відсутність худоби на селянському дворі – бідність. Володіння тваринами розширювало соціальні та економічні можливості людини. Кінь робить господаря володарем простору, дозволяє швидко переміщуватися, торгувати; мати волів – обробляти більше землі, мати корову – краще харчуватися. У гірських районах особливе місце у забезпеченні родини їжею належало дикій природі, тому мисливство, рибальство, бджільництво тут завжди було в пошані, відповідно, ставлення до диких звірів залишалось стабільно шанобливим. Народна уява творить блискучі анімалістичні образи у фольклорі, довершені художньо-образні зображення тварин зустрічаємо в народній вишивці, різьбярстві, кераміці, вибудовується унікальна знакова система. На глибинне коріння анімалістичного начала в

закарпатському фольклорі, народних віруваннях пише у нарисах з філософії Закарпаття Ф. Потушняк [4].

Позаяк закарпатська школа живопису увібрала досвід відразу трьох самобутніх творчих напрямків: реалізм (Й. Бокшай), імпресіонізм і експресіонізм (А. Ерделі), містичний реалізм (Ф. Манайло), – ставлення митців до анімалістики, як однієї з народних світоглядних ідей, залишається неоднозначним.

Анімалістична тематика у її чистому розумінні в мистецтві Закарпаття представлена кількома десятками творів, часто вона засвідчує пошук митцем своєї теми на початку творчого шляху. А. Коцка на початку 1930-х рр. створює полотно «Коні», де зобразив більше десятка міцних гнідих, сивих і червоних коней у стійлі. Такі ж творчі спроби на ранньому етапі творчості бачимо у В. Скакандія («Вівці біля водопою»), В. Вовчка («Отара»). Сталий інтерес до анімалістики продемонстрували митці нової генерації: В. Микита («Вівчарня», 1969 р.; «Ранок», 1980 р.; «На сходах старої хати», 2004 р.), Т. Данилич («Добрий ранок», 2002 р.), І. Бровді та Л. Бровді. Анімалістика відіграє важливе місце в закарпатському різьбярстві, зокрема творчості В. Свида, В. Сідака, В. Щура, М. Іванча та інших майстрів [5].

Зібрання живопису в Закарпатському обласному художньому музеї ім. Й. Бокшай свідчить, що анімалістика як вагома складова системи художнього образу найбільше проявився у жанровому живописі [6]. Вагомий ілюстративний матеріал знаходимо і в альбомах творів художників Закарпаття [7].

У 1926 р. Й. Бокшай пише картину «Базар в Ужгороді», де відтворює урбаністичний краєвид. Зображення волів, коней сприяють творенню цілісного художнього образу, своєрідно моделюючи взаємостосунки між героями: русини (власники коней), угорець (володар сивих вгодованих волів), євреї (скупники худоби), бідні персонажі – у них нема худоби і вони несуть свої скарби у клунках. Дитинство художника пройшло у селі Кобилецька Поляна під високими полонинами Гуцульщини. Життя горянина залежало від наявності у господарстві худоби, Й. Бокшай це добре усвідомив і переніс шанобливе ставлення селянина, лісоруба до тварин на свої полотна. Упродовж усього творчого шляху художника овечі отари, гурти корів, коні творять ауру щастя і достатку, особливо анімалістична складова проявилася у полонинських циклах митця, картини «Колгоспна отара на полонині» (1950 р.), «Зустріч на полонині» (1961 р.) стали вершинними творами українського живопису.

Вагоме місце анімалістика посіла у творчості А. Борецького. У його рідному гірському селі Убля (нині Словаччина) головним засобом добування хліба була заготівля лісу. У важкій і небезпечній праці лісоруби споконвіку

використовували як тяглову силу коней і волів. Після закінчення Ужгородської вчительської семінарії художник вчителює в с. Великий Бичків, де лісоруб – головна професія. Тема лісозаготівлі стає провідною у його творчості. Уяву А. Борецького привертає велич природи і гармонія співпраці людини з її вірними помічниками. Стрункі сріблясті буки, пасма сонячного проміння, міцні чоловіки, могутні коні і воли налаштовують митця на вільну експресію та імпресіоністичну манеру письма, романтичне і реалістичне складає на полотнах майстра єдине ціле. Серія картини на тему лісозаготівлі пройнята світлом, радістю праці. Вершинним твором художника став «Вивіз лісу» (1947 р.).

Анімалістична складова для імпресіоніста А. Ерделі – скоріше деталь пейзажу («Село в горах», «Сільський мотив», обидві – сер. 1930 рр.), іноді – елемент підсилення психологічної складової твору чи колористичний елемент («Відпочинок», 1930 р.).

Найглибше розуміння народних світоглядних уявлень про роль тварин у житті людини, єдності людини й природи проявилось у магічному реалізмі Ф. Манайла [8]. Глибокі знання народної педагогіки, де шанобливе ставлення до свійських тварини посідає особливе місце, художник виявив уже в ранніх творах. Показовим твором є «Хлопчик з ягнятком» (1934 р.), любов дитини до малої тваринки під пензлем митця набуває сакрального звучання, недарма на стрісі селянської хати намальовано хрест, справа картини – стіжок сіна, а пагорби на задньому фоні – доглянуті ниви і пажиті. Художник створив образ ідилії людського щастя, гімн радості, наповнивши кожен деталь твору духовним піднесенням. Продовжують цю лінію «Бджоляр» (1939 р.), «Доїння овець» (1940 р.), «Кошара» (1937 р.), образи тварин дозволяють автору чітко соціалізувати своїх героїв, підкреслює їх радість від праці, заможність, впевненість у собі. Натомість у класичній для крайового мистецтва картині «Дідо-бідняк» (1932 р.) Ф. Манайла жодного натяку на присутність у господарстві героя свійської тварини, як-от: стіжок, оборіг, стайня чи кошара. Герой картини – селянин без худоби, тому й приречений на бідкування. Бідна земля змушує йти в одній упряжі тварин і людей, як це бачимо на картині «Важке життя» (1942 р.), рішучі мазки пензля, сіро-коричнева фарба гірських нив, червона латка вигорілої пажиті, білясті постаті сухоребрих волів, які скоріше нагадують кіз, такі ж динамічні рухи сина і матері, які допомагають худобі перти воза, створюють враження тривоги за саме життя. Часом життя у горах нагадує пекло, образ його у вигляді червоно-рожевого зарева зображує Ф. Манайло на картині «Похорони» (1942 р.). З того негаразду четверо сивих волів тягнуть угору золоту труну, яку супроводжує священник і поминальники. Ці картини – яскравий приклад експресіонізму в закарпатському малярстві воєнного періоду.

Анімалізм, як світоглядна ідея у післявоєнний період зазнав істотних змін. Сформовані на засадах свободи творчості, художників змушують творити у руслі незрозумілого їм *соцреалізму*. Романтизація *соціалістичного будівництва*, як того вимагала комуністична ідеологія і невтішна реальність, пов'язана з колективізацією, відповідно позбавленням людини права на володіння худобою, бідність населення, руйнація патріархального устрою під тиском індустріалізації – все позначилося на творчому житті. Коні, воли у 40-70 рр. продовжують успішно використовуватися в сільському і лісовому господарстві, однак радянська пропаганда вважає це анахронізмом. Митців орієнтують на зображення тракторів, автомобілів, електроліній. Так, на відомому полотні Г. Глюка «Лісоруби» (1954 р.) зображено автомобіль, кран. Водночас на картині «Молотьба» (1958 р.) художник виводить образ вірних коней, тоді як молотарка ледь проглядається на задньому плані за возом. Увагою до коней як тягової сили пройняті полотна Г. Глюка і в наступні роки: «Колгоспне життя» (1957 р.), «Ланка» (1973 р.), «Вечір у полі» (1973 р.) та ін.

Життя горянина без гужових тварин просто неможливе. Показовою з цього погляду є картина Ф. Манайла «Табун гуцульських коней» (1947). Десятки червоних, гнідих, чорних коней сходяться з довколишніх гір на водопій під крилатим дубом, дерево під пензлем майстра перетворюється у символ вічності, незламності духу. Але кому належать ці баскі коні, на картині нема жодної людської постаті, присутність господаря засвідчує хіба кадуб з прозорою водою. Твір писався у трагічний для закарпатського селянства час – початок колективізації, коней відбирали від господарів у колгоспи. Так, художник у формі анімалістичного вияву запропонував свою художньо-образну версію трагедії повоєнного закарпатського села. Колгоспник – не справжній господар, випасання худоби для підневільного пастуха чи вівчаря – повинність, де повинність, там і байдужість. Ідеалізація образу пастуха-господаря вичерпала себе. На картинах Ф. Манайла «Стадо на полонині» (1949 р.), «Пошта на полонину» (1952 р.) вівчарі обернені спинами до череди і отари, підневільна праця не тішить, увага художника зосереджена на могутності гір, образи людей ледь помітні, крихітні, череди корів та отари сприймаються як елемент пейзажу, а не образотворюючі складові полотна.

Курс на індустріалізацію сільського господарства призвів до руйнації анімалістичної світоглядної ідеї у мистецтві. У 60-х рр. практично зникає потреба у волах, поступово автомобіль і трактор витісняють їх з господарств і коней, господарська увага зосереджена на молочно-м'ясній худобі та вівцях.

Показовою є картина Ф. Манайло «Село на Верховині» (1958 р.). На першому плані художник зобразив запряжену в сани пару коней, напереріз, як символ нового, їде трактор, підсилюють тему індустріалізації зображення

пасажирів в очікуванні автобуса та зображення залізничного віадук у верхній частині полотна. Подібне протиставлення на селі техніки і традиційних коней бачимо і на картині Ю. Герца «Свято на Верховині» (1970 р.). На передньому плані художник зобразив групу людей, які їдуть на тракторних санях, а геть у глибині коло сільської хати – двійко осиротілих коней [9].

Найбільш уважним до анімалістичної народної філософії виявив В. Микита, він повернув у закарпатське малярство манайлівське розуміння сакральності анімалістичного образу. Через тридцять п'ять років після манайлівського «Хлопчика з ягнятком» художник пише картину «Ягнятко» (1969 р.), здається, він зображує того ж героя, але як мудрого старого, який не зрадив любові до овець і має з того радість. Відчуття піднесеності посилює біла вовна ягняти на великих натруджених руках старого вівчаря. Життя селянина знаходиться у постійній гармонії з тваринним світом, радості співпраці. Своєрідним пафосом одухотвореного ставлення до худоби пройняті полотна «Ранок на фермі» (1974 р.), «Ранок» (1980 р.). Пара волів на картині «Обід у полі» (1971 р.) – це домінанта, яку доповнюють плуг, віз і зоране поле, перед орачами – миска і хліб, перед волами – сіно. Залишаючись вірним реалістичній традиції, В. Микита зображує коней як вірних помічників («Збір картоплі», 1970 р.; «Звозять сіно», 1971 р.; «Сільська ідилія», 1999 р.). Часом художник використовує анімалістичний елемент для підсилення емоційного забарвлення. Образ убитого струмом ягняти на картині «Зона» (1990 р.) перетворюється у форму протесту проти будівництва на полонині радіолокаційних споруд. В. Микита – майстер ліричних анімалістичних художніх образів: півень і кури у вікні навпроти вранішнього села («Доброго ранку», 1976 р.), рябі кури («Новина», 1970 р.), самотній кінь на фоні синіх гір («Ноктюрн», 1974 р.), зграйка голубів у тісному вільнюському дворі («Двір», 1978 р.)

Особливе місце анімалістика посіла у творчості Т. Данилича. Вільна манера письма, близька до народного живопису, підсилює відображення дійсності, притаманне цьому живописцю, визначає і характер його ставлення до світу тварин. Уже в перших фігуральних полотнах митця помічаємо символічний характер зображення тварин. Зображуючи прихід в хату колядувальників, художник у центрі картини витворює відразу кілька символічних об'єктів – запалена свічка, вогонь у печі, миска з плодами, глечик, обв'язаний колоссям і кицька на соломі, як символ домашнього затишку і злагоди «Колядування» (2001 р.). Та ж тема розробляється автором у картині «Колядники» (1989 р.), тут колядники йдуть нічною вулицею, вони несуть світлу надію, але це не до вподоби злим силам, художник акцентує на цьому увагу, і на передньому плані відразу два варіанти цього образу, вибудовані у народній уяві – злий чорний собака і перевдягнений у дідька колядувальник.

Символом сільського достатку, заможності, продовження роду в народній культурі завжди вважався півень, саме таке трактування цього образу пропонує Т. Данилич на картинах «Газда» (1999 р.), «Добрий ранок» (2002 р.). Своєрідна ідилія співпраці селянина і його вірного помічника коня відображена на полотнах «Трудовий день» (1988 р.), «На вулиці» (1989 р.), «Біля тину» (2001 р.), «На Міжгір'ї» (2002 р.).

Особливу роль анімалістичні елементи набувають в епічних творах цього майстра. У диптиху «Спогади» (1988 р.) автор творить історію життя бабусі і дідуся. Зображення коней, корів, волів, овець, пасіки – це цілі сторінки життя героїв, як-от: заручини і весілля, робота у полі, вивіз лісу, доглядання бджолиних роїв. Вершинними творами цього майстра з погляду реалізації анімалістичної складової в ідейній структурі твору вважаємо полотна «На полонину» (1988 р.) і «З-під каменю вода» (1999 р.). На цих полотнах відтворено натхненну працю людини з її вірними помічниками кіньми і волами, зображено овечі отари, які творять в селянській родині достаток і приносять радість. Анімалістика у творах Т.Данилича робить художній світ одухотвореним, наповненим певними психоемоційними характеристиками, тремтливим відчуттям життя, переконує у глибокому розумінні художником філософії народного життя закарпатських верховинців [10].

Глибоке розуміння анімалізму як світоглядної ідеї бачимо у творчості І. Ілька. Його полотна «Салаш» (1999 р.), «Осінній ватаг» (2007 р.), «Дулова. Сватів млин» (2012 р.) та ін. свідчать про глибинні засади його художньо-образної системи, де анімалістика відіграє значну роль.

Інтерес до анімалістики в останні роки виявив І. Бровді. На картині «Бодрий Моці» (2010 р.) він зобразив полонинського пса, який охороняє отару, піднесеною радістю наповнена його картина «Кошара» (2011 р.), червоні жердини кошари контрастують з біло-голубими овечками, соковитою травою. На полотнах цього митця, більш знаного як скульптора, кози, корови, кури, гуси, ягнята творять ауру сучасного закарпатського села, як-от: «На базар» (2010 р.), «Баба Василина» (2010 р.), «Вечір» (2011 р.), «Діти і кози» (2011 р.) та ін. Образи домашніх улюбленців кішок і собак на портретах допомагають розкрити коло інтересів портретованих, на особливу увагу заслуговують автопортрети художника з домашніми улюбленцями «Бровді – бачі» (2012 р.), «Дунчі і Беккі» (2011 р.). [11]. На жаль, у творчості закарпатських пейзажистів анімалістичні елементи – рідкість, у більшості творів відсутня світоглядна ідея, притаманна творчості засновників закарпатської школи живопису.

Аналізуючи твори кращих представників закарпатського живопису, бачимо, що анімалістика як світоглядна ідея знайшла своє місце насамперед у жанровому та пейзажному живописі. Художньо-образне зображення

насамперед свійських тварин сприяє поглибленню провідних ідей твору, засвідчує глибоке розуміння митцями етнокультурних традицій свого народу, основ його матеріальної діяльності та інтересів, водночас засвідчує високу майстерність митців, широту їх творчих пошуків, дозволяє говорити про місце закарпатського мистецтва у системі досвіду європейської анімалістики.

Список використаної літератури

1. Топачевський А.О. З Божого саду. Рослини і тварини у Святому Письмі. – Київ: Веселка, 2014.- 279 с.
2. Шейнина Е. Энциклопедия символов. – Харьков: Торсинг, 2006. – 591 с.
3. Миконь Б., Ньорба В. Геральдика Закарпаття. – Ужгород: Краєвиди Карпат ПП Ньорба В.Ф., 2010. – 96 с.
4. Потушняк Ф. Я і безконечність: нариси з історії філософії Закарпаття. – Ужгород: Гражда, 2003.
5. Ходанич П., Ходанич М. Дерев'яна пластика Закарпаття. – Ужгород: ТИМРАНИ, 2020. -240 с.
6. Мистецтво Закарпаття: Каталог творів із фондів музею: Книга 1. / Серія: «Каталог колекції Закарпатського обласного художнього музею ім. Й.Бокшая». – Ужгород: ПП «Шарк», 2005. – 198 с.
7. Художники Закарпаття: Альбом. -Ужгород: Карпати, 2006. -241 с.
8. Федір Манайло. Життя і творчість. // Укл. Біксей Л, Ерфан Ф., Фолтин В. – Ужгород: Патент, 2010. – 198 с.
9. Герц Юрій. Барвіста Верховина: Альбом. – Ужгород: Карпати, 2006.
10. Ходанич П.М. Традиційна культура закарпатських лемків у творчості Тараса Данилича // Вісник Львівської національної академії мистецтв: Спецвипуск VIII. Ерделіївські читання. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, Ужгород, 7-9 травня 2009 р. – Ужгород: Вид. В. Падяка, 2009. – С. 118 – 132.
11. Іван Бровді: Альбом. – Ужгород: Вид. О. Гаркуші, 2012. – 60 с.

Section 4

POSTGRADUATE EDUCATION IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION: EUROPEAN CONTEXT

4.1. Theoretical Bases of the Formation Process of the Social and Psychological Climate in the Staff of the Educational Institution

Теоретичні основи процесу формування соціально-психологічного клімату у колективі закладу освіти

Сучасне глобалізоване суспільство потребує модернізації системи освіти, що, в свою чергу, вимагає створення відповідних умов для ефективної роботи закладів освіти.

Головна мета (місія) освітньої організації, незалежно від рівня управління, на якому вона функціонує, як стверджує Л. Карамушка, полягає в забезпеченні навчання, виховання і розвитку особистості, тобто кінцевим «продуктом» функціонування освітньої організації, що на нього мають працювати всі рівні управління (від Міністерства освіти і науки до навчального закладу), є «живий» об'єкт, особистість – соціальна істота, яка включена в суспільні відносини і є суб'єктом цих відносин. Це істотно відрізняється від основної місії, наприклад, виробничих або комерційних організацій, яка полягає у створенні матеріальних цінностей, забезпеченні споживачів товарами і наданні їм послуг (і на основі цього – отримання певного прибутку), а отже, кінцевим результатом функціонування таких організацій, на думку авторки, є «неживий», хоч, можливо, і досить складний за своїми параметрами продукт. Цим, як вважає Л. Карамушка, освітні організації відрізняються від інших унікальністю, неповторністю і водночас величезною складністю своєї місії, яка полягає в забезпеченні розвитку особистості [6, с. 27]. Саме тому зростає інтерес до проблеми соціально-психологічного клімату (СПК) у колективі закладу освіти, в тому числі і у контексті його впливу на ефективність спільної професійно-педагогічної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій Ю. Белих, Н. Жигайло, Л. Карамушки, Н. Мансурова, В. Носкова, Л. Орбан-Лембрик, В. Парсяка, О. Проскури, В. Шепеля та ін. засвідчує актуальність досліджуваної проблеми. Зазначимо, що все більше дослідників приходять до висновку, що формування сприятливого клімату в колективі є однією з найважливіших умов зростання продуктивності праці і якості виконуваної роботи.

Мета статті – обґрунтувати теоретичні основи процесу формування соціально-психологічного клімату у колективі закладу освіти.

З метою обґрунтування теоретичних основ процесу формування соціально-психологічного клімату у колективі закладу освіти, вважаємо за доцільне зупинитися на аналізі підходів науковців до сутності наукової дефініції «соціально-психологічний клімат».

Так, Г. Андреева трактує соціально-психологічний клімат як стан групової психіки, сукупність відношення членів колективу до умов і характеру сумісної діяльності, до колег по роботі, до керівника колективу [1, с. 12]. Соціально-психологічний клімат трудового колективу В. Воднік визначає як якісну сторону міжособистісних стосунків, яка проявляється у вигляді сукупності психологічних умов, що сприяють чи перешкоджають продуктивній спільній діяльності та всебічному розвитку особистості в групі [4].

Основними функціями соціально-психологічного клімату колективу закладу освіти є: консолідує, яка полягає в об'єднанні його членів, колективних зусиль для вирішення освітніх завдань; стимулює, яка відповідає за створення «емоційних потенціалів» колективу, його життєвої енергії, яка реалізується в педагогічній діяльності; стабілізує, що забезпечує стійкість внутрішніх колективних відносин і створює необхідні передумови для успішного входження в колектив нових педагогів; регулює, яка проявляється в утвердженні норм взаємин, етичній оцінці поведінки членів колективу.

Нам імponує бачення К. Бурлаки стосовно того, що позитивний, злагоджений, приємний соціально-психологічний клімат в колективі організації виступає на перший план, адже від згуртованості усіх працівників, від їх взаємодії залежить ефективність діяльності організації. Авторка зауважує, що соціально-психологічний клімат у колективі породжується міжособистісною взаємодією. Настрій однієї людини впливає на настрій іншої, позначається на різноманітних актах поведінки, діяльності, життя людини, в тому числі, й на процесі трудової діяльності. При вирішенні більшості задач, особливо складних, рішення яких вимагає різноманітних знань, навичок і участі багатьох людей, результати колективної діяльності набагато перевищують просту суму індивідуальних досягнень. Для покращення та вдосконалення стану соціально-психологічного клімату в закладі освіти авторка рекомендує: здійснювати постійний моніторинг відносин працівників між собою для вчасного виявлення непорозумінь, конфліктів; проводити спільні заняття, відпочинок, надавати працівникам більше можливості для взаємного спілкування; у разі виникнення конфліктних ситуацій слід вчасно їх вирішити для запобігання уникнення даної ситуації або деструктивного розвитку конфлікту. [3, с. 45]. Подібні позиції задекларовано й у публікації Н. Волкової, де визначено такі ознаки

сприятливого соціально-психологічного клімату, як: довіра, доброзичливість, чуйність, висока взаємовимогливість і ділова критика; вільне висловлювання власної думки під час обговорення питань, що стосуються колективу; відсутність тиску керівника на підлеглих і визнання за ними права приймати важливі для колективу рішення; поінформованість усіх про завдання колективу і стан їхнього виконання, можливість займати активну позицію у процесі ділового спілкування в колективі; наявність умов для активної професійної та творчої діяльності, самореалізації, самоствердження, саморозвитку кожного працівника; задоволення роботою та належністю саме до цього колективу; взаємодопомога членів колективу в критичних ситуаціях; прийняття індивідами на себе відповідальності за справи в колективі; уболівання за честь колективу, сприяння його розвитку [6, с. 54].

Зовнішні показники сприятливого психологічного клімату зумовлюються внутрішнім психологічним кліматом в колективі, зокрема такими як: високі результати діяльності установ середньої освіти (організаторської, педагогічної, науково-методичної); міцна трудова дисципліна; низька плинність кадрів; відсутність напруженості, конфліктності у колективі (як між «рядовими» членами колективу, так і між керівником та підлеглими). Несприятливий психологічний клімат в освітніх колективах характеризується прямо протилежними ознаками: члени таких колективів байдуже ставляться один до одного і до колективу в цілому; не вболівають за стан справ; «відпрацьовують» необхідні години і не виявляють інтересу до того, що їх безпосередньо не стосується. Л. Карамушка стверджує, що за несприятливого психологічного клімату колектив і кожен працівник існують ніби ізольовано один від одного, вони наче «розведені» в часі та просторі. Ясна річ, це призводить і до невисоких результатів у роботі, до незадовільної дисципліни, напруженості в особистих стосунках, конфліктності, зумовлює бажання змінити місце роботи тощо [7, с.117].

Серед головних структурних компонентів соціально-психологічного клімату у колективі закладу освіти є система ставлень його членів: до виконання професійно-рольових функцій; до колег і керівництва; до світу в цілому та до самого себе. Його слід розглядати в єдності когнітивної (усвідомленні цілей і завдань педагогічної діяльності; виявлення педагогічної концепції та міри її узгодженості з педагогічними поглядами колег; соціально-перспективна поінформованість про колектив і його членів), емоційної (задоволеність членством у колективі та характером міжособистісних взаємин у ньому; прийняття стилю керівництва й професійного спілкування) і поведінкової (спосіб професійної самореалізації, активність у професійному та соціальному житті колективу) сторін функціонування педагогічного колективу

та діяльності окремих його членів. Поділяємо думку Г. Андрєєвої, що помітний вплив на соціально-психологічний клімат має такий чинник, як збалансованість колективу за віковими показниками та рівнем фахової підготовки. Автор зауважує, що з одного боку, колектив, у складі якого працюють досвідчені педагоги, сприяє підвищенню фахової майстерності молодих працівників; а з іншого – більша «готовність» молоді до сприйняття різних реформ і нововведень дає змогу колективу, де працюють молоді, енергійні, творчі вчителі, швидше адаптуватися до відповідних соціальних і професійних змін [1, с. 205].

Важливим чинником, який впливає на соціально-психологічний клімат науковці вважають рівень психологічної сумісності членів колективу, зокрема таких їхніх психологічних характеристик, як соціально-професійні потреби й інтереси, особливості характеру й темпераменту, рівень педагогічної майстерності та професіоналізму, оптимальне поєднання яких забезпечує високу ефективність діяльності педагогічного колективу. Так, Г. Мешко та О. Мешко вважають, що соціально-психологічний клімат колективу значною мірою залежить від рівня психологічної культури керівника навчального закладу та педагогічних працівників, від їхньої комунікативної компетентності, умінь запобігати конфліктним ситуаціям і розв'язувати їх, конструктивно долати професійні труднощі [8, с.238]. Авторами визначено такі шляхи формування сприятливого соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі загальноосвітнього навчального закладу: організація діяльності шкільної психологічної служби з оптимізації соціально-психологічного клімату: систематичне вивчення (діагностика) стану психологічного клімату в педагогічному колективі; попередження і розв'язання конфліктів; психопрофілактична робота з окремими педагогами; попередження емоційного вигорання; професійних деформацій педагогів; розширення ділових і міжособистісних взаємин між членами педагогічного колективу; регулювання взаємин у колективі, усунення суперечностей між діловими та особистими стосунками в системі міжособистісних взаємин; проведення цілеспрямованої організаційно-методичної роботи з педагогами; постановка перед педагогічним колективом цікавої, корисної для суспільства та значущої для членів колективу мети, досягнення якої потребує напруженої творчої праці; формування традицій колективу; удосконалення умов праці членів колективу: створення умов для підвищення рівня комфортності педагогів та збереження позитивних взаємин між керівником і педагогами; проведення спеціальних тренінгів для підвищення згуртованості колективу та формування навичок роботи в команді, тренінгів особистісно-професійного зростання; розвиток комунікативної культури та навичок конструктивної міжособистісної взаємодії членів

педагогічного колективу; підвищення рівня психолого-педагогічної компетентності керівника до реалізації управлінської функції щодо формування соціально-психологічного клімату [8, с.241-242].

Значущість соціально-психологічного клімату в закладі освіти визначається тим, що він здатний виступати як фактор ефективності тих чи інших соціальних явищ і процесів, служити показником, як їх стану, так і їх зміни під впливом соціального та науково-технічного прогресу. Соціально-психологічний клімат виступає також як поліфункціональний показник рівня психологічної включеності педагога в діяльність, засіб психологічної ефективності цієї діяльності, рівень психічного потенціалу особистості і колективу, масштабу і глибини бар'єрів, що лежать на шляху реалізації психологічних резервів колективу. Ефективність спільної діяльності багато в чому залежить від оптимальної реалізації особистісних і групових можливостей. Сприятлива атмосфера в колективі не тільки продуктивно впливає на результати її, але і перебудовує людини, формує її нові можливості і виявляє потенційні. У зв'язку з цим виникає необхідність в оптимізації стилю міжособистісної взаємодії педагогів. А якість соціально-психологічного клімату в колективі закладу освіти визначають ряд факторів, серед яких: глобальне та локальне макросередовище; фізичний мікроклімат, санітарно-гігієнічні умови праці; задоволеність працею; характер виконуваної діяльності; організація спільної діяльності; психологічна сумісність та стиль керівництва.

Як зазначає С. Редько, сприятливий СПК дає змогу керівникові забезпечити ґрунтовніше розуміння членами педагогічного колективу основних цілей діяльності (на етапі планування), швидку мобілізацію колективу на їх виконання (на етапі організації) та здійснення координації діяльності (на етапі контролю). Автор стверджує, що у колективах із сприятливим психологічним кліматом, завдяки досягненням у професійній діяльності, тісним міжособистісним контактам та відсутності конфліктів, у працівників переважає відчуття задоволення своїм статусом, позитивне ставлення до себе, що, в свою чергу, сприяє зростанню активності педагогічних працівників, вияву їхньої творчої енергії. Водночас вимогливе ставлення працівників один до одного, доброзичлива критика сприяють становленню адекватної самооцінки, саморегуляції та самоконтролю. Орієнтація на високі показники у професійній діяльності позитивно впливає на формування у членів колективу потреби в самоаналізі, самовдосконаленні та самотворчості, що врешті-решт дає змогу керівникові ставити перед колективом більш складні професійні завдання та забезпечувати більш інтенсивний пошук шляхів їх досягнення [9].

Слушними вважаємо рекомендації В. Вертель щодо формування сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі. Для цього

необхідно: створювати умови для організації сумісної діяльності працівників, заохочувати активність, ініціативу, креативність; знаходити спільні інтереси, які б об'єднали членів колективу; формувати традиції колективу; заохочувати працівників проводити разом вільний час; прагнути до залучення у життя колективу кожного робітника; примножувати загальнолюдські цінності в житті колективу; прислухатися до інтересів кожного, зупинятися на спільному, компромісному рішенні; створювати умови для підвищення комфортності самопочуття та збереження позитивних відносин між керівниками та робітниками; розвивати комунікативну культуру та навички спілкування; проводити спеціальні тренінги для підвищення згуртованості колективу та виробітку навичок праці у команді [4].

Підсумовуючи вищеописане, зазначимо, що нині існує доволі велике різноманіття наукових позицій щодо сутності соціально-психологічного клімату. Аналіз різних точок зору на зміст поняття «соціально-психологічний клімат» дозволяє зробити висновок, що він представляє собою поліфункціональне соціально-психологічне утворення, яким опосередковується будь-яка діяльність колективу. Специфіка СПК у закладі освіти, на нашу думку, полягає в тому, що він є інтегральною і динамічною характеристикою психічних станів усіх членів колективу. Зазначимо також, що сформовані у колективі закладу освіти відносини, виступаючи у якості об'єктивних умов трудової взаємодії і спілкування, вимагають від педагога не будь-якого, а конкретного стилю поведінки, який забезпечить сприятливі умови здійснення професійної діяльності, і, у тому числі – позитивний СПК. Отже, соціально-психологічний клімат колективу закладу освіти визначаємо як сукупність соціально-психологічних характеристик, переважаючий і стійкий психологічний настрій, характер взаємовідносин та інтегральна характеристика стану колективу.

У подальших наших напрацюваннях представимо кількісні та якісні результати діагностування соціально-психологічного клімату колективу закладу загальної середньої освіти.

Список використаної літератури

1. Андреева Г. М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: МГУ, 2005. – 414 с.
2. Боцюн Ю.В. Способи формування соціально-психологічного клімату в колективі / Ю.В. Боцюн // Упр. розвитком. – 2011. – №20. – С.146-147.
3. Бурлака К.С. Соціально-психологічний клімат у колективі як основа ефективної організаційної взаємодії /К.С. Бурлака // Теорія і практика управління соціальними системами" НТУ ХПІ. – 2010. – С. 40-47.

4. Вертель В.В., Комашня А.О., Федорчук І.В. Соціально-психологічний клімат колективу / В.В. Вертель, А.О. Комашня, І.В. Федорчук // Вісник економіки транспорту і промисловості. – № 40, 2012. – С.292-295.
5. Воднік В. Структура соціально-психологічного клімату колективу, шляхи його регуляції та формування / В. Воднік // Бюлетень. – 2010. – № 5. – С. 36-38.
6. Волкова Н. П. Соціально-психологічний клімат у педагогічному колективі / Н. П. Волкова. – К. : Академія. – 2001. – 460 с.
7. Карамушка Л. М. Психологія управління: навч. посіб. / Л.М. Карамушка. – К.: Міленіум, 2003. – 344 с.
8. Мешко Г. М., Мешко О. І. Управління процесом формування соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі загальноосвітнього навчального закладу / Г.М. Мешко, О.І. Мешко //Педагогічний альманах: Збірник наукових праць / редкол. В.В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. – Випуск 33. – С. 237-243.
9. Редько С. І. До проблеми спрямованості соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі [Електронний ресурс] / Сергій Іванович Редько. – Режим доступу : [http:// elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/7350](http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/7350).

4.2. Innovative- Humanistic and Competence Paradigm of Continuous Education in the Context of EVE

Інноваційно-гуманістична та компетентнісна парадигма неперервної освіти в контексті ЄВО

Євроінтеграційні перспективи і устремління України в умовах сьогодення розглядають, як єдино можливий шлях висхідного соціально-економічного розвитку та цивілізованого поступу в майбутнє. У самому загальному випадку сучасні Європейські стратегії розвитку передбачають:

- у політичному вимірі – досягнення найвищих ступенів свободи і прав особистості, її готовність брати відповідальність за себе, свою родину, місцеву громаду і країну в цілому;

- в економічному вимірі – постійне зростання частки інтелектуальної величини у національному валовому продукті, утвердження інноваційності в якості домінуючої моделі економічної поведінки;

- у соціальному вимірі – створення для людини, як головного національного ресурсу, умов реалізації всіх її можливостей;

- у культурному вимірі – створення умов для розвитку творчих здібностей людини; актуалізація історико-культурної спадщини; забезпечення широкого доступу до надбань культури; збереження культурного різноманіття;
- в освітньому вимірі – перехід від знаннєвої до компетентнісної навчально-виховної моделі: реалізація інноваційно-гуманістичної та компетентнісної парадигми в системі неперервної освіти.

Виходячи з цього, реформи в освіті України в останні роки (їх концептуальні засади закладено в Концепції «Нова українська школа» (НУШ), 2016 р., Законах України «Про освіту», 2017 р., «Про повну середню освіту», 2020 р., Програмі діяльності Уряду на 5 років, 2019 р. та Національній стратегії розбудови безпечного та здорового освітнього середовища, 2020 р.), скеровуються на удосконалення національної системи у відповідності з потребами часу та адаптаційними вимогами освітніх і політичних інституцій Європейського Союзу (ЄС). Розпочаті в останні десятиліття реформи спонукають українську освіту, з одного боку, до узгодження місії, змісту, мети, структури, та стандартів навчально-виховного процесу з європейськими, а з іншого – до збереження кращих надбань національної освітньої системи, що завжди домінувало в традиціях українського народу. Перше визначається єдиною політикою країн-членів ЄС в питаннях розвитку освіти на континенті та інституційними документами і рекомендаціями Ради Європи, спрямованими на послідовну реалізацію концепції «Європа без кордонів». Суть другого вбачаємо в тому, що ввійти в освітній та культурний простір ЄС, Україна намагається шляхом запровадження його освітніх стратегій, концепцій, ідеологій та структур і при цьому прагне зберегти власну національну основу [6, 7].

Європейський вимір в освіті. Реформи в освіті, які здійснюються у країнах ЄС, починаючи з початку 80-х років ХХ століття, в останні десятиліття наповнюють сучасним змістом такі поняття, як місія, мета, цілі та завдання освіти і, насамперед, націлені на: особистісний і професійний розвиток як тих, хто вчиться (учнів, студентів), так і тих, хто їх вчить (учителів, педагогів). Вони охоплюють всі сторони навчально-виховного процесу: оновлення базових знань і навчальних умінь у предметній галузі; постійне вдосконалення методики викладання, перехід до нових методів навчання тощо; покращення якості освітніх систем та їх педагогічного забезпечення (заохочення до міждисциплінарності і взаємодії; впровадження інновацій; удосконалення педагогічного менеджменту; акцентація на педагогічні пріоритети тощо); взаємодію між освітою і суспільством (стимулювання стосунків та поєднання навчально-виховного процесу із економікою, соціальними і культурними змінами тощо). Загалом сучасна освіта в основу навчально-виховного процесу

закладає принцип «освіта упродовж всього життя», бо покликана не тільки дати молоді певний обсяг знань, умінь і навичок, але й готувати людину до життя в глобалізованому, швидкозмінному, полікультурному та дуже конкурентному середовищі [1, с.46].

Поняття «Європейський вимір освіти-ЄВО» (European dimension in education) широко використовується в педагогічній літературі і включає фундаментальні знання про ЄС та Європу: європейські традиції, культуру, цінності, повагу до прав і свобод людини та почуття європейської ідентичності. Вперше про європейський вимір, як про напрям відповідної освітньої політики на континенті, проголошено в Програмі дій Європейської економічної співдружності в 1976 р. У цей період ЄВО розглядався як засіб формування розуміння того, що означає бути європейцем. Сучасні суть і зміст поняття ЄВО сформувалися в документах ЄС, прийнятих наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття (до основних відносяться: Рекомендації Парламентської асамблеї ЄС «Про роль середньої школи в підготовці молоді до життя» (1983 р.) і «Про європейський вимір освіти» (1988 р.); Маастрихтська угода про освіту (1992 р.), матеріали 17-ї (1995 р.) та 19-ї (2000 р.) сесій Постійної конференції європейських міністрів освіти з питань ЄВО. На початку ХХІ ст. – це Доповідь Ради Міністрів на Раді Європи «Формування майбутніх цілей систем освіти і підготовки» (2001 р.), спільний документ Ради Європи і Європейської Ради «Освіта і підготовка 2010» (2004 р.), Висновки Європейської Комісії щодо професійного розвитку вчителів і керівників шкіл (2009 р.) та інші [4,10]).

За цими інституційними документами і рішеннями ЄС головне завдання для освітньої галузі визначено, як розвиток конкурентоспроможної, полікультурної та мобільної Європи через навчання і виховання молодого покоління. У прийнятих документах наголошується, що з цією метою діяльність Співдружності спрямовується на модернізацію місії, змісту та завдань освіти, включення поняття ЄВО до шкільних та вузівських дисциплін, навчання та поширення мов, запровадження дистанційної освіти, міждержавний обмін учнями та педагогами тощо [10].

На початку ХХІ століття (2000 р.) глави держав ЄС проголосили новий інноваційний етап розвитку освітньої політики. Новою стратегічною метою проголошено перетворення ЄС на «найбільш конкурентоздатну та динамічну, засновану на знаннях, економіку світу, яка може забезпечити стійке економічне зростання і створити більше якісних робочих місць та більшу соціальну згуртованість» [2,с.28]. Підкреслюється, що концепція європейського виміру в подальшому включає три складові: інформація; усвідомлення та ідентичність; уміння вибудовувати зв'язки в полікультурному та конкурентному світі. ЄС переходить до використання «відкритого методу координації» (open method of

coordination – OMC), який передбачає розробку спільних для країн-членів ЄС політик, завдань та інструментів реалізації освітніх цілей.

У пізніше прийнятих документах постійно наголошується, що ЄВО є надзвичайно важливим для вчителів, які не тільки навчають та виховують молоде покоління, але й є активними учасниками безперервної педагогічної освіти. ЄВО в педагогічній освіті включає: європейські знання, європейську ідентичність, європейську полікультурність, європейську мовну компетентність, європейський професіоналізм, європейську якість. У документах ЄС наголошується, що в процесі університетської фахової теоретико-методологічної й подальшої післядипломної підготовки вчителів з відповідних предметів, потрібно послідовно в дусі вищевикладених рекомендацій [10]:

- ефективно використовувати міждержавні обміни;
- формувати вміння навчально-виховну діяльність здійснювати через проекти, брати участь у міжнародному співробітництві та вміти толерантно поводитися в полікультурному середовищі;
- знайомити з різними європейськими освітніми системами.

Для реалізації таких підходів учителі, по-перше, мають володіти інформацією та знаннями щодо європейської інтеграції (знання про країни-члени: історію, культуру, мову освіту тощо; знання про ЄС: інституції, методи діяльності, рішення, цілі тощо; європейська культурна спадщина, спільність і відмінності; результати і проблеми співробітництва).

По-друге, європейський вимір передбачає розвиток у вчителів: відкритого мислення, розуміння і поваги до людей, які проживають у інших країнах, та належать до різних культур і релігій; обізнаності з культурними стереотипами, витоками ксенофобії та расизму.

По-третє, учителі мають оволодіти рядом нових умінь: щодо розвитку в учнів толерантності, прийняття ними плюралістичних цінностей, прав і свобод людини, зміцнення у молоді почуття європейської ідентичності, європейського громадянства, взаєморозуміння і співпереживання тощо.

Освітня політика країн ЄС сьогодні будується відповідно до затверджених стратегічних цілей розвитку освіти на період до 2020 року, які отримали назву Європа 2020 (Europe – 2020). Пріоритетним завданням розвитку освітньої галузі до 2020 року Європейська спільнота визнає – формування у молодого покоління компетентностей, необхідних для життя у глобалізованому та швидкозмінному суспільстві знань [2, с.22].

Сьогодні владні і освітні європейські інституції працюють над новим стратегічним документом під умовною назвою Європа 2030 (Europe – 2030). Сучасні європейські підходи до освіти базуються на полікультурній доміні

навчально-виховного процесу та компетентнісній парадигмі, які скеровують навчально-виховний процес на формування в людини усвідомлення свого національного коріння, поваги до інших культур та високого фахового рівня в обраній спеціальності. Сучасна європейська спільнота:

- вибудовує гуманістично-громадянську спрямованість освіти;
- скеровує освіту на компетентнісний підхід до навчально-виховного процесу, а головне завдання формує «навчити учня вчитися все життя»;
- культуру трактує як здатність людини мислити, пізнавати себе і своє оточення. Поняття культура означає сукупність проявів людської діяльності, досягнень і творчості народів.

Європейська освіта, з одного боку, формує вартісні основи і критерії життєтворчого процесу, моральні ціннісні уявлення та почуття власної гідності особистості, а з іншого – покликана сприяти соціальній однорідності і справедливості, формувати основи сучасної ментальності та підвищувати культуру соціуму в цілому. З іншого боку, саме певний рівень культури та освіченості сприяє залученню особистості до усвідомлено активних дій, скерованих на реалізацію вагомих суспільних інтересів. Людина стає свідомим громадянином тільки тоді, коли вона сповідує високі моральні та визнані суспільством ідеали, визнає права і свободи інших, неухильно дотримується стандартів і законів прийнятих всім суспільством. Саме такі підходи до освіти є основою для розбудови громадянського суспільства в ЄС. Це спосіб соціально усвідомленого життя [2,с.128].

Від України, у проекції на єврінтеграційні прагнення та перспективи, відповідні освітні та владні європейські інституції вимагають наступного:

- структуру освіти, її місію, зміст, мету, цілі та інституційний супровід привести у відповідність із європейськими стандартами. У практичній площині це потребує впровадження компетентнісної парадигми і реалізацію профільної освіти;
- сформувати через освіту основи громадянського суспільства (мова насамперед йде про загальну культуру, ментальність, демократичні основи співіснування полікультурного середовища тощо).

Інноваційно-компетентнісне спрямування неперервної освіти. Умовою входження України в європейський освітній простір є запровадження освітніх стандартів, які в країнах ЄС були сформовані на зламі століть і в проекції на середню освіту віддзеркалені в Концепції НУШ у 2016 році (прийнята КМ України 14.12.2016 р.). Серед них слід виділити наступні:

- перехід від знаннєвої до компетентнісної парадигми;
- загальна тривалість не менше 12 років денної форми навчання;

- не менше 3-х років повинна тривати заключна стадія профільного навчання, під час якої учні старшої школи глибоко вивчають визначену групу предметів, що відповідають профілю школи;

- демонополізацію післядипломної педагогічної освіти (ППО).

Післядипломна педагогічна освіта. Одним із головних пріоритетів європейських освітніх реформ вважається удосконалення професійної компетентності педагогів, підготовка вчителів до освітніх реформ; консолідація інституціональних структур у сфері ППО та зосередження їх уваги на спільних діях у сфері підвищення кваліфікації вчителів; створенні умов для остимулювання педагогічної майстерності. Система ППО стає однією із основних ланок неперервної освіти в розвинених країнах.

В умовах продовження модернізації національної освітньої системи, на думку багатьох авторів [1,3,5], доцільно говорити про необхідність кардинального оновлення функцій, змісту, завдань та організаційних форм системи ППО України. Вбачається, що для такої реформи насамперед потрібно прийняти Закон України “Про післядипломну освіту”, розробити та затвердити Державні стандарти ППО і ввести в дію багатоваріантні програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників. У практику доцільно ввести різні форми навчання – денну, очно-заочну, дистанційну, самоосвітню діяльність тощо при наданні можливості вчителю самостійного вибору форми та місця навчання. Значна увага при цьому має приділятися створенню умов для науково-пошукової діяльності вчителів: участь у фахових науково-практичних, краєзнавчих, народознавчих семінарах і конференціях, педагогічних школах, обмінних програмах тощо. Співпраця України з ЄС в галузі освіти це, перш за все, перебудова вітчизняної системи ППО в напрямі децентралізації управління, дотримання євростандартів та запровадження європейських принципів [8-9]. У такому трактуванні вчителі мають право на вільний вибір тематичних курсів і лекторів, з врахуванням власних потреб та відповідно до пріоритетів школи. Вчителі мають бути мотивованими до вдосконалення професійної компетентності не тільки на курсах підвищення кваліфікації, а й у процесі самоосвіти, яка включає оволодіння різноманітними знаннями, практичними вміннями, відповідно до потреб науково-технологічного розвитку суспільства. Для того, щоб вчитель ефективно працював над власним професійним розвитком та якістю навчально-виховного процесу, насамперед, необхідно передбачене Урядом України підвищення заробітної платні (ще у 2018 році) ввести в дію. Доречно цей процес (підвищення посадових окладів вчителів) узгодити з відповідними фаховими критеріями. Зокрема, для тих, хто бере участь у розробці нових програм, методик, підручників, навчально-

методичних посібників необхідних для впровадження НУШ, закласти можливість випереджального підвищення окладу.

У системі підвищення кваліфікації вчителів країн ЄС переважає науково-інформаційний підхід, який враховує сучасний стан науки та запити практики. Практикують два етапи підвищення кваліфікації вчителів: перший – літні заняття з вивчення фахового предмета; другий – професійна підготовка впродовж навчального року. Літні курси працюють у липні-серпні упродовж шести-восьми тижнів. Заняття проводять запрошені вчені і практики, практикуються різні форми лекцій, семінарів, практичних занять, значна увага приділяється удосконаленню самостійної роботи вчителя. Головне завдання таких курсів – ознайомлення вчителів із змістом нових програм, підручників і навчальних посібників. Практикують також річні курси без відриву від роботи, які проводяться щотижня у вечірній час за кошти спеціально створеного фонду.

Питання реформування освітньої галузі в напрямі децентралізації управління освітою виникло у зв'язку з проведенням адміністративної реформи та перерозподілом функцій і повноважень між центральними та місцевими органами виконавчої влади та органами місцевого самоврядування і навчальними закладами в Україні. Зрозуміло, що децентралізацію освіти в Україні слід проводити, опираючись на досвід європейських країн, які провели цю реформу раніше за нас.

Метою змін має стати не лише економія фінансових ресурсів, а й досягнення високої якості освітніх послуг як для платників податків так і для замовників цих послуг. Заходи проведення децентралізації в освіті повинні проводитись у загальному контексті адміністративної реформи та з врахуванням специфіки регіонів, насамперед історичних, культурних, мовних тощо. Зокрема закони про зміну територіального устрою та реформу місцевого самоврядування мають стати основою для зміни структури освіти. Зрозуміло й те, що на законодавчому рівні насамперед доречно узгодити поняття громади, профільної, опорної школи, її філій, інклюзії, механізми фінансування та кадрового забезпечення новостворених структур. Саме ці питання і покликана вирішувати недавно створена (2017 р.) Державна служба якості освіти (ДСЯО).

Врахування європейського досвіду та комплексний підхід до реформування української освіти дозволить досягти запланованих у Концепції НУШ фундаментальних змін у шкільній освіті. Шкільну реформу необхідно розглядати і проводити в комплексі з дошкільною, позашкільною, професійною, вищою та післядипломною освітою. Лише сучасна якість у всіх підсистемах та інноваційно-компетентнісне спрямування навчально-виховного процесу, можуть забезпечити високий рівень національної освіти та створити умови для євроінтеграції України. Такий складний організаційний і психолого-

педагогічний процес вимагає чітко спланованих системних дій з боку всіх владних та освітянських структур, які в своїй сукупності складають основу неперервної освіти громадян та інноваційної політики держави в освітній галузі.

Під інноваційним розвитком освіти слід розуміти комплекс створених та запроваджених організаційно-структурних та змістових нововведень, розвиток низки факторів та умов, необхідних для нарощування інноваційного потенціалу освітньої системи. Інноваційне навчання – це зорієнтована на динамічні зміни в навколишньому світі навчальна та освітня діяльність, яка ґрунтується на розвитку різноманітних форм мислення, насамперед критичного, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей та устремлінь особистості [5].

Специфічними особливостями інноваційного навчання є його відкритість майбутньому, здатність до передбачення та прогнозування на основі постійної переоцінки цінностей, налаштованість на активні та конструктивні дії в швидко змінних ситуаціях. Головною функцією сучасної освіти є всебічний розвиток людини, її культури, загальних та фахових компетенцій. Освіта має забезпечити кожному, хто навчається, широкі можливості для здобуття таких умов розвитку та підготовки до життя в сучасному глобалізованому, швидкозмінному, полікультурному та конкурентному середовищі:

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

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

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

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

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

сьогодні орієнтується й українська спільнота, адекватно скеровують особу на високу професійну компетентність, оволодіння нормами і принципами загальноєвропейської культури. активну і конструктивну поведінку в усіх життєво-творчих процесах [6-9].

Компетентнісний підхід переміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину формування й розвитку в учнів здатності критично мислити, ефективно діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях. При цьому освіта формує в учня високу готовність до успішної діяльності в реальному житті, яке з кожним роком стає все більш конкурентним і конфліктним. В такій концептуальній схемі вчителі і учні апріорі орієнтуються на особистісно-орієнтовані і діяльнісні моделі навчання. Це вимагає від учителя змістити акценти у своїй навчально-виховній діяльності із інформаційної до організаційно-управлінської площини. У першому випадку вчитель відігравав роль «ретранслятора знань», а в другому – організатора та наставника освітньої діяльності. Сучасний учитель має вміти не тільки реалізувати навчальний план, тобто виконувати функції ретранслятора знань, а й корегувати та моделювати навчально-виховний процес з врахуванням імовірнісних змін майбутнього [3].

Змінюється й модель поведінки того, хто вчиться – від пасивного засвоєння знань, до дослідницько-активної, самостійної та самоосвітньої діяльності. Процес учіння наповнюється розвивальною функцією, яка стає інтегрованою характеристикою сучасного процесу навчання. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і включає знання, вміння, навички, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості. Набуття молоддю знань, умінь і навичок спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності адекватно реагувати на запити часу та бути конкурентоспроможною. При цьому, сформовані загальні і фахові компетенції мають бути вигідними як для окремої особистості, так і для суспільства в цілому та надавати можливість особистості інтегруватися в полікультурному суспільстві і при цьому зберігати незалежність та індивідуальність. Саме творча особистість, яка усвідомлено зреалізувала себе в суспільній ієрархії та діяльністю якої задоволене суспільство, спроможна активно і ефективно впливати на висхідний розвиток сучасних країн.

Проголосивши бажання євроінтегруватися, Україна зобов'язалася здійснити освітні реформи в дусі європейського виміру в освіті. У зв'язку з цим, реформи в національній системі освіти мають бути скеровані на створення спільних з ЄС стратегій розвитку освіти, орієнтованих на: забезпечення доступності та рівності освіти, підвищення її якості та ефективності, розвиток

мобільності освітян, їх мовних і технічних компетентностей. Зміни у шкільній освіті необхідно розглядати в комплексі з дошкільною, позашкільною, професійною, вищою та післядипломною освітою. Інноваційно-компетентнісна парадигма скеровує сучасну освіту на формування людини-громадянина, для якої громадянське суспільство стане середовищем в якому вона сповна зреалізує свої права й свободи, розкриє свої можливості і цим самим усвідомлено буде задовольняти інтереси та потреби суспільства в цілому. Особлива роль у цих процесах відводиться системі післядипломної педагогічної освіти, яка в парадигмі «освіта упродовж всього життя» та європейського освітнього виміру покликана активно сприяти реалізації неперервної освіти та євроінтеграційній політиці України.

Список використаної літератури

1. Десятов Т. М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина ХХ століття) [докторська дисертація]. – К., 2006. – 505 с.
2. Левченко Т. І. Європейська освіта: конвергенція та дивергенція: [монографія]. – Вінниця: Нова книга, 2007. – 656 с.
3. Локшина О.І. Розвиток компетентнісного підходу в європейській освіті / О.І. Локшина // З досвіду управлінської діяльності та методичної роботи. – К., 2007. – С.12-22.
4. Офіційна веб-сторінка Східного партнерства [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.eeas.europa.eu/eastern/index_en.htm.
5. Химинець В.В. Інноваційна освітня діяльність: [монографія]. – Тернопіль: Мандрівець, 2009. – 348 с.
6. Химинець В.В. Інноваційно-гуманістичне спрямування післядипломної педагогічної освіти в контексті євроінтеграційної політики України // Освіта Закарпаття. – 2015. – № 22. – С. 5 -12.
7. Химинець В.В. Інноваційно-гуманістичне та компетентнісне спрямування сучасної післядипломної педагогічної освіти: Європейський вимір// Післядипломна освіта в Україні. – 2018. – № 2. – С.43-51.
8. Химинець В.В. Демократичні засади та компетентнісне спрямування сучасної післядипломної педагогічної освіти: Європейський вимір//Освіта Закарпаття. – 2018. – № 27-28. – С.7-14.
9. Химинець В.В. Європейський вимір та інноваційно-компетентнісне спрямування безперервної освіти// Зб. наук. праць «Педагогічні інновації у фаховій освіті», Ужгород, 2018. – В. 1(9). – С.202-210.
10. Eurydice portal [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://acea.europa.eu/education/eurydice/index_en.php.

4.3. Peculiarities of Organization of Innovative Scientific and Methodological Work in Educational Institutions

One of the important tasks of modern pedagogical science and practice is to create an effective education system that would meet the needs of socio-economic and cultural development of society. It should assist the teacher in his desire to work creatively and effectively and provide the students with the means of successful self-determination and self-realization in the existing socio-cultural environment.

The success of the formation and development of a modern educational institution is largely determined by the knowledge, creativity, professionalism and general pedagogical culture of their employees and, above all, teachers. In modern conditions, the importance of creativity in the work of teachers increases immeasurably. Creative approach to solving those complex and multifaceted tasks that face educational institutions today is one of the guiding principles of the effectiveness of pedagogical work, the quality of the educational process, the development of creative abilities of students [1].

A key element of any strategy that ensures the transition of modern society to the post-industrial phase becomes education which is focused on developing the ability to work in a new complex world and react adequately to its needs. The creation of a new educational practice lies in the development of innovative and competitive personal qualities and further self-development. In this context, the task of education is a comprehensive development of personality, not only cognitive skills and basic knowledge, but also physical, social and emotional intelligence. Such development can be supported by appropriate educational technologies, provided that an individual and differentiated approach to the content of education and the organization of education is implemented, at the core of which is the quality of the educational process and a teacher who is implementing an innovative approach. Under such conditions, the requirements increase not only for the quality of modern education, but also for scientific and methodological training of teachers.

Only inherently innovative education can educate a person who lives by modern innovative laws of globalization, is a comprehensively developed, independent, self-sufficient individual, guided in life by their own knowledge and beliefs. It is impossible to teach young people to be creative by using standard tasks, to teach them to cooperate and work in a team, if throughout the training they act as separate individuals competing with each other. It is impossible to form the ability to learn continuously if we deprive them of freedom in choosing their own path of development and only point out their mistakes. We cannot teach empathy when the emotional sphere is excluded from the educational process and learning is narrowly focused on cognitive abilities [1].

The Law of Ukraine "On Innovation" defines the term of innovation. According to this definition, "innovations – newly created (applied) and (or) improved competitive technologies, products or services, as well as organizational and technical solutions of production, administrative, commercial or of other nature that significantly improve the structure and quality of production and (or) social sphere» [5].

The innovative development of education should be understood as a set of created and implemented organizational and content innovations, the development of a number of factors and conditions necessary to increase the innovative potential of the educational system.

Innovative learning is an educational activity focused on dynamic changes in the surrounding world, which is based on the development of various forms of thinking, creative abilities, high social and adaptive capabilities of the individual.

Specific features of innovative learning are its openness to the future, the ability of foreseeing and predicting the future circumstances basing on the constant reassessment of values, the willingness to take active and constructive actions in rapidly changing situations [2].

Scientific and methodological support of the innovation process lies in the fact that it is a professional interaction of the subjects of pedagogical activity (those who learn and those who teach) on the joint mastery of organizational and educational innovations.

In our opinion, the defining components of scientific and methodological support of the innovative educational process are:

- democracy – the ability to take into account different approaches, points of view, collegiality in making a decision;
- the situation of making a choice – the creation of several versions of programs, work models, technologies that provide the prerequisites for an informed decision;
- self-realization – the disclosure of the personal potential of each participant in the pedagogical process;
- co-creativity – joint activities of entities seeking to achieve new quantitative and qualitative results;
- synergy – nonlinearity, instability as procedural characteristics and self-organization of the system of scientific and methodological support.

The formation of the personality of a modern teacher is directly related to the need to modernize intra-school scientific and methodological work by improving it through the introduction of innovative technologies in the educational process, through the involvement of teachers in creative, research and experimental activities. Taking into account the latter allows us to conclude that the research and experimental activities of school teachers should be considered as a form of

pedagogical creativity on the one hand, and as a condition for positive development of the school education system on the other. Therefore, the process of modernization of scientific research work will have a steady positive tendency.

Analysis of the pedagogical practice of modern educational institutions, the results of the study and substantiation of the theoretical foundations of this issue have led us to the conclusion about necessity of consideration of scientific and methodological work in educational institutions as an integral system of improving the scientific, theoretical and general cultural level, psychological and pedagogical training and professional skills of teachers, the formation of their willingness for self-education, self-development. In general, the system of scientific and methodical work in the educational institution is aimed at forming the professional and pedagogical culture of teachers, continuous updating and increasing their knowledge, developing new pedagogical ideas, technologies, generalization and dissemination of advanced pedagogical experience. The system of scientific and methodical work is designed to meet the needs of the development and renewal of the school, the interests of pedagogical staff and individual teachers in the constant improvement of professional level in accordance with the conjuncture of the pedagogical labour market, to act as a means of social protection of education and teachers. Properly constructed scientific and methodological work also contributes to the formation of a positive psychological climate within the teaching staff; it becomes an effective motivating factor for the educational process.

In educational institutions usually there is a certain system of scientific and methodical work with teachers, which includes individual, group and mass forms that remain in natural unity, interact and complement each other. Forms of organization of such work are quite diverse, but one of the dominant places among them is scientific and methodological work carried out directly in the educational institution.

The above-mentioned facts allow us to identify the main functions of scientific and methodological work:

- organizational, which is designed to eliminate duplication in activities, it involves a rational combination of informational awareness of all educational structures within a certain period of time;

- diagnostic – is a diagnostic work with students, the development of practical recommendations on methods and content of individual work with them;

- prognostic – allows you to foresee and predict the results of educational activities, increases the degree of scientific innovation and is designed to prevent various pedagogical mistakes;

- modelling function, which allows participants of pedagogical experiment to model, and therefore predict, all its stages and possible results in the theoretical plane, promotes the process of formation and implementation in the educational

process of new pedagogical technologies and models of innovative pedagogical experience;

- restorative – which aims to restore knowledge and skills that are partially forgotten or lost by educators over time or due to changes in activities;

- corrective, the main purpose of which is to timely eliminate deficiencies and make appropriate amendments and additions to the pedagogical process, which is already underway;

- control and information – averting possible duplication and realization of feedback at all stages of scientific and methodical activity of educational institution.

An essential feature is that the methodical work in modern educational institutions is purely scientific. The new content of education, the development of new curricula, the creation of authors' programs, the teaching of non-traditional disciplines, and search for original teaching methods – all this leads the teacher onto the path of creative research work. As practice shows, scientific research activities of teachers are mainly aimed at: developing the structure of the school component of the curriculum; determination of the content of subjects for profile classes, elective courses taking into account the interests and needs of students and parents, material and technical capabilities of the school, the provision of teaching staff; creation of educational programs, methodical and didactic support of the educational process with the necessary visualization; development and testing of textbooks and manuals for teaching school components; development of content-methodical and organizational aspects of differentiation and individualization of students' learning.

In this context, based on theoretical analysis, we found that scientific and methodological work in school usually solves three main groups of tasks: innovative development of the school; formation of scientific potential of pedagogical staff; development of individual pedagogical activity and creative personality of a teacher.

The formation of a teacher as a creative person who is capable of creating something qualitatively new, meaningful in terms of teaching – one of the most important tasks of modern science and practice. It depends on many factors, in particular, the nature of relations in the team, the level of psychological, pedagogical and methodological training of teachers, initiative and so on. Therefore, scientific and methodological work should provide a system of activities that would be aimed at developing the creative qualities of the teacher, improving his skills and pedagogical proficiency. [2]

In our opinion, it is important in the organization of scientific and methodical work to make it into a system with all its features: purposefulness, multystructurality, variability, manageability, criterion adaptability. This approach will increase the efficiency of work with teachers; prevent the reduction of all methodological work to the functioning of methodological associations and open lessons only[4].

At the same time, it should be emphasized that the systematic methodological work can be ensured when its content is to improve the school education system, the components of which are: goals, content, methods, tools and organizational forms of teaching, education and development of students. Therefore, methodical work should be focused on the prognostic substantiation of the relevant components of the educational system.

The methodological basis of the content of school education should be universal and national values, focusing on current and future interests of the student. The content of modern education must be based on a human-centered paradigm and lay the foundation for building a democratic society. In this context, one of the important activities of the teaching staff is to determine the purpose of teaching and educating students and its implementation in a kind of prognostic model of the graduate of the educational institution [3]. The process of selection, systematization and classification of educational content can be another important area of methodical work in school.

As evidenced by the results of the analysis of pedagogical practice, methodical work in school is reduced to the study of individual methods while a comprehensive approach to the content of methodical activities of teachers requires close connection of methodical work with other types of teacher training, in particular, psychological and pedagogical, ethical, didactic, general cultural, technical. Moreover, the definition of the content and forms of methodological training of teachers should be conducted taking into account the professional interests and needs of each teacher. Taking into account the latter and the results of the above theoretical analysis, it is fair to suggest that the methodological direction of research activities is associated with the independent development of new pedagogical ideas, goals, objectives, forms of work, functions, methods and principles, patterns of organization and conduct of the educational process.

Designing concepts of school development, models of educational institutions of a new type, authors' programs, creation of new theoretical provisions and technologies obliges the researcher to form and develop the most important personal qualities for the teacher: ability to carry out such complex mental operations as generalization, abstraction, idealization, modelling, systematization, integration, forecasting. In general, scientific and methodological work at school is part of a cohesive system of continuing education of teachers and is understood as a holistic, based on scientific advances, best practices and specific analysis of professional needs of teachers system of interrelated activities, actions, tools to improve professional skills of each teacher, enrichment and development of creative potential of each pedagogical team, and ultimately – achievement of optimal results in education, upbringing and personal development.

Reference

1. Pro navychky maibutnoho: navch.-metod. posib / N.O. Leshchuk, Ya.M. Syvokhop, L.A.Kyienko-Romaniuk. – K.: FOP Klymenko Yu.Ia., 2020. – 151 s.
2. Vasyl Khymynets, Ján Holonič, Volodymyr Khymynets. INNOVATIVE EDUCATIONAL ACTIVITIES. WV, USA: Academic publishing Fairmont, Locust AVE 1489, Fairmont. 2020. Number of pages: 320 s. Number of pieces: 250 pcs. Edition: first. ISBN 978-1-953260-03-1
3. Khymynets V.V. Innovatsiino-humanistychni ta kompetentnisne spriamuvannia suchasnoi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity: Yevropeyskyi vymir // Pisliadyplomna osvita v Ukraini. – 2018. -- № 2. – p.43-51.
4. Khymynets V. V. Innovatsiino-kompetentnisne spriamuvannia bezperervnoi osvity v konteksti YeVO. Elektronnyi zbirnyk naukovykh prats ZOIPPO, 2020. – No 3(40) – 6 s. (VI Internartional Science and Practice Conference «Neperervna osvita novoho storichchia:dosiahnennia ta perspektyvy», Zaporizhzhia, 12-18 May 2020).
5. Opanasiuk, Yu.I. (2014). Innovatsiinyi prohres yak novyi typ suspilnoho rozvytku. Multyversum. Filosofskyi almanakh. Vyp. 10 (138). 27-35. [in Ukrainian].
6. Syvokhop Y.M. «Innovatsiini pidkhody do pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohiv z pytan formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia uchnivskoi molodi». Osvita na Luhanshchyni. Naukovo-metodychnyi zhurnal. – №2. – 2013. – p 118-121.

4.4. Key Determinants of Professional Development of Teachers in the Context of Decentralization

The professional development of a teacher in the conditions of transformational changes taking place in the field of education requires special understanding and solution of the problems connected with it. Today, the professional development of a teacher is seen as a lifelong process and undergoes qualitative changes due to the action of objective and subjective factors.

Increasing requirements for professional qualities and the level of professionalism of a teacher is connected with his extremely important role in the educational process.

The purpose of this article is to find and determine the conditions and factors of development of the subject of pedagogical work, taking into account the changes related to European integration processes, in particular decentralization.

Areas of reform and priorities for the development of modern pedagogical education are defined in legislative documents: the laws of Ukraine "On Higher Education" (2014), "On Education" (2017), "On Complete General Secondary Education" (2020); Concepts "New Ukrainian School" (2016), Concepts of development of pedagogical education (2018).

Scientific researches of O. Derkach, N. Kuzmina, V. Zazykin (acmeological approach) consider professional development of a teacher in two planes: semantic and structural-procedural. The first develops the contexts of the general subjective space of the individual. The second, according to the analysis, presents the procedural development of the subject of labour to the level of a professional.

Attempts to analyse the professionalism of teachers as an integrative personality and activity formation are reflected in the scientific heritage of N. Guziy, G. Danilova.

In the scientific literature, the peculiarities of the contexts of modern education (V. Andrushchenko, V. Kremin, V. Ognevyuk) and the peculiarities of the psychological readiness of professional growth in the conditions of change (O. Bondarchuk, L. Karamushka, N. Pinchuk) are widely studied.

Modern researchers define the professional development of a teacher as a process aimed at helping the teacher to adapt their activities to current changes and requirements so as, on the one hand, to increase the effectiveness of students, on the other – to understand the need to develop professional competencies, to increase the initiative and desire for effective performance in professional work [1, 661-675]

Despite the significant research interest in the chosen topic, there are issues that require additional research, taking into account changes and present educational policy.

The changes taking place in Ukrainian society today are largely due to the processes of integration into the European Union. Harmonization of domestic standards with European ones takes place in legal, political, security, social and other spheres. The Association Agreement, signed in 2014 and ratified in 2017, is a reform roadmap for Ukraine.

Among the main achievements of integration and successful transformations is the reform of decentralization of power [4], as a result of which there is a voluntary consolidation of communities and the concomitant expansion of local government. With the experience of organizing collective action, Ukrainians gain experience of joint decision-making, joint responsibility, which is a sign of acceptance of the democratic values of the European society.

The reform of decentralization of power involves not only a change in the territorial structure of the country, a change in the paradigm of responsibility, but also

the creation of the necessary basic conditions for a comfortable and safe life, quality development of human capital. The latter led to a fundamental reform of education.

The initiated systemic transformation of the education sector is aimed at high quality education at all levels. However, there is a clear gap between the goals and the possibilities of implementation, the overcoming of which is determined by many factors.

The analysis of the factors that contributed to the successful reform of education in European countries gives grounds to assert that the professionalism of teachers was and remains decisive.

According to V. Vakulenko, teacher professionalism is a set of integrated fundamental knowledge, generalized skills and abilities of a teacher, his significant personal qualities, a high level of expertise, culture and skill, creative approach to the organization of pedagogical activity, ability of reflection, readiness for constant self-development. 5, 72].

There is no unambiguous and generally accepted interpretation of the definition, despite a broad scientific understanding of the essence of the phenomenon of pedagogical professionalism (V. Senenko, I. Bagaeva, N. Kuzmina, T. Rudneva). However, this only confirms what complex and multifaceted processes emerge in the concept.

Speaking about the development of teacher professionalism in modern Ukrainian conditions, the most acceptable (despite the relatively new (1995) concept of Oxford University "Basic teacher training as a practical theorizing" [3, 371]), is the following differentiation of its features:

- the focus of pedagogical work on moral, social goals and values (those that the educator teaches his students);
- empowerment and responsibility for making independent decisions about learning; curricula and care for students;
- commitment to work collectively in the spirit of cooperation, mutual assistance and support, using experience and knowledge to solve common problems, rather than simply participating in joint work to implement external instructions;
- professional heteronomy (as opposed to self-defense autonomy) allows teachers, having certain powers, maintaining an atmosphere of openness of cooperation, to work with their partners from the wider social environment, especially with parents and students;
- the obligation to actively care for students, not just to comfort them. In this sense, professionalism requires awareness and acceptance of both the emotional and cognitive aspects of the learning process, along with the skills and abilities of teachers for ideological and effective education;

- independent purposeful and decisive actions in search of continuous learning to increase the level of specialized knowledge and standards of practice, in contrast to the reluctant consent to fulfil the obligations required of the teacher under the pretext of continuous learning or improvement;

- setting high tasks for the teacher and the requirement to perform them, along with his appropriate status and respect [6, 133].

The main cognitive component of professionalism is professional competence - a system of knowledge that is constantly expanding and allows us to perform professional activities and solve a range of problems with high productivity.

Researchers of professional development of teachers, based on the analysis of models of world practice, distinguish two types of professionalism: managed and democratic [2, 7]. Both provide training for innovation, improvement of professional skill, self-improvement etc. However, the first depends on the needs of the institution, planned, respectively, by the head; the second remains in the alternative field and depends on the needs, preferences, interests, initiatives of interested participants. The relationship between these types is a defining prerequisite for centralized and decentralized approaches to the organization of professional development of teachers.

In Western Europe and the United States of America, prevalent are the forms of professional development in support of democratic professionalism. The vector of regulated professional growth, which was inherent in the domestic education system, today is also directed towards decentralized approaches to the organization of teacher training and development. Crucial in these conditions is the need and ability to make a choice (a sense of freedom - on the one hand, on the other - responsibility for everything you choose).

The professionalism of a teacher in the context of professional development of a teacher appears today as a complex functional entity that is the object of State educational policy in Ukraine. The place of managed (managerial) forms of professionalism is overtaken by democratic (democratic) ones. The latter fully correlates with innovations related to the decentralization of education, when the decision-making process, planning, responsibility for the content of education, etc. are relatively independent from the central executive authorities and professional development and professional growth of teachers depends on their choice.

The mode of choice determines the possibilities of conscious choice of the teacher's values, content, forms, teaching methods, as well as ways to achieve results. The analysis of research of choice [7] shows that teachers choose those forms and content of education that give more space for self-realization, creativity, freedom of expression, practical application of knowledge. It is obvious that a teacher chooses, accordingly, the subject of professional development or advanced training, which is

an integral (but not the only) component of the system of professional development of the teacher.

The purpose of the system of professional development of teachers is to create optimal conditions for the development of professional competencies as a key element in improving the quality of pedagogical work. According to the Professional Standard [9] of a Ukrainian teacher to perform labour functions, he must have the following set of competencies (Table 1).

Table 1

The set of competencies of a Ukrainian teacher

Job Description	Professional Competencies
Teaching subjects (integrated courses)	linguistic and communicative subject-methodical information and digital
Partnership with participants in the educational process	psychological emotional and ethical competence of pedagogical partnership
Participation in the organization of a safe and healthy educational environment	inclusive health-preserving planning
Management of the educational process	prognostic organizational evaluation and analytical
Continuous professional development	innovative competency ability to learn throughout life reflexive

At the same time, teachers need to have a clear understanding of their own strengths and areas of professional activity that need improvement, and should model the importance of investing their time in professional development.

Ukrainian system of professional support for teachers (as mentioned above) is being transformed from a managed to a democratic one. The success of the transformation is often associated with the liberalization of the market for teacher training services, as well as the emergence of institutions directly designed to provide their professional guidance and support. The establishment and empowering of the latter, ie the Centres for Professional Development of Teachers [8], are the result of democratic transformations and decentralization of education.

So, the reform of Ukrainian society, which is taking place in all its spheres, is directly related to the desire to integrate into the European space. Harmonization of education is taking place through the adoption of a number of new laws: "On Higher Education" (2014), "On Education" (2017), "On Complete General Secondary Education" (2020), as well as concepts.

With the implementation of the Concept "New Ukrainian School" changes not only the professional mission of the teacher but also the requirements for his professional development. The defining (determinant) and indicative of the European space of professional development of teachers is professionalism.

The reform of decentralization of power is crucial for the system of professional development, namely its institutionalization in Ukraine.

Reference

1. Bredeson P. V. The architecture of professional development: materials, messages and meaning / P.V. Bredeson // International journal of educational research. – 2002. – Volume 37, Issue 8. – P. 661–675.
2. International handbook on the continuing professional development of teachers / edited by Ch. Day, J. Sachs. – Maidenhead: Open University Press, 2008. – 320 p.
3. Melntyre D. Initial Teacher Education as Practical Theorising: a Response to Paul Hirst // British Journal of Educational studies. – 1995. – Vol. XXXXIII. – №4. – P. 365-383. <https://www.jstor.org/stable/3121806?seq=1>
4. Rabinovych, M., Levitas, A. and Umland, A. (2018), Revisiting Decentralization After Maidan: Achievements and Challenges of Ukraine's Local Governance Reform, Kennan Cable, No. 34, (accessed 5 Aug. 2019). // <https://www.wilsoncenter.org/publication/kennan-cable-no-34-revisiting-decentralization-after-maidan-achievements-and-challenges>
5. Vakulenko V.M. Sutnist i struktura pedahohichnoho profesionalizmu/ V.M.Vakulenko// Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity. Ser: Pedahohika i psykholohiia. – Compendium: Issue 4. – Kyiv: Ped.presa,2002. – P.66-73.
6. Hudson I. Pryntsyryalni professyonalizm // Perspektyvy. – 2000. – Volume XXX. – №2. – P.123-134.
7. Ivats O.M. Informatsiine suspilstvo v Ukraini: vyklyk suchasni systemi pidvyshchennia kvalifikatsii vchyteliv / Ya.V. Zoska, O.M. Ivats // Suchasni suspilni problemy u vymiri sotsiolohii upravlinnia : zbirnyk naukovykh prats. – Volume. II, – Issue. 3. – Seriiia „Spetsialni ta haluzevi sotsiolohii. – Kharkiv : NTU „KhPI”, 2016. – P. 19-33.
8. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 29.07.2020 №672 «Deiaki pytannia profesiinoho rozvytku pedahohichnykh pratsivnykiv». Osnovni termyny: traiektoriia profesiinoho rozvytku pedahohichnoho pratsivnyka, profesiina spilnota pedahohichnykh pratsivnykiv <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/672-2020-%D0%BF#Text>
9. Profesiinyi standart vchytelia. <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-profstandartu-za-profesiyami-vchitel-pochatkovih-klasiv-zzso-vchitel-zzso>

4.5. The Peculiarities of Continuous Professional Development of Teachers in the Conditions of Postgraduate Pedagogical Education

Modern development of education in Ukraine, integration into European and world educational space, globalization of the modern world determines qualitatively new requirements to the personality of a teacher and his professional activity. While increasing access to education is still the major challenge, improving the quality and relevance of education is now receiving more attention than ever, with due emphasis on the importance of values, attitudes and skills that promote mutual respect and peaceful coexistence. The effectiveness of the educational process depends largely on the level of formation of teachers' readiness for the modernization of the education system.

A significant contribution to the study on the content of continuing professional education, which reflects the current requirements for the activities of teachers at the level of society's demands for mastery of advanced educational technologies, was made by V. Andrushchenko, V. Bondar, I. Zyazyun, V. Kremen, S. Krysiuk, V. Luhovy, N. Nychkalo, S. Sysoeva, R. Khmelyuk, J. Tsekhmister, O. Chaly and others. The results of research by S. Sinenko, N. Lisova and N. Protasova have got a significant impact on the development of postgraduate pedagogical education. The results of research on improving of the pedagogues qualification (N. Bilyk, V. Oliynyk, N. Chepurna, O. Omelchenko, T. Sorochan, O. Rudina, L. Bondareva, etc.) are important.

The professional development of a teacher must be ensured throughout the period of his pedagogical activity. Therefore, in the context of reforming of higher education in Ukraine, there is a problem of further development of postgraduate pedagogical education.

The article 60 of the Law of Ukraine «On Higher Education» determines that «postgraduate education is a specialized improvement of education and training of a person by deepening, expanding and updating his professional knowledge, skills and abilities or obtaining another profession, specialty based on previously acquired educational level and practical experience» [7]. This type of education creates the conditions for continuity of adult education.

Thus, V. Oliynyk believes that the separation of postgraduate education into a separate definition was the result of the realization that in modern conditions the need of society for qualified personnel with a high level of professionalism and culture can be met only on the basis of a new philosophy of education – "lifelong learning" [6, p.8].

According to S. Krysiuk, it is necessary to restructure postgraduate pedagogical education radically in the context of increasing of teachers' social responsibility for the result of professional activity [3].

According to T. Sorochan, the purpose of postgraduate pedagogical education "is not only to improve pedagogical techniques and master new technologies, it is creating conditions for teachers for the sake of a high level of professionalism and acquiring creative skills as well" [10]. Postgraduate education creates a social and educational space, in which every professional can improve, and postgraduate education institutions should become not only the centres of systematic training courses, but also centres of systematic professional teachers' development [10].

In our opinion, systemic professional development is a continuity of professional education of teachers, when knowledge, skills and abilities are formed gradually, on the basis on previously acquired ones and create the basis for acquisition of subsequent knowledge. It is development of their readiness to adapt to changes in the educational sphere and society in general. A systematic approach to improving the quality of education requires effective management of innovation processes in the context of European integration. Working to ensure quality education, including postgraduate pedagogical education, should be a major innovation in the education system.

Management of innovation processes is an important function of educational management, the need for which is also due to the reform of national education and the need for time.

Innovative processes have significantly changed the functions, content and areas of activity of the institutes of postgraduate pedagogical education.

Among the components of the structure of postgraduate education, our study concerns professional development, which can be carried out in various forms: training in the educational programs, internships, participation in certification programs, trainings, seminars, workshops, seminars-meetings, seminars-trainings, webinars, master-classes, etc. [8]. On this way, in our opinion, the integrity and continuity of education and improvement of adults throughout the period of their professional activity is ensured.

V. Khiminets proves convincingly that professional development of a teacher should be considered as a process of his gradual growth as a person and a professional [11].

Our assumption is confirmed in the work "Humanization of postgraduate education of teachers" by N. Protasova, who argues that today future teachers cannot be given such an amount of knowledge that would ensure the appropriate level of their professionalism throughout the term of teaching. To maintain professional

competence, they must "constantly intensively replenish their knowledge, periodically participate in various forms of training" [9, p. 44].

In our opinion, refresher courses are the most complex component of the education system. Times change, we work in conditions of free competition, so we must change as well. Further training should be provided by professionals who are recognized by the educational community. And it does not matter the age or status of the teacher, his affiliation with a formal or non-formal education institution. The main thing – his ability to teach a new, modern, effective, responsive to the time and demands of teachers – these are adults formed individuals with their own vision and beliefs.

The purpose of innovation processes in the intercourse period is the need to change the practice that has developed over decades in advanced training, when courses are considered as an episodic stage, which makes it possible to obtain only a certificate of advanced training. Theoretical knowledge, which has long been the mainstay of the educational process, is now becoming a tool.

UNESCO materials emphasize the main task of adult education is to provide people with comprehensive knowledge and content for active creative life in modern society. It is about human development, introducing a lifetime as specialist, citizen, personality, distance and continuing education that supports people in different periods of their lives.

"Continuity, according to S. Arkhipova, involves the entry of adults into educational activities, in which it can increase their confidence in the future, help interpret correctly life events, promote the consolidation of people based on universal values, develop their social and professional mobility, determine for themselves the meaning of life, the place in society, their human and civic duty "[1, p. 4].

In our understanding, continuity means the orientation of teachers to lifelong learning, their willingness to continue learning in any proposed form, including distance, self-education, self-development and self-improvement. Formation of interest in the profession while studying in higher education institutions, in self-realization in life and professional activity, in career growth is a prerequisite for the development of skills and abilities for self-education.

The analysis of the literature on the researched problem indicates the need for the transition of the modern system of postgraduate pedagogical education from the informative model (mastering of ready-made knowledge) to the competence model, as it is mostly result-oriented. This result is concretized and formulated in terms of skills, qualities, abilities, value orientations (not only knowledge) necessary for successful implementation in society, professional career and personal life.

The competence model "provides for the unity of the content of advanced training courses and scientific and methodological work in the intercourse period, the

use of interactive, project technologies of professional growth, which would ensure the development of competencies in accordance with the challenges of the time; provides opportunities for the pedagogical worker to choose different terms, modules, forms of training, as well as the development of diagnostic tools that would correctly measure the levels of development of individual competencies and professionalism in general" [5, p. 141]. In our opinion, the formation of teacher readiness to implement a competency-based approach to the educational process, the development of professional competence of teachers is a new goal of the adult education system, which should lead to other results - the education of a viable personality.

Today, the role of teachers in the learning process is changing, as far as the main thing is not the transfer of information, but the ability to transform educational information into practical problems and work in a team and find actively creative solutions to problems. And this is possible with the use of modern pedagogical technologies.

The priority direction of education development is the introduction of information technologies, which facilitates access to education increasing the efficiency of the educational process in general and is determined by the level of scientific potential. This will contribute to the development and self-development of the teacher's personality, his professional competencies and creative potential. A teacher must be characterized not only by a high level of subject knowledge, but also by deep abilities to use innovative tools and forms in professional activities, readiness to apply the acquired knowledge and skills in educational, pedagogical, scientific and methodological activities.

Under these conditions, the pace of socialization of teachers to the new conditions of activity is much ahead of the possibility of course training in the system of postgraduate pedagogical education, which teachers in accordance with regulations pass every five years. That is why today, in our opinion, the system of work with pedagogical staff in the intercourse period is gradually coming to the fore in the system of postgraduate pedagogical education. The ever-increasing pace of introduction of modern educational technologies and models of organization of the educational process into the educational process is significantly ahead the information that teachers receive during the course preparation. That is why the traditional role of institutions of postgraduate pedagogical education is changing, which today are becoming integration centres for the effective formation of modern pedagogical culture of teachers by combining the efforts of research institutions, educational and donor organizations, projects, etc.

Such innovations aim to improve higher education by providing ample opportunities for the development, learning and education of creative personality, as a result of which he or she will be prepared for active and independent life in society

and complex task can be solved by introducing innovative learning technologies, including prominent place is occupied by information and communication technologies [2, p. 286-287].

With the development of open educational resources, the new generation of teachers has a wide choice of building self-educational activities based on information and communication, digital, network technologies, on remote platforms, etc. This allows them to be one step ahead, on a par with the students.

The educational process be more efficient and productive, teachers need to use non-standard tools. Teachers refuse gradually from CDs, flash drives, and printed materials. They store all necessary information in the SkyDrive cloud storage, which allows them to have access from any computer with an Internet connection.

The current situation in Ukraine and around the world, related to the prevention of the spread of coronavirus COVID-19, has forced educational institutions work with the use of distance learning technologies. Teachers are mastering a new format of classes. This is facilitated by programs such as Moodle, Google Classroom, Zoom, Skype and others. Moodle is a learning management system that can combine communication between teachers and students. The main features provided by this program are task execution, file downloading, messaging, evaluation. In the Google Classroom web service, you can upload works, edit them, and check and grade tests. The service requires Google mail (Gmail). Zoom and Skype are more streamlined learning management systems, but allow the class to communicate and share files.

Teachers often use such social network as Facebook, Messenger, Viber, WhatsApp to address pressing issues, where they share information quickly with parents and students.

Information technology is a sign of globalization. The impact of current trends of globalization on education is manifested in:

- strengthening the role as a source of ideas, new knowledge, technology, information;
- awareness of the imperative of survival and global responsibility for their actions, which is determined by the degree of spirituality in each person;
- diversification of social systems of society, which determines the need for flexibility of thinking, perception of the world and dialogue of cultures [4, p. 17-18].

Thus, the innovative content of postgraduate education, the need to increase the degree of professional competence of teachers determine the need to modernize scientific and methodological work with educators, giving it dynamism, flexibility, variability in content, forms, methods, technologies. Teachers who already master information and communication technologies and apply them in their professional activities contribute to their own development, enrich their knowledge and ensure the appropriate level of professionalism throughout the term of pedagogical activity.

References

1. Arkhypova S. P. *Osnovy andrahohiky: navch. posibnyk* / Arkhypova S. P. – Cherkasy, 2002. – 92 s.
2. *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii : posibnyk*. Za red. O. Ohienko; Avt. O. Ohienko, T. Kaliuzhna, Yu. Krasyl'nyk, L. Milto, Yu. Radchenko, K. Hodlevska, Yu. Kobiuk. – K., 2015. – 314 s.
3. Krysiuk S. *Pisliadyplomna osvita pedahohichnykh kadriv: realii i perspektyvy* / S. Krysiuk // *Osvita i upravlinnia*. – 1997. – T. 1. – № 1. – S. 85-92.
4. Liakhotska L. *Dystantsiina tekhnolohiia navchannia v pisliadyplomnii pedahohichnii osviti: navch. posibnyk* / L. L. Liakhotska; NAPN Ukrainy, DVNZ «Un-tet menedzh. osvity», Milenium – K., 2018. – 384 s.
5. *Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini* / Nats. akad. ped. nauk Ukrainy; za zah. red. V. H. Kremenia. Kyiv: Pedahohichna dumka, 2016. 448 s.
6. Oliinyk V. V. *Upravlinnia rozvytkom systemy pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv profesiino-tekhnichnoi osvity: nauk.-metod. posib.* Kyiv: TsIPPO, 2001. 207 s.
7. *Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 r. № 156-VII*. Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR). 2014. № 37–38. St. 2004. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (data zvernennia: 28.10.2020).
8. *Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII*. Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR). 2017. № 38–39. St. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (data zvernennia: 28.10.2020).
9. Protasova N. H. *Humanizatsiia pisliadyplomnoi osvity pedahohiv*. Kyiv, 1998. 151 s.
10. Sorochan T. M. *Pidhotovka kerivnykiv shkil do upravlinskoii diialnosti: teoriia ta praktyka: monohr*. Luhansk: Znannia, 2005. 384 s.
11. Khymynets V. V. *Innovatsiina paradyhma v systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity*. Nova pedahohichna dumka. 2013. № 2 (74). S. 20–24.

4.6. Peculiarities of Formation of Information and Communicative Competence of Teacher as a Component of Professional Development

Особливості формування ікт-компетентності вчителя як складової професійного розвитку

Однією з основних умов реалізації стратегічних цілей модернізації освіти на практиці є підготовка і перепідготовка вчителів. У зв'язку з розширенням інформаційного простору в системі безперервної освіти все більшого значення набуває роль компетентнісного підходу в професійному розвитку вчителів будь-яких спеціальностей в області застосування інформаційно-комунікативних технологій. Величезна кількість інформації, яку сучасній людині необхідно вміти аналізувати, інтерпретувати і адекватно реагувати актуалізувала необхідність впровадження компетентнісної освіти. Адже фахівці стверджують, що за останні два роки кількість інформації збільшилася в стільки разів як за дві тисячі років. За кожні 4-5 років інформація застаріває, тобто вимагає внутрішньої готовності до постійного оновлення, створює потребу у володінні інтелектуальними, соціальними і іншими компетенціями. Крім того, постійна зміна життєвих ситуацій вимагає від вчителя безперервного вдосконалення своїх професійних можливостей. Отже, виділення ІКТ-компетентності як окремої складової професійної компетентності вчителя обумовлено активним використанням інформаційно-комунікативних технологій у всіх сферах людської діяльності, в тому числі і в освіті.

Питання формування інформаційно-комунікативної компетентності вчителя розглядалося в працях багатьох науковців та практиків: В.А. Адольфа, П.В. Беспалова, Л.М. Горбунової, М.А. Горюнова, А.А. Єлізарова, М.І. Жалдак, М.Б. Лебедевої, Н.В. Морзе, Н.В. Насирової, О.В. Овчарук, А.М. Семібратова, О.Н. Шиловой, М.А. Холодної та ін. В науковій літературі поняття ІКТ-компетентності має різноманітне трактування. Так, П.В. Беспалов визначає дане поняття як інтегральну характеристику особистості, яка має мотивацію до засвоєння відповідних знань, здібності до розв'язання завдань у навчальній і професійній діяльності за допомогою комп'ютерної техніки і володіє прийомами комп'ютерного мислення. А.А. Єлізаров під ІКТ-компетентністю розуміє сукупність знань, умінь і досвіду діяльності, причому саме наявність такого досвіду є визначальною по відношенню до виконання професійних функцій. О.М. Шилова та М.Б. Лебедева визначають ІКТ-компетентність як здатність індивіда вирішувати навчальні, життєві, професійні задачі з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. За Н.В. Насировою, ІКТ-компетентність – це мотивація, потреба й інтерес до отримання знань,

умінь і навичок у галузі технічних, програмних засобів й інформації. Л.М. Горбунова і А.М. Семібратов розглядають таку компетентність як готовність і здатність вчителя самостійно і відповідально використовувати ці інформаційно-комунікативні технології у своїй професійній діяльності. Українські вчені М.І. Жалдак, Н.В. Морзе та О.В. Овчарук вважають, що ІКТ-компетентність – це здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства.

Мета дослідження полягає в аналізі особливостей формування ІКТ-компетентності вчителя як складової його професійного розвитку.

Для реалізації компетентнісного підходу в системі освіти необхідна підготовка і перепідготовка педагогічних кадрів, здатних у реальній життєвій і професійній практиці застосовувати ключові компетентності. Серед універсальних (ключових) компетентностей в першу чергу необхідно виділити інформаційну і комунікативну, тому що саме вони є невід’ємною частиною широкого впровадження і використання інформаційних технологій. При цьому формування таких компетентностей в учителів має два аспекти: загальноосвітній і професійний. Загальноосвітній аспект пов’язаний з готовністю використовувати інформаційно-комунікаційні технології в різних видах діяльності. Професійний аспект інформаційно-комунікативної компетентності ми пов’язуємо з готовністю застосування цих технологій у навчальному процесі.

Виходячи з цього, постає проблема всебічного аналізу і прогнозування змін у професійній діяльності вчителя в умовах переходу на компетентнісний підхід, який вимагає певних змін у навчальному процесі. Всім відомо, що для формування компетентностей необхідно створити певні навчальні ситуації, які дадуть змогу вчителю моделювати і здійснювати ефективний контроль за діяльністю учнів в такому освітньому середовищі.

ІКТ-компетентність вчителя потрібно розглядати як комплекс якостей особистості, що забезпечують її гнучкість і готовність швидко пристосовуватися до будь-яких змін у професійній діяльності в умовах інформатизації освіти, тобто:

– розуміння закономірностей і особливостей протікання інформаційних процесів у педагогічній діяльності, яка спрямована на розвиток інтелектуального потенціалу учня, на формування умінь самостійно здобувати знання, здійснювати інформаційно-навчальну, експериментально-дослідницьку діяльність, управління системою освіти на основі автоматизації процесів інформаційно-методичного забезпечення навчально-виховного процесу та

організаційного управління навчальним закладом (системою навчальних закладів);

– знання основних типів засобів ІКТ систем, які використовуються в освіті, а також володіння навичками роботи з ними;

– готовність до вивчення нових можливостей ІКТ з метою удосконалення механізмів управління системою освіти через використання засобів ІКТ;

– удосконалення методології та стратегії відбору змісту, методів і організаційних форм навчання і виховання, що відповідають завданням розвитку особистості;

– потреба у використанні засобів ІКТ при вирішенні професійних завдань, яка базується на володінні інформаційними технологіями в умовах використання засобів інформаційних та комунікативних технологій.

Процес становлення інформаційно-комунікативної компетентності вчителів – це розвиток мотивації, потреби і інтересу до отримання знань, умінь і навичок у області технічних, програмних засобів і інформації. Компетентний вчитель володіє знаннями, які є інформативною основою комунікації і пошукової пізнавальної діяльності, володіє уміннями і навичками ефективної комунікації і пошукової діяльності у сфері програмного забезпечення і технічних ресурсів, має потребу у використанні ІКТ в своїй професійній діяльності.

До основних компонент формування ІКТ-компетентностей можна віднести наступні: змістовний, мотиваційний, організаційний [1].

Змістовний компонент включає розробку адаптивних навчальних програм, які забезпечують підготовку і стимулюють вчителів до використання ІКТ у самоосвіті; створення освітніх баз даних за допомогою сучасних інформаційних і комунікаційних технологій, які містять наукову, методичну, психологічну, технічну, довідкову літературу, змістовну навчальну інформацію, програмне забезпечення різного типу та інші матеріали.

Мотиваційний компонент пов'язаний із створенням умов, які сприяють подоланню внутрішніх бар'єрів, перебудові свідомості вчителя, його психологічній готовності працювати в комп'ютеризованому середовищі, підвищенню кваліфікації в області використання засобів ІКТ. Цього можна досягти за допомогою формування у вчителів інтересу, сильної мотивації, підвищеної активності до використання ІКТ у своїй діяльності.

Організаційний компонент пов'язаний з питаннями професійної підготовки вчителів з урахуванням рівня сформованої внутрішньої потреби (ціннісної орієнтації) і чинників, які впливають на активне застосування засобів ІКТ у самоосвіті.

Основними шляхами формування ІКТ-компетентностей вчителів є:

- розробка цілеспрямованого програмно-методичного забезпечення для різних категорій;
- забезпечення самоактуалізації потреби вчителів у застосуванні засобів ІКТ;
- організація навчання на різних видах курсів з використанням адаптивних навчальних програм;
- створення сприятливих умов для підвищення кваліфікації вчителів у сфері використання засобів ІКТ;
- розвиток у вчителів здатності накопичувати і передавати практичний досвід використання засобів ІКТ в різних умовах;
- розробка системи стимулів до активного застосування засобів ІКТ в процесі самоосвіти;
- створення комфортних умов для роботи в комп'ютеризованому середовищі.

Компетентний фахівець – це особистість, здатна усвідомлювати і рефлектувати власні цінності, порівнювати, оцінювати себе та інших, проектувати майбутнє. В той же час під готовністю вчителя слід розуміти інтеграційну якість його особистості, як фундаментальну умову успішного виконання будь-якої діяльності. На нашу думку, готовність – це внутрішній стан (здатність) особистості, цілісність, ознака професійної кваліфікації, а також результат цілеспрямованої підготовки. Готовність вчителя, крім необхідних знань, умінь, навичок, адекватних вимог до професійної діяльності, якостей особистості і здібностей, включає пізнавальні (розуміння професійних завдань, оцінка їх значущості і т. д.), мотиваційні (інтерес до професії, прагнення добитися успіху і т. д.) і вольові (подолання сумнівів, уміння мобілізувати свої сили і т. д.) компоненти [2]. Це наводить на думку про деякий збіг понять компетентності і готовності. Але, враховуючи, що компетентний фахівець здатний виходити за рамки предмету своєї професії, дозволяє визначити компетентність, як вищий ступінь готовності.

Аналіз результатів теоретичних і практичних досліджень по формуванню готовності вчителів до застосування ІКТ в своїй професійній діяльності дозволив нам визначити ІКТ-компетентність вчителя як комплексний стан особистості, який визначається її психологічними, етичними, професійними якостями і забезпечує повноцінну здатність педагога реалізувати компетентнісний підхід у навчанні за допомогою застосування нових інформаційних технологій.

Отже, ІКТ-компетентність вчителя та його готовність до використання ІКТ-технологій у можна зобразити у вигляді моделі (рис.1).

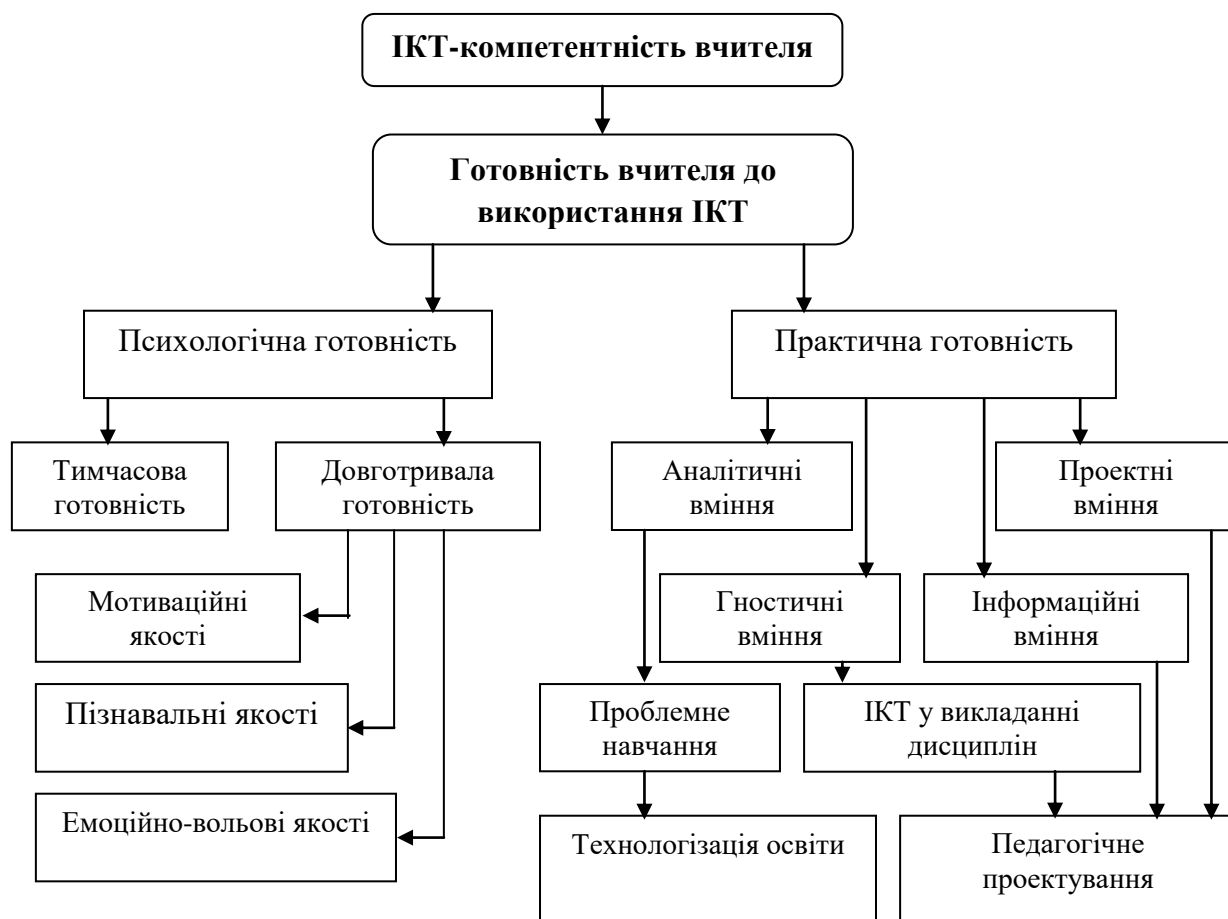


Рис. 1. Модель формування ІКТ-компетентності та готовності вчителів до використання ІКТ

Таку модель доцільно використовувати при організації підвищення кваліфікації вчителів та підготовки їх до використання ІКТ у професійній діяльності. Адже система підвищення кваліфікації як самостійна галузь професійної освітньої діяльності, що займається підготовкою вчителів-практиків, які володіють сформованим педагогічним досвідом роботи, зберігаючи накопичений позитивний потенціал учителя, має створювати сприятливі передумови для широкого впровадження в практику освіти сучасних досягнень в галузі інформатики та ІКТ. Незважаючи на те, що на при підвищенні кваліфікації приділяється велика увага підготовці вчителів до використання ІКТ в освітньому процесі, сьогодні все ще можна виявити низку суперечностей між:

- 1) потребою швидкого отримання науково-методичної інформації й інертністю її переробки і передачі в освітній установі;
- 2) бажанням педагогів і їх невмінням організації науково-методичної діяльності з використанням ІКТ;

3) невідповідністю педагогів та актуальною необхідністю використання інформаційних технологій у процесі діяльності;

4) зростаючими вимогами до рівня професійної діяльності педагога і неготовністю його до створення нового педагогічного простору;

5) потребою освітньої практики на високому рівні ІКТ-компетентності сучасних педагогів і невисокою ефективністю процесу їх підготовки в даному напрямку.

З метою підвищення рівня ІКТ-компетентності вчителів на курсах підвищення кваліфікації застосовуються наступні форми:

- проведення семінарів, семінарів-практикумів, круглих столів, тематичних дискусій та інших заходів, щодо застосування ІКТ в освітньому процесі, а також заохочення до участі у професійних конкурсах, Веб-конференціях, вебінарах тощо;

- спонукання до застосування прикладних програм загального призначення, наприклад, офісних систем для документування і автоматизація роботи з інформацією;

- розвиток навичок користування програмами-браузерами та пошуковими системами з метою використання інформаційних освітніх і наукових ресурсів Інтернет, вітчизняних і закордонних електронних бібліотек;

- формування за допомогою хмарних технологій та сервісів банку матеріалів навчально-методичного спрямування;

- розробка навчальних проєктів з обов'язковим застосуванням ІКТ.

Таким чином, формування ІКТ-компетентності вчителя заслуговує на особливу увагу тому, що саме вона дає можливість бути сучасним, активно діяти в інформаційному середовищі, використовувати новітні досягнення техніки в своїй професійній діяльності.

ІКТ-компетентність стає обов'язковою складовою професійної компетентності вчителя, адже сприяє їх всебічному розвитку самовдосконаленню, бажанню вчитися впродовж усього життя, розумінню інформаційно-комунікаційних процесів, здатності застосовувати набуті знання у професійній діяльності, вдосконалювати професійну майстерність і застосовувати набуті знання у педагогічній практиці. Запропоноване нами співвідношення між категоріями компетентності і готовності дозволить творчо застосовувати наукові дослідження і практичний досвід формування готовності освітян до застосування нових інформаційних технологій при підготовці вчителів, які володіють ІКТ-компетентностями.

Список використаної літератури

1. Кривонос О.М. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчанні: навч. посібник / Кривонос О.М. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – 182 с.
2. Лебедева М.Б., Шилова О.Н. Что такое ИКТ-компетентность студентов педагогического университета и как ее формировать. Информатика и образование. 2004. №3. С. 95-100.

4.7. Electronic and Dialogical Education in the System of Postgraduate Education of Teachers

Електронне та триалогічне навчання в системі післядипломної освіти педагогів

Нові інформаційно-комунікаційні засоби слугують основою для виникнення нових видів навчання, які характеризуються іншими принципами взаємодії між суб'єктами навчання. На відміну від стандартної освітньої моделі, яке передбачає поділ учасників освітнього процесу на учителя та учнів (викладача та студентів) у основі виниклих навчальних схем лежать комп'ютерно-мережеві технології кооперації – колективної роботи фахівців. При здійсненні вербального інформаційного обміну учасники таких навчальних схем користуються переважно полілогом (грец. *polis* – численний і *logos* – слово, вчення) [2, с.72], який є характерним для групових форм спільної роботи.

Окремо слід розглянути навчальне середовище, тобто різні фактори навколишнього середовища, що впливають на ефективність навчання. Для традиційної освіти, як правило – це фронтальна робота в класі (аудиторії) та самостійна робота дома. Сучасні навчальні середовища (eLearning, eLearning 2.0) - це ефективне використання інформаційних технологій у навчальному процесі та орієнтована на здобувача знань, нерегулярно організована форма навчання, яка на основі автономії та стихійного обміну знаннями є вже не ієрархічною, а різноспрямованою, децентралізованою, багатоканальною.

Поєднання особливостей полілогу при організації кооперативного навчання на базі мережевих технологій (у тому числі е-навчання) утворює нову освітню практику – триалогічне навчання.

Філософи М. Каган, Г. Батищев, у своїх роботах визначили структуру, зміст і функції зовнішнього та внутрішнього діалогів у процесі спілкування, підкреслили важливість для індивіда здатності до діалогічної взаємодії. Так Г. Батищев вважає, що потреба співтворчості і діалогу у взаємодії особистостей

природно виникає з намагання досягти найкращого результату [1]. На думку М. Кагана «діалог» має два значення – повсякденно-побутове та науково-філософське. У звичайному розумінні діалог трактується як розмова двох осіб, у іншому – інформаційну інтеракцію людей як інтелектуальних суб'єктів, метою якого є підвищення ступеня їх духовної спільності або досягнення цієї спільності [3]. На відміну від діалогу, полілог формується з врахуванням активності всіх учасників. Важливою особливістю є також те, що під час полілогового спілкування кожен зі співрозмовників стає на певний час пасивним слухачем, маючи можливість долучитися до розмови з продуманими аргументами [2, с.82).

Питання використання комп'ютерних технологій навчання та теоретичні засади інформатизації освіти висвітлено у роботах Ю. Дорошенка, М. Жалдака, Ю. Машбиця, В. Монахова, Н. Морзе. Велика увага науковцями приділялась проблемі ефективного використання різних інформаційних засобів у освітньому процесі, що відображено у дослідженнях В. Бикова, Р. Гуревича, Е. Полат. Науковці Р. Гуревич, М. Кадемія, Л. Панченко, Л. Романишина вивчали у своїх доробках наукові основи навчання з використанням інформаційних технологій. Особливості дистанційного та електронного навчання відображені в роботах М. Голишева, В. Олійника, В. Рудінського, С. Доунса, Т. Каррера та інших.

Вперше поняття триалогічного навчання (ТН) було описано в працях фінських науковців Самі Паавола та Кая Хаккарайнена [6; 7], які обґрунтували в своїх дослідженнях появу цього нового виду навчання.

Триалогічне навчання містить тезу, що зміст, який виникає під час колективного навчання у рамках співпраці (полілогу), є суттєвим і не менш важливим, ніж кінцевий результат. Фінські вчені визначають його як «спільне створення знань» (*прим. переклад автора*) [6, с.2].

Метою статті є дослідження взаємозв'язку eLearning та триалогічного навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників, визначення комунікативної складової та технологічної бази триалогічного навчання, опис прикладу застосування ТН у системі післядипломної освіти вчителів математики. У статті використовується структурно-функціональний підхід для досягнення мети роботи.

У процесі створення групою людей певного педагогічного продукту завжди виникає перехресний обмін думками, ідеями, варіантами рішень. При генерації таких «цеглинок» розв'язку конкретного проекту кожний учасник спирається на власну базу знань, умінь та навичок, але, внаслідок колективної дифузії знань, отримує нові освітні надбання. Важливою особливістю такої співпраці є те, що, по-перше, виникає колективне надбання (зміст, продукт,

проект і т. д.); по-друге – воно вільно поширюється, і по-третє – модифікується всіма зацікавленими особами. Тому можемо говорити про триалогічне навчання як процес, який має три наведені вище особливості.

Для ТН характерним є співпраця фахівців, що мають неоднорідну професійну підготовку, але об'єднані однією метою – вирішити конкретну практичну проблему або створити продукт, який буде використовуватися широким загалом, великою кількістю людей. Слід враховувати два аспекти при кооперативній роботі: сам предмет, який має бути створений та процес взаємодії.

Предметом спільного створення знань може стати будь-який електронний об'єкт, який доступний для колективного редагування. При цьому висока якість спільно створеного об'єкта не є основною метою навчання. Це пов'язано з відсутністю вимоги щодо належного рівня професійного досвіду учасників. У силу відсутності потрібного рівня знань, не всі зможуть реалізувати свої навчальні цілі, якщо завдання потрібно виконати дуже якісно. Ця специфіка вказує на важливість самого процесу, який дозволяє розвиватися всім, незважаючи на неоднорідність базових надбань. Працюючи над створенням продукту, кожний вносить свою частку в групову роботу, ділячись своїми знаннями і отримуючи нові. У випадку індивідуального навчання такого обміну не виникає.

Наявність досвіду використання того чи іншого застосунку конкретним учасником дозволяє іншим довіряти запропонованим ним ідеям та рішенням, оминаючи стадію перевірки та уточнення. Якщо ж виникають суперечності, то вони розв'язуються у відкритій дискусії, яка дає можливість отримати більш детальну картину щодо особливостей тих чи інших підходів до рішення задачі. Відбувається спільне створення знань, що і є основною відмінністю триалогічного навчання.

Триалогічний підхід сприяє передовим процесам навчання в освіті, однак не можна говорити про нього як про завершену педагогічну модель із окресленими етапами чи вказівками щодо впровадження. Разом з тим можна виділити основні ознаки триалогічного навчання [6].

Основною комунікативною формою взаємодії в процесі ТН є полілогічне, організуюче багатостороннє спілкування. Воно відрізняється тим, що ґрунтується на перманентній боротьбі за оволодіння комунікативною першістю, за одноосібне домінування в комунікативному просторі. Здобувачі освіти вступають в дискусії, короткотривалі суперечки, проводять диспути, обговорення, діляться припущеннями, проводять мозкові штурми тощо.

Технологічну основу ТН складають технології, які базуються на використанні комп'ютерних мереж, а саме на можливості сумісного

одночасного доступу до об'єкту спільної роботи та вільному поширенні посилань на нього. Це уможливорює створення віртуального кооперативного робочого середовища, де кожний учасник має рівні права та обов'язки щодо створення цільового продукту.

Проаналізуємо е-навчання (eLearning) з точки зору реалізації триалогічної схеми здобуття знань в системі післядипломної освіти педагогів.

Модель eLearning описує ефективне мультимедійне навчання на основі когнітивної науки з використанням електронних технологій. Ключовими принципами е-навчання є [5]:

Мультимедійний принцип: глибше навчання можна спостерігати, коли подається текст та відповідні ілюстративні матеріали, ніж тоді, коли представлений лише текст. Трьома найпоширенішими елементами мультимедійної презентації є відповідна графіка, аудіо-розповідь та пояснювальний текст.

Принцип модальності: загалом звуковий переказ призводить до кращого навчання, ніж безперервний текст, що відображається на екрані. Це особливо вірно, якщо навчальна програма вже відома («попередня підготовка»). Виняток становлять випадки, коли студент використовує інформацію як довідкову інформацію і мусить її переглянути кілька разів (особливо в технічних науках).

Принцип узгодженості: не використовувати непотрібний вміст. Щоб мінімізувати когнітивне навантаження на пам'ять під час навчання, не слід розміщувати нерелевантний та потенційно заплутаний вміст.

Принцип неперервності: глибше навчання відбувається, коли відповідний текст наближається до графіки, або коли розповідь та графіки з'являються одночасно, або коли негайно надається зворотний зв'язок з реакцією студента.

Принцип сегментації: глибше навчання відбувається, коли навчальна програма розбита на дрібні частини.

Принцип управління студентами: глибше навчання відбувається, коли студенти здатні контролювати швидкість, з якою вони прогресують за допомогою сегментованого вмісту.

Принцип індивідуалізації: глибше вивчення мультимедійних уроків відбувається, коли студенти відчують сильну соціальну присутність. Учень повинен розуміти, що хтось розмовляє безпосередньо з ним, коли він чує розповідь. Студент повинен почуватися так, ніби хтось розмовляє безпосередньо з ним, коли чує розповідь.

Принцип попередньої підготовки: глибше навчання відбувається, коли уроки містять спочатку ключові поняття або терміни перед введенням цих понять.

Принцип надмірності: глибше навчання відбувається, коли урок поєднує графіку зі звуковим переказом, а не текст зі звуковим супроводом.

У системі післядипломної освіти пряме застосування е-навчання передбачає створення готових мультимедійних навчальних модулів для підвищення кваліфікації педагогічних працівників, навчання школярів. Таку роботу проводять окремі наукові та науково-педагогічні працівники або спеціально організовані колективи. З огляду на появу елементів триалогічного навчання та з врахуванням динаміки розвитку е-навчання (від комп'ютерних тестів до розвинутої багатофункціональної системи) можна прогнозувати, що коригування окремих навчальних модулів е-навчання для школярів буде предметом колективної роботи учителів одного фаху.

Застосування триалогічного навчання у сфері післядипломної освіти теоретично базується на відповідних принципах андрагогіки, а саме пріоритеті самостійності навчання, принципі спільної діяльності, принципі спираючості на досвід того, хто навчається, принципі елективності навчання.

Технологічною основою триалогічного навчання є веб-ресурси спільного користування [4].

У Закарпатському інституті післядипломної педагогічної освіти для вчителів математики пропонується взяти участь у створенні колективної презентації «Все про квадрат» на основі Google Presentation. Започатковано проєкт завідувачем кафедри природничо-математичної освіти та інформаційних технологій разом з керівником курсів вчителів математики. Вчителі мають можливість спільно створити навчальний артефакт, який буде містити приклади, задачі, головоломки, ребуси, кросворди та інші матеріали, об'єднані одною тематикою. Відмітимо особливості такої роботи: 1) слухач курсів добровільно приєднується до створення електронного продукту; 2) час, який він буде працювати над удосконаленням (розширенням, доповненням) презентації не обмежується перебуванням на курсах підвищення кваліфікації; 3) немає ніяких кваліфікаційних вимог щодо підготовки учасника; 4) участь у проєкті не вимагає додаткових знань із інформаційних технологій; 5) кількість власних додатків до проєкту не обмежена; 6) не проводиться перевірка на оригінальність запропонованого матеріалу (дублювання уже наявних матеріалів заборонено); 7) постійно розширюється коло активних учасників; 8) надається консультація та он-лайн допомога при виникненні технічних або математичних питань; 9) нові слайди, які містять цікаві матеріали обговорюються у процесі безпосереднього спілкування групи математиків у рамках віртуальних круглих столів під час курсів та на фейсбук-сторінці математичної спільноти області; 10) масштабованість проєкту – можна додати нові проєкти, або розширити існуючий.

Вчителі математики проявляють інтерес до такого виду роботи, відмічають, що участь у проєкті дає можливість отримати доступ до непересічних математичних задач, спонукає до творчості, стимулює щодо підвищення рівня своєї цифрової компетентності, надає нагоду ділитися своїми здобутками, оцінювати себе з позиції автора та користувача, долучатися до виготовлення корисного навчального електронного продукту.

Колективне створення описаного проєкту є реалізацією триалогічного навчання в системі післядипломної освіти педагогів, так як така діяльність має всі відповідні ознаки [6]. Створюваний учителями електронний об'єкт може стати елементом змістової частини е-навчання. І навпаки, окрема складова функціонуючої системи е-навчання може бути змінена в результаті спільної роботи групи вчителів. Перевагою таких модифікацій є те, що роботу виконують спеціалісти, фахівці. Відомо, що на сьогодні основною проблемою застосування е-навчання 2.0 є наявність великої кількості некоректного, хибного змісту у відповідних інтернет-джерелах.

Таким чином, технологічний прогрес породжує не тільки нові засоби для прискорення інформаційних процесів, а і впливає на освітні схеми, створюючи передумови для появи нестандартних підходів до процесу навчання. Одним із таких нових утворень є триалогічне навчання, яке може стати теоретичною основою для розвитку колективних форм роботи педагогів з метою спільного створення знань, у тому числі змістового наповнення е-навчання школярів та дорослих.

Список використаної літератури

1. Батищев Г.С. Особенности культуры глубинного общения. Вопросы философии. 1995. № 3. С.109-129.
2. Бацевич Ф.С. Основы коммуникативной лингвистики. Київ: Академія, 2004. 324 с.
3. Каган М.С. О педагогическом аспекте теории диалога. Диалог в образовании : сб. материалов конф. Серия "Symposium": сб. мат. конф. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество. 2002. Вып. 22. URL: <http://anthropology.ru/ru/text/kagan-ms/o-pedagogicheskom-aspekte-teorii-dialoga> (дата звернення: 09.09.2020).
4. Морквян І.В., Хміль Н.А. Методика використання віртуальної інтерактивної дошки Padlet в освітньому процесі. Інформаційні технології в школі. Інтернет-додаток до журналів Видавничої групи «Основа». 2016. URL: http://osnova.com.ua/items/item-november-2016/index_3.html (дата звернення: 29.08.2020).

5. László A., Gábor T. Mesterséges intelligencia alkalmazása az oktatásban. *Repuléstudományi Közlemények*. 2018. 30(1). 111-126.
6. Paavola S., Hakkarainen K. Toward a triological approach to learning. In : B. Schwarz, T. Dreyfus, R. Hershkowitz (Eds.) *Transformation of knowledge through classroom interaction*. London: Routledge, 2009. 65-80.
7. Paavola S., Hakkarainen K. Triological Approach for Knowledge Creation. In: Tan S., So H., Yeo J. (Eds). *Knowledge Creation in Education*. Education Innovation Series. Singapore: Springer, 2014. 53-73.

Section 5

PRIMARY EDUCATION AND INCLUSIVE EDUCATION IN THE SYSTEM OF EUROPEAN VALUES

5.1. Organization of Educational Process in the Rural School with a Small Number of Students

Організація освітнього процесу в сільській початковій школі з малою кількістю учнів

Державотворчі процеси виявили в освіті невідповідність між існуючою системою та потребами людини, суспільства і значною мірою актуалізували проблему створення адекватної часові Нової української школи, що зорієнтована на всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей та розвиток самостійності, творчості, допитливості, що забезпечують її готовність до життя в демократичному й інформаційному суспільстві.

Перехід на новий зміст навчання та впровадження Державного стандарту початкової освіти поставили низку нових завдань, які потребують глибокого осмислення у контексті надання якісних освітніх послуг та реформування мережі сільської школи з малою кількістю здобувачів освіти. Створення освітнього середовища, яке сприяло б формуванню цілісної особистості, усебічно розвиненої, що здатна до критичного мислення, патріота з активною позицією, який діє згідно із морально-етичними принципами і спроможний ухвалювати відповідальні рішення, інноватора, здатного змінювати навколишній світ тощо [3].

Мета статті – розкрити особливості організації освітнього процесу в малочисельній сільській школі та особливості навчання і виховання здобувачів початкової освіти в цих навчальних закладах. Дослідити проблеми, з якими зустрічається сільський учитель.

Малокомплектна школа – своєрідний феномен освітнього середовища України. Малочисельність і нерівномірність наповнення класів є найвиразнішими ознаками функціонування шкіл сільської місцевості, які зумовлюють головну особливість організації навчальної та позаурочної діяльності – постійну роботу вчителя з різновіковим і нечисельним складом учнівського колективу [4].

Чи може сільська школа з малою кількістю школярів забезпечити належний доступ до якісної освіти своїм здобувачам? Чи краще закрити маленькі школи і підвозити учнів у ОЗЗСО? Такі питання зараз на часі. Їх обговорюють у територіальних громадах, педагогічних колективах, дискутують батьки.

Існування школи на селі потрібно розглядати в двох аспектах: перший – це надання освітніх послуг і другий – роль школи як культурного осередку в населеному пункті. Сільських закладів початкової освіти з малою кількістю школярів (від 5 до 30) стає з кожним роком все більше, а за умови подальшої урбанізації їх може стати ще більше. Як і чим живуть ці села? Зазвичай тут мало молоді, немає робочих місць, погані дороги і т. п. Єдиними осередками культури є дитячий садок і початкова школа. На святкові ранки, концерти сюди приходять більшість мешканців села, навіть ті, чий діти не є учнями або вихованцями. Їхні очі наповнюються сльозами радості, коли вони дивляться виступи дітей, бо тільки в них вони вбачають своє майбутнє. Якщо закриється школа – занепадає, а часом, і загине село [4].

Звичайно, тільки це не може бути достатнім аргументом для збереження початкових шкіл, адже основне завдання школи – забезпечити учням рівний доступ до якісної освіти. Сільська початкова малочисельна школа – це не тільки педагогічні, економічні, географічні проблеми, а й соціальні:

- школи, де всі учні початкових класів навчаються в одному-двох класах, у якому працює один-два педагоги;
- школи, де немає одного чи кількох класів через відсутність дітей певної вікової категорії;
- наявність труднощів в організації освітнього процесу в разі відсутності вчителя через об'єктивні чи суб'єктивні обставини;
- надмірна зайнятість учителів, батьків і дітей у домашньому господарстві – чинник, зумовлений соціально-економічними умовами життєдіяльності сільського населення;
- низька підготовка дітей до школи через відсутність закладів дошкільної освіти;
- процеси навчання і виховання дітей ускладняється також тим, що багато дітей залишаються без опіки батька і матері, тобто трудова міграція, сезонні роботи позбавляють можливості багатьох батьків виховувати своїх дітей;
- відсутність позашкільних закладів на селі;
- посилений ризик захворювань дітей, які навчаються не за місцем проживання і змушені користуватися транспортом;
- недостатнє навчально-методичне та матеріально-технічне забезпечення сільських шкіл;

- у дітей обмежений вільний час у другій половині дня (більшість виконують обов'язки, які покладені на них у сім'ї: пасти корову, доглядати за молодшими братиками, сестричками, нагодувати птицю, худобу тощо);

- частина дітей не має можливості відвідувати групу продовженого дня, а якщо така можливість і є, то перебування дитини в групі обмежена у часі (тільки виконання домашніх завдань);

- значний вплив на формування мовлення дітей має мовне середовище (діалектне);

- ускладняється робота з батьками учнів;

- обмежені можливості вдосконалення, самоосвіти вчителя;

- методична ізольованість учителів тощо.

Але малочисельна початкова школа має і позитивні сторони, а саме, створюються сприятливі передумови для індивідуалізації навчальної і виховної роботи, взаємовпливу дітей. Перевага здобувачів малочисельного навчального закладу початкової освіти в сільській місцевості:

- з дитинства формується вміння жити в гармонії з природою, дитина себе відчуває її частиною;

- чуттєве сприймання живої і неживої природи навколишнього світу;

- формування трудових навичок, відповідальності за доручену справу з дитинства;

- життєві обставини сприяють загартуванню дітей складними природними умовами.

У початковій школі з малою кількістю учнів на формування класів впливає наповнюваність учнів. Якщо менше учнів ніж 5 одного віку, їх з'єднують у клас-комплект початкової школи. Під таким з'єднанням розуміється різновікова група дітей, у тому числі з особливими освітніми потребами, які навчаються за визначеним робочим навчальним планом і програмою згідно з розкладом занять [3].

Найкращий варіант з'єднання учнів у клас-комплект за циклами навчання. Перевага надавати комплекту з з'єднання 1-2 або 3-4 класів. Таке з'єднання дає можливість проводити загальні інтегровані однотемні уроки. При цьому краще здійснюється наступність навчання, задовольняється потреба учнів приблизно одного віку в спілкуванні. Один з найбільш очевидних недоліків комплекту – мимовільне завищення вимог у 1 чи 3 класі та зниження в 2 і 4-му [4].

Перед науковими і методичними службами постає непросте завдання – системна підготовка та підвищення кваліфікації вчителів початкових класів-комплектів з метою реалізації завдань Нової української школи. Педагогічна практика засвідчує, що вчитель сільської школи гостро відчуває брак знань організації навчання у класі-комплекті різновікових груп дітей та ефективної

методичної допомоги, що позначається і на рівні підготовки школярів, їхньому кругозорі, загальному розвитку.

Педагогічні закономірності в умовах малокомплектної початкової школи набувають конкретний характер, загальні методичні рекомендації вимагають від учителя творчого переосмислення і застосування їх у нетрадиційних умовах, а віддаленість таких шкіл від методичних центрів ставить вчителів перед необхідністю постійного педагогічного пошуку.

У початковій школі з малою кількістю учнів працює обмежена кількість педагогів від 1 до 4. Тісна співпраця педагогів школи та дитячих дошкільних установ значно розширює коло педагогічного спілкування. Добре зарекомендували себе створені комплекси «школа-заклад дошкільної освіти». Вони почали відкриватися скрізь, де є належні соціально-економічні та санітарно-гігієнічні умови. Під спільним дахом і єдиним керівництвом створюється центр виховання для всіх дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Стратегію визначає педагогічна рада, куди, крім завідувача, входять учителі, вихователі, методист, музичний керівник, голова батьківської ради, представник адміністрації населеного пункту.

Організація освітнього процесу в початковій малочисельній школі має свої особливості. Перший клас – це дуже важливий, «стартовий» рік для дитини у шкільну освіту. Сільська дитина значно важче проходить адаптацію в школі, ніж її однолітки, які пройшли відповідну дошкільну підготовку. В адаптаційний період всі 6-літки швидко стомлюються внаслідок навчальної діяльності, а у деяких з'являються млявість, плаксивість, дратівливість, порушується сон та апетит, інші, навпаки, збуджуються.

Початковий етап навчання в школі слід розглядати як певну інтегровану систему через призму психолого-лінгвістично-дидактичних аспектів, враховуючи як індивідуальні особливості дитини, так і особливість сільського регіону, у якому дитина проживає. Крім того, у дитини з сільської місцевості ще проявляються й особливі комплекси (боїться відповідати, спілкуватися з вчителем, однолітками тощо).

Дитина, яка народилася, росте і навчається у сільському селі відрізняється своєю психологією сприйняття та ставлення до навколишнього середовища. Психологію сприйняття слід розглядати як класичний об'єкт інтересів наукової психології, що має безпосередній зв'язок з педагогічною психологією, яка у активному стані дослідження. І от виявляється, що в цій «класичній» сфері зроблено нові відкриття, які певною мірою похитнули наші уявлення про «єдино можливий» образ світу [2].

Сприйняття навколишнього середовища сільської дитини характеризує особливість її *уяви* – це *мислення без змісту*. Якщо дитина не готується до

школи, у неї слабше розвинена уява, уявлення, увага, мислення, комунікативність. За трактуванням психологів «... термін *уявлення* охоплює великий масив «неясних» розумових схем – аж до змістових продуктів фантазії» [2, с.183]. Психологи вирізняють три форми уявлення: *подразнення* (просторові образні репрезентації), *реакції* (жестові репрезентації) та *символи* (трансформовані значення). В *уявлення* фіксуються лише зовнішні властивості, образи предметів.

Комунікативна компетентність молодших школярів сільської дитини обмежена і дуже бідна. Відомо, що мисленнєві уявлення і мовлення можуть утворювати єдність [2, с.183]. Дитина уявляє те, що бачила у природі або на картині. Учням першого року навчання в школі іноді важко уявити те, що не спирається на конкретний предмет, ілюстрацію або власний досвід. Такий некритичний підхід до образів уяви приводить до того, що дитині важко відокремити продукт своєї фантазії від реальності. Під впливом навчання уявлення дітей змінюється, її образи стають стійкими, краще зберігаються у пам'яті, стають більш різноманітними та цікавими, якщо правильно організований навчальний процес.

Практика засвідчує, що у окремих учнів порушені як аналіз (з пропонованого тексту виділити слово, зі слова – склад, зі складу – потрібний звук), так і синтез (учень не може з даного ряду літер (звуків) скласти слово). Причини різні: порушення в артикуляції звуків, недорозвинений фонематичний слух тощо. Часто діти з певними мовними порушеннями замикаються у собі, починають комплексувати тощо. Сільська дитина позбавлена кваліфікованої допомоги логопеда та психолога [8].

Діалектне мовне середовище безпосередньо впливає на формування і розвиток мовленнєвої діяльності сільських дітей (до 6-и років дитина має певний словниковий запас слів, яким вона користується). На мовлення молодших школярів великий вплив має мова батьків та членів сім'ї. Вдома дитина говорить тією мовою, якою спілкуються її батьки. Особливість Карпатського регіону – у його мовній характеристиці значно відрізняється від літературної української мови. Закарпатський говір (за В. Німчуком та інш.) характеризується збереженням ряду давніх елементів фонетики, граматики, лексики і ділиться на кілька великих говіркових груп, що найбільше різняться *o*, *ε* в новозакритому складі. Це східнозакарпатські говірки – тересвянсько-річанські, або східномарамороські (*o > y*, *ε > i*, 'у: кун', *ôc'ін'*, *прин'ус* «приніс»), центральнозакарпатські – надборжавсько-латорицькі, березькі (*o > ü*, *ε > i*, у: кун', *прин'ус*, але *ôc'ін'*), західнозакарпатські – ужансько-лаборецькі, ужанські й східноземплинські (*o – y*, *ε – i*, 'у: кун', *ôc'ін'*, *прин'ус*), північнозакарпатські, або верховинські (*кін'*, *л'ід*, *прин'іс*) [4].

Деякі фонетичні, морфологічні, граматичні, синтаксичні особливості цього говору:

- твердість фонем заднього ряду «ы» < «Ы» «сын», < «ъ» у сполучі після «р», «л» у слабкій позиції «дрыва, дрова», на місці давнього «ъ» перед й < и «зыйті». На більшості ареалу закарпатський говір зберігає «ы» й після задньоязикових приголосних (гынути, ломагы «ломаки», кыснути, хытрый) тощо;

- слабка диференціація флексій за твердістю – м'якістю основ, а в багатьох говірках повна відсутність її «вôдôу – зимлôу, волôви – кôн'ôви, колачови; волôм – кôн'ôм») тощо;

- для синтаксису характерні паратактичні конструкції «будеш го сто рас просити и (та) ни пуде; кúпл'уц'ц'а д'іти тай сôнце ни грійе», вираження присвійності за допомогою особових займенників у формі давального відмінку «ôтиц' ми «мій батько», мати ти «твоя мати», д'ідик нам, сус'ідуу нам «нашого сусіда» тощо [4].

У лексиці закарпатського говору помітне місце займають архаїзми та запозичення з сусідніх (угорської, румунської, словацької, польської) мов. До вступу до школи більшість дітей гір чують і розмовляють тільки на місцевому говорі, який майже у кожному селі різний. Наприклад, учитель проводить бесіду за малюнком «У класі великі світлі вікна. На підвіконні квіти». З наведених речень для дитини можуть бути незрозумілі такі слова: вікна-«визори, оболони», квіти-«косиці», на підвіконні-«на вирозорі» тощо).

Дитина сприймає світ спочатку через наочно-образне мислення. Учителю слід усвідомити той факт, що усю інформацію зі світу і про світ людина отримує трьома каналами: вона бачить, чує, відчуває. Канали сприйняття: зір, слух і відчуття – одні з найбільш важливих фільтрів, за допомогою яких дитина (людина) відбирає з інформації, що надходить до неї ззовні, їй потрібну [1, с.32-2].

Відтворення інформації відбувається усередині дитини (людини) вже за допомогою чотирьох репрезентативних систем: візуальної (образи), аудіальної (звуки, мелодії), кінестетичної (відчуття) і дигітальної (внутрішній діалог) [1, с.32-3]. З цього слідує, що початковий процес навчання грамоти та мовлення шестиліток слід розглядати як взаємозалежність між роботою органів зору, слуху та дотику.

Дослідження Р. Арнхейма підтверджують взаємозв'язок візуального сприймання і мислення шестилітньої дитини, які пов'язують реальну форму взаємодій мовленнєвої діяльності й її елементів із знаковою системою мови, системою операцій і дій, яка характеризується єдністю узагальнення, комунікації та мислення. Важливим при цьому є розуміння взаємовідношень

«сприймання без мислення було б без користі, мислення без сприймання, не було би над чим роздумувати», отже, «мислення – це в більшій мірі візуальне мислення» [1, с.153].

В адаптаційний період у дітей з переважанням діалектного мовлення знижується мотивація навчання і, як наслідок, дітям нецікаво. Разом з тим, сільська дитина сприймає світ реально, тому для неї є незрозумілими окремі предметні чи сюжетні малюнки в букварі, наприклад, «жирафа з перев'язаним горлом, сова-лікар (Буквар М. Вашуленко), чи сплячий кіт з курчатами (Буквар М. Захарійчук)» тощо. Сільська дитина знає: курчат треба оберігати від kota; сова – це птах, що вдень спить, а вночі полює і видає певні звуки; жирафа уявити дитині значно важче тому, що в природі бачила косуль, зайців, лисиць тощо. Таким чином, малюнки та навчальний матеріал першої книги дитини повинні відображати дійсність, яку дитина бачить.

Для дитини, яка проживає і розвивається у гармонії з природою, важливо, щоб нова наукова інформація вчителя, підручника була чіткою і кардинально не відрізнялася від початкових знань дитини про природу та навколишній світ. Однак, у діючих підручниках Нової української школи чимало незрозумілого для сільської дитини, наприклад, частина тексту з Буквара І. Большакова, М. Пристінська: «...Біжить ховрах. Хворий. Живіт болить. Аж тут – мухомор. Скуштував ховрах гриба. Легше стало...» і це закінчення всього тексту. Такі і подібні тексти для читання не несуть інформаційної цінності, а в окремих випадках, суперечать досвіду дитини. Дитині з сільської місцевості не потрібна інформація про різновиди грибів тому, що з дитинства вона добре розрізняє гриби, однак, інформація потрібна саме тим, хто вперше знайомиться з грибами. Відсутність інформації про їстівні та отруйні гриби у Букварі може, навіть, нашкодити дитині, яка побачить мухомора і спробує скуштувати так само як «ховрах». Отже, для дітей інформація повинна подаватися однозначна, вірна, чітка і зрозуміла з наочним зображенням, у цьому випадку, грибів.

Учителю важливо усвідомити, що у шестирічної дитини слово спочатку асоціюється з певним об'єктом, а потім з смисловим значенням. Перш за все у першокласника слово асоціюється із знайомим поняттям, із предметом, а потім із звуковою оболонкою та віртуальним знаком. Практика засвідчує, що модель звукової будови слова вправно виконують *учні-аудіали* (їх біля 20 %). Вони добре розрізняють звуки слухом. Аудіалам залишається тільки практично позначити їх фішками, а от *візуалам* (біля 60 %) і *кінестетикам* (біля 20 %) значно важче це зробити усно через те, що вони сприймають значення слова через візуальний образ предмету, а не його звукову оболонку. Тому, при усній вимові слова не завжди можуть правильно розрізнити позицію звука в слові,

відрізнити твердий приголосний від м'якого тощо. Тобто, цей процес у них проходить більше механічно і з неточностями [9].

Учням-кінестетикам у добукварний період найважче, вони хочуть діяти, рухатися займатися практичними справами, а їх заставляють робити те, що їм невластиве – слухати, аналізувати, розрізняти. Таким чином відбувається «виокремлення» звукової оболонки слова від його значення та «розкладання» до нерозкладних одиниць (звуків мови) у певному порядку, співставлення звучання звуків (голосних, приголосних, твердих м'яких) та їх графем; з'ясування їх подібності і відмінності, співвіднесення відмінностей у значеннях слів з відмінностями у їх фонематичному складі (логічні операції) [9].

Отже, на уроці учням сільської початкової школи Карпатського регіону недостатньо чути зразок літературної української мови вчителя (достатньо для аудіала), але їй обов'язково потрібно вказати на предмет, його малюнок чи фото, про який говориться, прочитати слово (для візуала) та прочитати та записати його (для кінестетика).

Сільська дитина, яка живе у діалектному мовному середовищі і не пройшла дошкільну підготовку найважчим видається добукварний період з усіх наступних. Учителі часто вдаються до своєрідного «перекладу» багатьох слів, що знімає певні комплекси дитини. Крім того початковий курс навчання грамоти вимагає спеціального цілеспрямованого оволодіння процесами читання та письма. Трудність оволодіння грамотою у дітей пояснюється тим, що оволодіння технікою читання і письма у початковому етапі відбитий не лише найскладнішим – зовнішнім умінням упізнання графічного зображення буквами відповідних звуків, але й письмовим – спосіб формування і формулювання думки та передача її за допомогою графічного представлення (письмо) [8].

В умовах малокомплектної школи часто учнів з'єднані у клас-комплект. Особливістю структури уроку у з'єднаному класі є чергування роботи під керівництвом учителя і самостійна робота учнів. Велика увага приділяється організації кожного етапу уроку. Учитель моделює заняття з дітьми до зустрічі з ними: окреслює види спільної роботи та самостійного шляху до знань, уточнює, коли краще надати інструктаж, показати зразок. Для кожного структурного компонента уроку в малокомплектній школі важливо визначити спільну мету. Наприклад, готуючи дітей до пізнавальної діяльності, наголошуємо, що для всіх дітей має бути спільна мета – усвідомлення завдання, часу його виконання, знайомство з засобами навчання, орієнтація на кінцевий результат. Ці організаційні прийоми використовує вчитель не тільки на початку уроку, але і на початку кожного етапу [5].

Крім особливості організації навчання шестирічних учнів сільської початкової школи, слід звернути увагу на дидактико-методичні особливості уроку в класі-комплекті.

У початковій школі з малою кількістю учнів проведення інтегрованих уроків мають такі позитивні моменти:

- дають можливість підводити учнів до усвідомленої і емоційно пережитої потреби міркувати і висловлювати свої думки на запропоновану тему.

- діти мають можливість застосовувати при цьому арсенал своїх знань, життєвий досвід, зробити власні, нехай незначні, але дуже необхідні кожній дитині, висновки і пошукові відкриття.

Методично правильна побудова і проведення інтегрованих уроків у з'єднаних класах за циклами навчання (1-2 та 3-4 класи) впливають на результативність процесу навчання школярів обох вікових груп:

- знання набувають якості системності, уміння стають узагальненими, комплексними;

- учнів молодші за віком отримують випереджувальну інформації з теми, яку будуть вивчати у наступному класі;

- учні старші за віком ще раз частково повторюють пройдений матеріал, що дозволяє його краще усвідомити;

- посилюється світоглядна спрямованість пізнавальних інтересів учнів;

- ефективніше формуються їхні переконання і досягається всебічний розвиток особистості.

Однак доцільно окреслити деякі недоліки та особливості в організації процесу навчання у закладах початкової освіти з малою кількістю учнів, а це:

- звужені можливості щодо створення атмосфери змагальності на уроках;

- звужене коло орієнтирів для порівняння й оцінки власних успіхів в навчальній діяльності;

- обмежені можливості для розвитку комунікативних умінь і навичок, а також навичок швидкого реагування на події у кожній новій ситуації;

- психологічне перевантаження дитини увагою вчителя;

- обмежені можливості для удосконалення та розвитку інтересів та здібностей учнів;

- одноманітність оточення, контактів, форм навчання.

Узагальнюючи вищевикладене слід зазначити, що для організації освітнього процесу молодших здобувачів освіти у сільському закладі початкової освіти наявні такі проблеми: організаційні, психологічні, лінгвістичні, дидактичні та методичні, які слід вирішувати в комплексі, впроваджуючи сучасні досягнення психології, педагогіки, лінгвістики, методики та сучасні Інтернет ресурси.

Однак, слід пам'ятати, що поки живе повнокровно школа, доти існує село. Справедливо вважають, що освіта є останнім оборонним рубежем держави. Сьогодні вона є визначальним чинником сталого розвитку, збереження національної культури українського народу, розбудови громадянського суспільства. Правильно організований процес навчання в умовах сільських малокомплектних школах набуває великого значення. Існування таких шкіл буде прямо залежати від рішень територіальної громади.

Список використаної літератури

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. – М., 1974. – 392 с.
2. Бенеш Г. Психологія. Довідник. – К., Знання-Прес, 2007. – 510 с.
3. Державний стандарт початкової освіти: <https://www.kmu.gov.ua/npas/prozatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
4. Кірик М., Сусак О. Організація діяльності у навчальному закладі з малою кількістю учнів / Методичні рекомендації: видавництво друге, доопрацьоване. М. Кірик, О. Сусак. – Ужгород, в-во «Гражда», 2016. –108 с.
5. Кірик Марія. Особливості навчання грамоти гірських першокласників / М. Кірик //Гірська школа Українських Карпат. – 2013. – № 8-9. – С. 280-284.
6. Мерло-Понті М. Феноменологія сприйняття / Переклад з французького під редакцією И. С. Вдовиной, С. Л. Фокина. – Санкт-Петербург "Ювента" "Наука". – 1999. – 508 с.
7. Наказ МОН України від 05.08.2016 № 944 «Про затвердження Положення про з'єднаний клас (клас-комплект) початкової школи у філії опорного закладу»: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1187-16#Text>.
8. Типові програми для 1-2 та 3-4 класів: <https://nus.org.ua/news/mon-zminylo-typovi-programy-dlya-1-4-klasiv-nush/>).
9. Химинець В.В., Кірик М.Ю. Інновації в початковій школі. – Тернопіль: Мандрівець, 2012. – 312 с.

5.2. Formation of the System of Values Orientations of Children with Intellectual Disorders in the Conditions of Socio-Pedagogical Support

Формування ціннісних орієнтацій у дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах соціально-педагогічного супроводу

В сучасних умовах реформування системи освіти формування ціннісних орієнтацій у дітей з інтелектуальними порушеннями під час соціально-педагогічного супроводу є одним з найважливіших завдань спеціальної та

інклюзивної освіти, адже мусить забезпечити комплексну педагогічну підтримку та допомогу таким дітям у процесі їх розвитку, корекції порушень моральних та ціннісних якостей і формування відповідних компетентностей з метою соціалізації – входження в суспільство на рівних правах з іншими людьми. Суттєві труднощі виникають у процесі соціалізації дітей зі складними порушеннями розвитку, зокрема з ментальними порушеннями (Є. Синьов, 2008; С. Федоренко, 2012; de Verdier, 2018; Verver, Mathijs Vervloed & Steenbergen, 2019).

У сучасній спеціальній педагогіці вчені засвідчують відносно низький рівень соціальної адаптації, сформованості ціннісних орієнтирів у дітей з особливими освітніми потребами та вказують на неготовність до самостійного проектування власного майбутнього (А. Іваненко, 2015), недостатню сформованість комунікативної та мотиваційно-вольової сфери особистості як фундаменту особистісного самовизначення та розвитку самосвідомості (В. Синьов, 2008; Wooffitt, R., 2015).

Вчені наголошують на проблемах підготовки дітей з особливими освітніми потребами на різних вікових етапах до інтеграції в соціум у контексті формування в них нормативної поведінки та моральних якостей (І. Дмитрієва, 2006; І. Шишменцев, 2017).

Особливої актуальності проблема успішної соціалізації набуває у дітей з інтелектуальними порушеннями, внаслідок дефіцитарності розвитку пізнавальної сфери, що викривляє загальний розвиток особистості дитини. У цій ситуації виникає дивергенція між біологічним та соціальним профілями розвитку та спотворюється процес соціалізації дитини. Це зумовлює необхідність упровадження соціальної та педагогічно виваженої підтримки дитини з інтелектуальними порушеннями всіма суб'єктами освітнього процесу, зокрема, вчителями, адміністрацією школи, психологами та соціальними педагогами, медиками та батьками під час формування її моральних цінностей та життєвих планів (Ю. Бистрова, В. Синьов, Т. Гребенюк, В. Коваленко, О. Утьосова). Такий комплексний підхід до розвитку особистості школяра з інтелектуальними порушеннями, його успішної адаптації та соціалізації дає можливість реалізувати соціально-педагогічний супровід як специфічну технологію роботи з дітьми.

У науковій літературі висвітлено окремі аспекти супроводу таких дітей з метою формування у них соціальних компетентностей та ціннісних орієнтацій (Ю. Бистрова, 2007; Є. Синьова, 2008).

У працях українських вчених відображено питання методичного забезпечення процесу формування та корекції навичок навчально-практичної діяльності у дітей з порушеннями інтелекту (Ю. Бондаренко, 2017). В науковій

літературі широко представлений психолого-педагогічний аспект реабілітації таких дітей (В. Коваленко, 2014). Питання формування особистості дитини з порушеннями інтелектуального розвитку висвітлено в наукових працях С. Миронової та М. Матвеевої, 2008. Окремі аспекти розвитку комунікативної діяльності та міжособистісних стосунків зазначеної категорії дітей відображено в працях Д. Супрун, М. Федоренка, (2018); Stephens & Breheny (2015).

Проте, у цих дослідженнях недостатньо висвітлено проблему соціально-педагогічної підтримки дітей з інтелектуальними порушеннями під час формування в них соціальних компетентностей та ціннісних орієнтацій, не представлено ефективної комплексної методики супроводу освітнього процесу дітей від вступу в навчальний заклад до його закінчення, спрямованої на розвиток усіх сфер їх соціалізації та морального становлення (провідна діяльність; спілкування та поведінка; самосвідомість).

Особливості соціально-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями з метою формування ціннісних орієнтацій

Результати огляду спеціальної (М. Матвеева, В. Синьов, О. Хохліна, 2008) та соціальної (С. Савченко, І. Попович, 2019) науково-педагогічної літератури дозволили уточнити зміст поняття «соціально-педагогічний супровід» та виділити його особливості. У працях багатьох вчених (В. Синьов, О. Пометун, В. Кривуша, М. Супрун, 2000) зазначено правовий аспект проблеми – вчені порівнюють супровід із захистом та розглядають його як систему педагогічних і соціальних дій, що забезпечує фізичну, психологічну, моральну безпеку дитини в освітньому процесі та створює правову базу її успішної соціалізації в закладі освіти.

Соціально-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями має здійснюватися усіма суб'єктами педагогічної системи в ситуаціях взаємодії з дитиною та спрямований на пошук сильних сторін і компенсаторних механізмів розвитку дитини, корекцію її моральних норм, формування соціальних цінностей, опору на збережені психічні функції з урахуванням структури порушення й рівня психофізичного розвитку, створення соціально-педагогічних умов для формування зв'язку з суспільством та формування інтегративних навичок (Ю. Бистрова, 2011).

Встановлено, що соціально-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями при формуванні в них ціннісних орієнтацій має здійснюватися комплексно та системно з урахуванням індивідуальних можливостей кожної дитини, таких як: загальна обізнаність, особливості темпераменту, комунікативні вміння та особливості когнітивного розвитку (de Verdier, 2018).

Особливої актуальності у процесі соціально-педагогічного супроводу дитини з інтелектуальними порушеннями в закладі освіти набуває створення у дітей позитивного соціального та навчального досвіду (Danene, 2018).

У процесі соціально-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями в закладі освіти з інклюзивним навчанням важливо зацентувати увагу на формування компенсаційних навичок та навичок орієнтування у просторі; навичок соціальної взаємодії, використання допоміжних технологій, навичок самостійного життя, навичок організації відпочинку та дозвілля, навичок самовизначення та сенсорної ефективності (Orie, 2018). Також важливого значення у процесі здійснення соціально-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах закладу освіти набуває наступність здійснення професійно-трудової соціалізації, адже більшість людей з порушеннями інтелекту стикаються з проблемою вибору професії, отриманням відповідної кваліфікації та підготовки до роботи, працевлаштуванням та професійної адаптації (Бистрова, 2013, Szczupał, 2017).

Проте, при всій багатоманітності та науковій цінності перелічених робіт вони не розкривають ряд питань, пов'язаних з проблемою формування ціннісних орієнтирів у дітей з інтелектуальними порушеннями. Під соціально-педагогічним супроводом процесу формування моральних норм у дітей з інтелектуальними порушеннями розуміється комплексна система засобів та методів, які забезпечують допомогу дитині при необхідності прийняття власного рішення, індивідуальному виборі, при самореалізації в навчальній, комунікативній, професійно-трудовій діяльності; підтримка соціального становлення особистості під час формування в неї у процесі навчання та виховання здібностей, моральних цінностей, самосвідомості.

Мета дослідження полягає у науковому обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці спеціальної методики соціально-педагогічного супроводу процесу формування ціннісних орієнтацій дітей з інтелектуальними порушеннями в закладах освіти.

Відповідно до поставленої мети визначені такі завдання:

1. Розробити та апробувати спеціальну методику соціально-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями у взаємодії з усіма ланками освітнього процесу.

2. Розробити та апробувати комплекс соціально-педагогічних технологій організації процесу формування ціннісних орієнтацій в учнів з інтелектуальними порушеннями на основі кейс-методу.

Значущим показником ефективності соціально-педагогічного супроводу дітей є їх успішна соціалізація та засвоєння моральних норм. Для досягнення поставленої цілі та оцінки рівня засвоєння моральних норм та ціннісних

орієнтирів дітьми з інтелектуальними порушеннями, як показника ефективності здійснюваного в умовах закладу освіти соціально-педагогічного їх супроводу, ми спиралися на теорію соціалізації як процесу засвоєння особистістю моральних норм і соціальної поведінки (Ю. Бистрова, 2007; С. Савченко, 2003; С. Федоренко, 2012). Теорія засновується на положенні про соціалізацію як складний і багатоаспектний процес формування та розвитку особистості в середовищі, під час якого утворюються різноманітні зв'язки особистості з суспільством, засвоюються орієнтації, цінності, норми, відбувається розвиток особистісних властивостей, формується активність і цілісність особистості, набувається соціальний досвід. Відповідно до вказаної теорії в констатувальному дослідженні було виділено критерії сформованості ціннісних орієнтацій у дітей з інтелектуальними порушеннями:

когнітивний – самовизначення та ідентифікація особистості, пізнання особистістю самої себе, власних здібностей, самостійність у діяльності;

мотиваційно-ціннісний – створення особистістю власних моральних цінностей, мотивів діяльності, самосвідомості та автономності;

особистісно-діяльнісний – рівень спілкування та навчальної діяльності, володіння інтегративними навичками.

За визначеними критеріями з метою встановлення рівня соціалізації та сформованості ціннісних орієнтацій дітей з інтелектуальними порушеннями було підібрано діагностичні методики:

для визначення *когнітивного* критерію – навчальний експеримент, методика «Здібності» Л. Йовайши (М. Врублевская, О. Зиков, 2004), методика соціальної спрямованості М. Рожкова;

для *мотиваційно-ціннісного* критерію – тематичні бесіди, методика «Зроби оцінку вчинка» для вивчення рівня сформованості моральних цінностей учнів (Е. Курганова, О. Карабанова, 2004), методика автономності Р. Райана (О. Дергачева, Л. Дорфман, Д. Леонтьев, 2004); методика Л. Муренець «Мої орієнтири» (Н. Колодна, Л. Муренець, О. Примаєв, 2017);

для *особистісно-діяльного* критерію: аналіз продуктів діяльності, опитувальник Л. Божович, Н. Гуткіної (Коваленко, 2014), експериментальна бесіда для діагностики розвитку комунікації «Невербальное поведение» (В. Лабунська, 1986), тест-фільм Рене Жіля (Rene Gille, 1959) та С. Розенцвейга. (С. Лукин, А. Суворов, 1993).

На констатувальному етапі дослідження використано наступні методи: теоретичні: порівняння, узагальнення та систематизація науково-теоретичних даних для вивчення стану розробленості проблеми та шляхів її вирішення; емпіричні: бесіди, тестування та анкетування.

У констатувальному дослідженні взяли участь 113 дітей віком від 11 до 18 років. Вибір респондентів цього віку було визначено на основі цілі констатувального етапу дослідження, спираючись на теорію Гессена, згідно з якою провідним фактором соціалізації дитини на другому (шкільному) періоді є діяльність навчально-виховного закладу та оточення дитини. Варто зазначити, що в умовах наявності інтелектуального порушення у дитини, вплив соціально-педагогічного супроводу в закладі освіти на ступінь її соціалізації та якість подальшої професійно-трудової соціалізації суттєво збільшується (Є. Синьова, Т. Гребенюк, І. Сасіна, 2019), саме тому було обрано вказаний віковий діапазон в учасників дослідження.

У дослідженні брали участь 113 респондентів – учні навчально-реабілітаційних центрів (НРЦ), інклюзивних та спеціальних закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО). Вибіркову сукупність визначено з метою включення дітей різного віку, з рівномірним розподілом за статтю, з представниками місцевості сільського та міського типу, а також з навчанням на регулярній основі у спеціальних ЗЗСО та НРЦ. Батьки (опікуни або інші юридично вповноважені особи) та учасники психологічного дослідження були завчасно проінформовані про його зміст. Згода батьків (опікунів) та дітей на участь у психологічному дослідженні була оформлена документально і підписана двома сторонами: психологом і батьками учасників дослідження. Згода містила інформацію про мету дослідження, його тривалість, характер та наслідки дослідницьких впливів, права і обов'язки сторін, межі конфіденційності, також фіксувала право учасників на відмову від участі у дослідженні та виходу із нього.

Дослідження рівня сформованості ціннісних орієнтацій у дітей з інтелектуальними порушеннями як показника успішності їх соціально-педагогічного супроводу

Результати констатувального дослідження довели, що всі показники сформованості ціннісних орієнтацій в обох групах знаходяться приблизно на одному рівні – нижче середнього. Особливо низькі показники за шкалами: моральність (8,78 % в ЕГ та 8,93 % в КГ), самовизначення (5,27 % в ЕГ та 5,36 % в КГ), автономність (10,53 % в ЕГ та 10,72 % в КГ), ціннісні соціальні орієнтири (7,02 % в ЕГ та 7,15 % в КГ).

Виходячи із аналізу результатів констатувального експерименту за критеріями ефективності соціально-педагогічного супроводу (когнітивний, мотиваційно-ціннісний та особистісно-діяльнісний), було виділено три узагальнені рівні сформованості ціннісних орієнтацій у дітей з інтелектуальними порушеннями: високий, середній та низький.

Наявність високого рівня сформованості ціннісних орієнтацій та моральних норм встановлено лише у незначній кількості дітей з інтелектуальними порушеннями (8,78 % в ЕГ та 8,93 % в КГ), ці діти володіють інтегративними навичками, відрізняються достатньою автономністю, прийняттям себе, ідентифікацією з однолітками, розумінням власних схильностей та здібностей, розумінням моральних цінностей та власних потреб, знають та виконують норми соціальної поведінки у міжособистісному спілкуванні з однолітками та дорослими, мають високу комунікативну потребу, пізнавальну активність та мотивацію до навчання (табл. 1).

Середній рівень сформованості ціннісних орієнтацій та моральних норм констатований у 36,85 % дітей з інтелектуальними порушеннями ЕГ та 39,28 % дітей КГ. У цих дітей моральні норми важко формуються, словниковий запас знаходиться на середньому рівні. Діти мають знання конкретного характеру, не завжди виявляють пізнавальну цікавість до соціального світу, навчальна мотивація нестійка. Мають сформовані міжособистісні стосунки з учнями в класі, але слабо налагоджують нові соціальні зв'язки. Знання про життєві та моральні цінності неповні. Інтегративні навички сформовані частково (табл. 1).

Таблиця 1

Рівні сформованості ціннісних орієнтирів у дітей з інтелектуальними порушеннями до впровадження методики соціально-педагогічного супроводу (в %)

Рівні соціалізації	Експериментальна група (учні ЗЗСО)	Контрольна група (учні спеціальних ЗЗСО)
Високий	8,78	8,93
Середній	36,85	39,28
Низький	54,39	51,79

Низький рівень встановлено у половині респондентів (54,39 % в ЕГ та 51,79 % в КГ). Ці діти характеризуються несформованістю моральних норм, мовленнєвою інертністю, невисокою пізнавальною активністю, поверховістю знань, проблемами з поведінкою та комунікацією, мають несформовані практичні та інтегративні навички, недостатній рівень самостійності та автономності, низький рівень навчальної мотивації та ціннісних орієнтацій. У них виявлено поверховність знань про власне майбутнє, уявлення випадкові, нестійкі.

Таким чином, результати дослідження рівня сформованості ціннісних орієнтацій та моральних норм у дітей з інтелектуальними порушеннями дозволили створити повну педагогічну картину та дали підстави констатувати

необхідність розробки та впровадження спеціальної методики соціально-педагогічного супроводу таких дітей в умовах освітнього процесу.

Методика соціально-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями

Основу структури спеціальної методики соціально-педагогічного супроводу склали базові концептуальні положення: когнітивний, діяльнісний, особистісно-орієнтований та мотиваційно-ціннісний та компетентнісний підходи, які обумовили зміст основних компонентів методики: змістовного (цілі, завдання, принципи, напрями); функціонального (етапи, форми, методи та технології); оціночного (критерії, рівні).

Спеціальну методику було створено на основі наступних принципів: взаємозв'язку різних форм освітньої діяльності (урок, вебінар, семінар, практикум, екскурсія, навчальна естафета, факультатив, корекційні заняття та різноманітна позакласна робота); принцип системності, цілісності, послідовності та наступності освітнього процесу; відповідності методів навчання актуальним потребам Нової української школи (НУШ); особистісно орієнтованого навчання; індивідуальності та самостійності прийняття рішень; принцип взаємодії та співпраці; принцип інтегративності – засвоєння м'яких технологій та соціальних компетентностей.

Наведені принципи було реалізовано за допомогою взаємозв'язку занять методичних об'єднань освітнього закладу з роботою на основі кейсів (конкретних соціальних ситуацій, які надавалися учням для розв'язання та закріплення знань, отриманих на заняттях в школі), з метою формування в них основних компетентностей соціалізації та ціннісних орієнтирів.

Спеціальна методика соціально-педагогічного супроводу на основі кейсів надає можливість ставити перед учнями завдання та поетапно досягати результату їх виконання за рахунок вирішення проблемної ситуації.

Основна мета спеціальної методики – створення педагогічних умов на заняттях й у позакласній роботі для цілеспрямованого, особистісно-орієнтованого процесу формування в учнів ціннісних орієнтирів, що забезпечить їх успішну соціалізацію.

Алгоритм кейс-метода: сприйняття учнем ситуації та наданої на заняттях інформації – розуміння ситуації учнями за допомогою роз'яснень та питань – відтворення інформації – осмислення події, розуміння недостатності інформації та компетентності для її вирішення – зміна відношення до ситуації, знаходження нових мотивів для її вирішення, звернення за допомогою – нове рішення ситуації, новий спосіб діяльності – нова сформована моральна норма. Методика індивідуально підібраних кейсів дозволяє забезпечити успішність їх виконання для всіх учнів, незалежно від ступеню інтелектуального порушення.

Формувальний експеримент проводився в 3 етапи. На першому етапі визначено структуру методичного забезпечення соціально-педагогічного супроводу: науково-методична та педагогічна рада шкіл, методичні об'єднання вчителів-предметників, піклувальна рада, представники соціальних служб та батьківський університет.

Окремо створено команду супроводу та визначено основні форми її діяльності: *діагностична* – всебічне вивчення дитини з урахуванням первинного порушення; *прогностична* – визначення напрямів корекційної роботи, складання індивідуальної програми розвитку, прогнозування результатів корекційного та освітнього впливу; *корекційна* – впровадження ціннісно орієнтованих програм навчання та реабілітації; проведення корекційно-розвивальних занять; *інформаційно-консультативно-просвітницька* – своєчасне і переконливе інформування батьків, педагогічний колектив про проблеми дітей і труднощі в навчанні; тренінги підвищення кваліфікації для фахівців закладів.

На другому етапі здійснювався соціально-педагогічний супровід дітей за допомогою кейсів з урахуванням сфер застосування ціннісних орієнтирів (провідна діяльність, спілкування, самосвідомість) за такими напрямками: розвиток індивідуально-особистісних та соціально-поведінкових якостей дитини, міжособистісних стосунків та комунікативної сфери; формування особистісного самовизначення, розвиток мотиваційної сфери та самосвідомості випускників закладу.

Основними методами роботи команди супроводу на другому етапі експерименту були: кейс-метод, індивідуальні бесіди, пояснення; консультації, корекційні заняття, перегляди відео матеріалів з проблеми, ігри-драматизації, тренінгова робота, доручення, флешмоби, робота гуртків та факультативів, створення дитячих шкільних організацій.

Рівні сформованості ціннісних орієнтирів у дітей з інтелектуальними порушеннями контрольної та експериментальної груп (у %) на контрольному етапі експерименту демонструє таблиця 2.

Таблиця 2

Рівні сформованості ціннісних орієнтирів у дітей з інтелектуальними порушеннями контрольної та експериментальної груп (в %)

Рівні	Експериментальна група			Контрольна група		
	конст. експ	контр. експ	t/p	конст. експ	контр. експ.	t/p
Високий	8,76	35,09	2,6/0,01	8,93	16,08	0,61/0,05
Середній	36,85	54,39	1,9/0,05	39,28	39,28	-
Низький	54,39	10,52	4,4/0,001	51,79	44,64	0,79/0,05

Ефективність методики соціально-педагогічного супроводу доведено шляхом діагностики рівня сформованості ціннісних орієнтирів у дітей з інтелектуальними порушеннями за виділеними у дослідженні критеріями на третьому етапі експерименту.

В ЕГ було визначено статистично значущі показники: значно збільшилася кількість дітей з високим рівнем сформованості ціннісних орієнтирів (від 8,76 % до 35,09 %). Значно зменшився показник дітей, які мали низький рівень (від 54,39 % до 10,52 %).

Рівень сформованості ціннісних орієнтирів у дітей контрольної групи практично не змінився. Значного покращення у представлених показниках усіх рівнів не виявлено. Низький рівень мають 51,79 % дітей на початку констатувального експерименту, та 44,64 % дітей після його закінчення ($t=0,79$; $p \geq 0,05$).

У два рази підвищився рівень розвитку інтегративних навичок (від 34,1 % до 87,3 %); збільшилися середні показники соціальної активності (від 61,8 % до 88,7 %) та моральності (від 39,1, % до 88,7 %), в 2,5 рази підвищився рівень сформованості мотиваційної сфери дітей з інтелектуальними порушеннями ($p \leq 0,001$). Значно підвищився рівень самостійності та ціннісних орієнтирів у професійному самовизначенні старшокласників закладів загальної середньої освіти – випускники ЕГ обрали професію та продовжують навчання або працюють.

Отже, отримані результати дослідження довели ефективність впровадження спеціальної методики соціально-педагогічного супроводу, її здатність забезпечити повноцінну сформованість моральних норм та ціннісних орієнтирів дитини з інтелектуальними порушеннями.

Подальшого вивчення потребують питання автономності як складової соціалізації у межах соціально-правового та дефектологічного підходів. Доцільно продовжувати експериментальну роботу за напрямом формування десяти основних соціальних компетентностей Нової української школи у дітей з інтелектуальними порушеннями, що забезпечить успішне особистісне та професійне самовизначення та соціалізацію.

Список використаної літератури

1. Бистрова, Ю. О. (2007) Особливості конфліктної поведінки розумово відсталих підлітків: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08. Київ / Bystrova, Yu. O. (2007) Osoblivosti konfliktnoyi povedinki rozumovo vidstalih pidlitkiv [The peculiarities of conflict behavior of mentally retarded teenagers]. Extended abstract of PhD thesis (Special psychology). Kyiv. [in Ukrainian]. Режим доступу: <https://cutt.ly/byXst7N>

2. Бондаренко Ю. А. Теоретико-методичні засади корекційного спрямування музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором: автореф. дис. ... докт. пед. наук 13.00.03. К.: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2017. 36 с. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/18238>
3. Дергачева О. Е., Дорфман Л. Я., Леонтьев Д. А. (2008) Русскоязычная адаптация опросника каузальных ориентаций Вестн. моск. университета. сер. 14. психология. № 3. С. 13-19. http://msupsyj.ru/pdf/vestnik_2008_3/vestnik_2008-3_91-106.pdf
4. Дмитрієва І. В. (2006) Основні функції естетичного виховання учнів допоміжної школи. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Вип. 5. С. 116-123.
5. Іваненко А. С. Формування уявлень про майбутню сім'ю як напрямок соціалізації розумово відсталих підлітків. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2015. Вип. 30. С. 230-236. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/12046>
6. Коваленко В. Є. Освітнє середовище як чинник емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів : автореферат дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08; наук. кер. В. М. Синьов ; М-во освіти і науки України, Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2014. 20 с.
7. Колодна Н. А. (2012) Соціально-педагогічна підтримка дітей з вадами зору в умовах навчально-реабілітаційного центру. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О.В.Гаврилова, В.І.Співака. Вип. XVII в двох частинах. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006. Вип. 19(2). Ч. II. С. 307-313. <https://fkspp.at.ua/Vibl/19-2.pdf>
8. Колодна, Н. А., Муренець Л. С., Примак О.Я. Навчально-реабілітаційний центр як педагогічна система соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Директор школи : для керівників навчальних закладів. Київ : Шкільний світ, 2017. № 19/20. С. 85-104. Режим доступу: http://ek.kubg.edu.ua/cgi-bin/irbis64r_17/cgiirbis_64.exe
9. Курганова, Е. А., Карабанова, О. А. (2004) Анкета «Оцени поступок». Методика «Дифференциация конвенциональных и моральных норм по Э.Туриелю, М. Режим доступа: https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/metodika_differentsiatciya_konventcionalnih_i_moral_194809.html
10. Лабунская, В. А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход). Ростов: Изд-во Ростовск. ун-та, 1986. С. 121-126. Режим доступа: <https://cutt.ly/NyXsCjH>

11. Лукин, С. Е., Суворов, А. В. (1993). Тест рисуночної асоціації Розенцвейга (руководство по использованию). СПб. 62с. <https://cutt.ly/kyXdqN6>
12. Врублевская М.М., Зыкова О.В. (2004) Опросник профессиональных склонностей Л. Йовайши. Профорієнтаційна робота в школі: Методические рекомендации. Магнітогорск: МаГУ. с. 13-17, режим доступу; <http://testoteka.narod.ru/prof/1/12.html>
13. Петруня А. М. Бистрова Ю. О., Лупирь С. А. Організація комплексного супроводу навчально-реабілітаційного процесу дітей з порушеннями зору в освітніх закладах нового типу. Освіта Донбасу. № 3. 2012. С. 40-44.
14. Попович, І. С. (2019) Психологія соціальних очікувань особистості: методологія, теорія і практика: навч.-метод. посіб. Херсон / Popovych I. S. (2019) Psykholohiia sotsialnykh ochikuvan osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka: navch.-method. posib. [The Psychology of Social Science: Methodology, Theory, and Practice]. Kherson [in Ukrainian]. <http://ekhsuir.kspu.edu/xmlui/handle/123456789/8892>
15. Савченко С. В. Соціалізація студентської молоді в умовах регіонального освітнього простору. Луганск: Альма-Матер, 2003. 406 с.
16. Синьов, В. М., Матвеева, М. П., Хохліна, О. П. (2008). Психологія розумово відсталої дитини. Київ: Знання / Synyov, V. M., Matveeva, M. P., Khokhlina, O. P. (2008). Psihologiya rozumovo vidstaloyi dytyny [Psychology of a mentally retarded child]. Kyiv: Knowledge. [in Ukrainian]. <https://cutt.ly/lyXdRis>
17. Синьов, В. М., Пометун, О. І., Кривуша, В. І., Супрун, М. О. (2000) Основи теорії виховання. Київ: РВ КІВС / Synyov, V. M., Pometun, A. I., Kryvusha, V.I., Suprun, M. O. (2000) Osnovy teoriiyi vihovannya [Fundamentals of education theories]. Kyiv: RV KIVS. [In Ukrainian]. http://www.enpui.npu.edu.ua/bitstream/123456789/22706/1/Pedagogika_2018.pdf
18. Синьова Є.П. Тифлопсихологія. Психологічні особливості людей з глибокими порушеннями зору: підручник. К.: Знання, 2008. 365 с.
19. Синьова Є.П., Гребенюк Т.М., Сасіна І.О. (2019) Комплексний підхід у реабілітації дітей з інвалідністю по зору. Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції «Психологопедагогічні стратегії безбар'єрного освітнього середовища для дітей з порушеннями зору» (12 березня 2019 року, м. Київ). С. 42 – 44.
20. Супрун Д., Федоренко М. (2019) Психолінгводидактика розвитку мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями. Психолінгвістика. 25, Вип. 1. S. 281-299 <https://doi.org/doi:10.31470/2309-1797-2019-25-1-281-299>

21. Федоренко С.В. (2012) Навчання і виховання дітей з порушеннями зору в Україні: історія та сьогодення : Монографія Запоріжжя : Вид-во Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру. 306 с.
22. Шишменцев, І. М. (2017) Виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників засобами української літератури : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ / Shishmentsev I. M. (2017) Vihovannya kultury lyudskyyh vzayemyn u rozumovo vidstalyh starshoklasnykiv zasobamy ukrayinskoyi literatury [Upbringing Culture of Human Relations of Mentally Retarded Senior Pupils by Means of Ukrainian Literature]: avtoreferat dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.03. Nac. ped. un-t im. M.P.Dragomanova. Kiyiv [in Ukrainian]. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/14905>
23. Danene K. Fast Including Children with Visual Impairments in the Early Childhood Classroom. Submitted: May 16th 2018. Reviewed: August 15th 2018 Published: November 5th 2018. <https://doi.org/10.5772/intechopen.80928>
24. De Verdier, K. (2018) Children with blindness: Developmental aspects, comorbidity and implications for education and support. Stockholm University, Faculty of Social Sciences, Department of Special Education. 124 p. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1206093/FULLTEXT01.pdf>
25. Opie J. Educating students with vision impairment today: Consideration of the expanded core curriculum. British Journal of Visual Impairment. Volume: 36 issue: 1, 75-89. <https://doi.org/10.1177/0264619617730861>
26. Suzanne H. Verver, Mathijs P.J. Vervloed & Bert Steenbergen (2020) Facilitating Play and Social Interaction between Children with Visual Impairments and Sighted Peers by Means of Augmented Toys. Journal of Developmental and Physical Disabilities. Volume 32, 93–111. <https://doi.org/10.1007/s10882-019-09680-6>
27. Szczupał B. Aktywna polityka rynku pracy – szansą na aktywizację zawodową osób z niepełnosprawnością wzroku. Tyflopädagogika wobec współczesnych potrzeb wspomagania rozwoju, rehabilitacji i aktywizacji społecznej Redakcja naukowa Małgorzata Paplińska Małgorzata Walkiewicz-Krutak Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej Warszawa 2017. 168-184
28. Wooffitt, R. (2015). Conversation Analysis and Discourse Analysis. London. <https://doi.org/10.4135/9781849208765>
29. Rene Gille (1959) Le test-film (french) paperback. january 1. 56 p. <https://cutt.ly/GyXds8Y>
30. Stephens, C., & Breheny, M. (2015). Narrative Analysis in Psychological Research: An Integrated Approach to Interpreting Stories. Qualitative Research in Psychology, 10, 7 <https://doi.org/10.1080/14780887.2011.586103>

5.3. Scientific and Methodological Principles of Forming Critical Thinking of Elementary School Students in the Context of the European Education Area

Науково-методичні засади формування критичного мислення в учнів початкової школи в контексті європейського виміру освіти

Соціально-економічний стан сучасних країн та й цивілізації загалом, визначаються і залежать від розуміння кожною особистістю законів розвитку світу та особливостей науково-технічного прогресу. Як наслідок, набуті людиною в процесі учіння знання, навички і вміння, неперервно піддаються новим випробуванням, їх слід постійно нарощувати, удосконалювати й корегувати із запитам практиці. Відповідно до цього, процес мислення і практичні дії кожної людини слід увесь час удосконалювати і адаптовувати до суспільних змін і нової інформації [12, с.12].

Постановка проблеми. Фахова освіта за таких умов набуває особливого значення, її одним із головних завдань стає формування молоді людини, яка володіє відповідними загальними і фаховими компетенціями, розуміє закони розвитку сучасного світу, вміє критично мислити та усвідомлено діяти. Концепція «Нова українська школа», у відповідності із рекомендаціями освітніх інституцій Європейського Союзу (ЄС), основну роль в цих питаннях відводить побудові профільної освіти, запровадженню компетентнісної парадигми у навчально-виховний процес. При цьому значна увага приділяється науково-методичним засадам формуванню основ критичного мислення в учнів початкової школи, яка першою в системі загальної середньої освіти України почала реформуватися та запроваджувати нові стандарти і елементи допрофільної освіти [14].

Аналіз досліджень. Ідеї розвитку критичного мислення започатковані у працях відомих американських психологів ХХ ст. У. Джемса та Дж. Дьюї. Засновник Інституту Критичного мислення М. Ліпман започаткував практику навчання критичного мислення, а важливість цього процесу по'яснював неперервним розвитком суспільства, яке потребує не тільки раціонально, але й критично мислячих громадян. Дж. Дьюї стверджував, що важливіша мета сучасної освіти полягає не у простій передачі інформації від учителя до учня, а в розвитку творчої особистості та її критичного мислення в процесі учіння. Питання розвитку критичного мислення вчителів та учнів в Україні досліджують О. Пометун, С. Терно, О. Тягло та багато інших вчених [10, 11].

Метою дослідження є розкриття суті та науково-методичних особливостей формування творчих задатків, та основ критичного мислення в учнів початкової школи у контексті Концепції НУШ та європейського виміру в освіті (ЄВО).

Суть та генезис європейського виміру в освіті

Ідея європейського виміру в освіті (European dimension in education-EDE), її місія, мета, цілі і зміст формувалися в провідних документах освітніх інституцій ЄС, упродовж декількох десятиліть кінця ХХ–початку ХХІ ст. [7]. З початку 90-х років ХХ ст. у документах, які стосуються розвитку ЄВО, наголошують на тому, що освітні цілі включають демократію, соціальну справедливість, права людини та посилення почуття європейської ідентичності як складових розбудови ЄС. Рекомендації освітніх структур ЄС висувають чотири цілі для ЄВО: виховання у молоді почуття європейської ідентичності та цінності європейської цивілізації; підготовку молоді до участі в економічному та соціальному житті Співдружності; усвідомленню молоддю переваг ЄС і викликів, що стоять перед ним; поліпшення знань молоді про Співдружність та країни-члени ЄС, їхню історію, культуру та економіку, що сприятиме розумінню важливості співпраці країн ЄС та країн світу [6, с.186].

Подальша діяльність освітніх інституцій Співдружності спрямовується на розвиток ідей ЄВО через навчання та поширення мов у країнах-членах ЄС, модернізацію змісту освіти, запровадження основ дистанційної освіти, міждержавного обміну учнями та педагогами (програми «Леонардо», «Сократ» тощо). Маастрихтська угода (1992 р.) та Лісабонська Конвенція (1999 р.), прийняті нові європейські програми освітянської співпраці, визначили три напрямки навчання [9]:

- навчання про Європу (здобуття основних знань про Європу з оглядом на глобальну і локальну перспективу);

- навчання в Європі (формування основних навичок, потрібних молодим європейцям);

- навчання для Європи (підготовка молодих людей до життя в ЄС, до постійних контактів і співпраці з іншими європейцями).

На Давоському форумі (2016 р.) формування критичного мислення віднесено до найважливіших та найнеобхідніших навичок вчителів, студентів і учнів та трактується, як основа розбудови майбутнього країн ЄС [7].

Сучасна європейська освіта, з одного боку, покликана формувати вартісні основи і критерії життєтворчого процесу, моральні ціннісні уявлення та почуття власної гідності особистості, а з іншого – сприяти соціальній однорідності і справедливості та підвищувати демократичну культуру соціуму в цілому на континенті.

Для досягнення такої мети у початковій школі потрібно привити учневі задатки до розуміння і вміння критично осмислювати дійсність та з оптимізмом дивитися в майбутнє. Для цього сучасній школі потрібен відповідним чином підготовлений учитель.

Творчість та суть критичного мислення

Традиційна система освіти акцентувала основні зусилля на набуті знань, умінь і навичок, що абсолютизувало знання і формувало знаннєвий підхід до процесу навчання. Основна увага в школі, яка працювала в рамках знаннєвої парадигми, фокусувалася на самих знаннях та їх обсягах, а те для чого вони потрібні, як їх використати на користь суспільства, часто залишалися поза увагою.

В особистісному вимірі творча діяльність вимагає сформованості певного рівня розумових здібностей учнів, уміння мислити та цілеспрямовано діяти, передбачати і приймати рішення, здатності адекватно реагувати на суспільні виклики та особистісних властивостей і мотивів для створення нового продукту [1, с.126]. Школа, яка реформується та запроваджує компетентнісну парадигму в Контексті НУШ, передбачає опанування навичками творчого підходу до навчання, уміння осмислено переймати соціальний досвід, засвоювати обов'язкові програмові знання, застосовувати їх на практиці, потребує нового вчителя, який неперервно орієнтує мислення учнів на пошуки та створення нового, того, чого не було в їх особистому досвіді. Відповідно з цим, акценти в навчанні переміщуються з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок в площину формування й розвитку в учнів здатності критично мислити і творчо застосовувати набуті знання на практиці. У такій концептуальній моделі вчителі, як правило, використовують особистісно-орієнтовані методи і технології навчання, а саме учіння починає формувати в учня високу готовність до успішної діяльності в майбутньому. Учитель у новій навчально-виховній парадигмі переходить від інформаційної до організаційно-управлінської площини. У такій схемі надзвичайно ефективно використовується інтерактивний обмін інформацією між учителем і учнем, що дуже важливо для початкової школи. За такого підходу змінюється характер учіння – від пасивного засвоєння великої кількості нормативного матеріалу переходять до активної, самостійної, дослідної та самоосвітньої діяльності учня. Процес учіння наповнюється розвивальною та творчою функціями, які стають інтегрованими характеристиками навчання. Вчителю для ефективної організації такого складного психолого-педагогічного процесу, насамперед потрібно володіти науково-методичними основами критичного мислення і вміти використовувати їх у шкільній практиці [12, с.140-142].

У самому загальному випадку під критичним мисленням розуміють уміння логічно мислити, аналітично дискутувати та правильно висловлювати свою думку і адекватно реагувати на все, що відбувається навколо нас. Критичне мислення є складним процесом, який починається з ознайомлення з інформацією, а завершується прийняттям певного рішення та складається з

кількох послідовних етапів: сприйняття інформації з різних джерел; аналіз отриманої інформації та різних точок зору; вибір власної точки зору; зіставлення з іншими точками зору; добір аргументів на підтримку обраної позиції; прийняття рішення на основі доказів.

У педагогічній літературі критичність розглядається як усвідомлений контроль за ходом інтелектуальної діяльності, у процесі якої відбувається оцінювання роботи, думок, вироблених гіпотез, шляхів їх доведення тощо. У такому трактуванні критичне мислення – це мислення вищого порядку, яке спирається на інформацію, усвідомлене сприйняття власної інтелектуальної діяльності та діяльності інших, яке сприяє розвитку такої особистісної риси, як креативність, і формує творче мислення, а отже, творчу особистість. Сформовані навички критичного мислення в учнів початкової школи дозволять їм в майбутньому приймати найбільш оптимальні рішення у будь-якій професійній сфері, допоможуть відкрито сприймати нові ідеї і знання, які необхідні під час розв'язання проблемних завдань, формулювання висновків, оцінювання та прийняття інноваційних рішень [2; 5, с.12].

Формування критичного мислення в учнів початкової школи

Проголосивши бажання євроінтегруватися, Україна зобов'язалася здійснити освітні реформи в дусі європейського виміру в освіті. У зв'язку з цим реформи в національній системі освіти скеровуються на створення спільних з ЄС стратегій розвитку освіти, орієнтованих на забезпечення доступності та рівності освіти, підвищення якості освіти та її ефективності, розвиток мобільності освітян, мовних і технічних компетентностей учнів. Зміни у шкільній освіті необхідно розглядати в комплексі з дошкільною, позашкільною, професійною, вищою та післядипломною освітою. Лише належна якість у всіх підсистемах освітньої ланки та інноваційно-гуманістичне спрямування навчально-виховного процесу, можуть забезпечити високий рівень національної освіти та створити умови для євроінтеграції України [9,13].

Реформи в українській освіті розпочато з початкової школи і тому особлива роль у цих процесах відводиться саме їй. Зумовлено це насамперед тим, що молодший шкільний вік є особливим, сенситивним періодом для розумового розвитку людини. Особливість його полягає в тому, що для дитини в її розвитку важливий не тільки обсяг засвоєних знань, але й сформований пізнавальний інтерес, розвинене бажання та вміння міркувати, аналізувати, пояснювати, узагальнювати, систематизувати, доводити тощо. Саме пізнавальний інтерес та вказані вміння стають рушійною силою для виявлення нового, вивчення навколишнього світу, що в свою чергу, вдосконалює розумові дії учня початкової школи [8,с.142]. При цьому учень із об'єкта педагогічного впливу перетворюється на суб'єкт спілкування. Навчальний процес

організовується як співпраця вчителя і учня, зацікавлених один у одному та у справі, яку вони виконують. Завдання учителя – створювати умови, за яких прагнення учнів до нового, нестандартного, бажання самостійно вирішувати поставлені задачі зростають у процесі навчальної роботи. Основне завдання школи – мотивувати учасників навчального процесу до творчої праці, формувати в учнів бажання і вміння творчо працювати, прагнути розв'язувати складні проблемні ситуації, вміти знаходити закономірності та робити висновки.

Для стимулювання творчої активності учнів, учителю початкової школи доречно використовувати різні види творчо-розвивальних технологій, серед яких варто виділити: проблемне навчання; навчальне дослідження; проектну технологію; інтерактивне навчання; технологію ігрового навчання. Технологія проблемного навчання полягає у створенні проблемних ситуацій і в організації проблемного діалогу між учасниками навчального процесу. Однією з найважливіших умов для розвитку критичного мислення учнів початкової школи є вміння вчителя створювати проблемні ситуації на уроці, під час вивчення нового матеріалу. Для стимулювання процесу мислення доречно учням пропонувати практичні вправи, експериментальні завдання, головною метою яких – розвиток творчої уяви, фантазії, концентрації уваги, оригінальності мислення [11, с.42].

Технологія навчального дослідження, застосована з допомогою використання евристичних методів, ефективна при вивченні раніше невідомого. На уроках у початковій школі з успіхом часто використовують когнітивні та креативні методи. Серед когнітивних методів виділяють наступні: метод вживання, метод образного бачення, метод символічного бачення (намалюй символ дитинства, добра тощо), метод смислового бачення (чому в річці тече вода?), метод прогнозування (якою буде завтра погода? Поясни чому).

Для учнів початкової школи ефективними серед креативних методів, коли створюються власні освітні продукти, вважаються: метод гіпотез (якщо люди вирубають весь ліс, то ...); метод образної картини (створення власних казок, оповідань); метод гіперболізації якостей (що відбудеться, якщо між написаними словами не робити пропусків); метод уяв (про що мріє кішка, назвіть бажання вітру).

Застосування проектно-технології створює умови творчого саморозвитку та самореалізації учнів, формує всі необхідні життєві компетенції. Самостійне здобування знань, систематизація їх, можливість орієнтуватися в інформаційному просторі, бачити проблему й приймати рішення відбувається саме через метод проекту. Учитель може організовувати дослідницькі, інформаційні, творчі, ігрові та практичні проекти.

Інтерактивна педагогічна технологія має ряд специфічних ознак і реалізується шляхом використання: завчасної підготовки вчителя до уроку; нетрадиційного підходу до навчання; непрямого керівництва учителем діями учнів; постійного спілкування й обміну думками між учнями. Саме інтерактивні методи дають змогу створювати навчальне середовище, в якому теорія і практика засвоюються одночасно. Навчально-виховний процес організовується так, що учні шукають зв'язок між новими та вже отриманими знаннями; приймають альтернативні рішення, мають змогу зробити "відкриття", формують свої власні ідеї та думки за допомогою різноманітних засобів; навчаються співробітництву. З допомогою інтерактивних методів та технологій навчання розширяється світогляд, ефективно формується логічне і критичне мислення учня [11, с.22-24].

Для формування творчої компетентності учнів часто використовують технології ігрового навчання. Дітям молодшого шкільного віку навчання у грі, побудова навчального процесу за допомогою гри дуже подобаються. Під час гри учень стає членом колективу, починає оцінювати дії та вчинки інших, у нього появляється відповідальність за власні дії [12, с.133-135].

Зрозуміло, що розглянуті методи і технології евристичного навчання, як і всі інші розвивальні методи, будуть нести позитивний ефект лише тоді, коли вчитель підготує дитину до творчої активності та саморозвитку шляхом створення доброзичливих обставин на уроці, толерантного настрою всіх присутніх, взаємоповаги та взаємодовіри один до одного. Створення атмосфери довіри між учителем і учнем, позитивного ставлення, відвертості, підтримки та оптимізму, що заражає інших, наявність прикладу креативної поведінки, достатня свобода думки учнів – ось умови, що формують творчу особистість у цілому і творчі здібності зокрема. Таким чином, створенням у пізнавальній діяльності учнів ситуації успіху та відчуття правильності виконання задачі досягається наявністю відповідної мотивації, певним рівнем емоційного збудження. Вчитель має кожен урок будувати так, щоб в учнів постійно був стійкий інтерес до предмету та процесу пізнання, навчальна активність, бажання творити й пізнавати.

Підготовлений вчитель має вміти подавати зміст нового матеріалу (в межах розвитку критичного мислення) у вигляді проблемних завдань, насамперед чітко формулювати мету, яку можна досягти шляхом аналізу і перетворення заданих умов. Важливо, щоб заняття, що проводяться, були інтерактивними та передбачали активний діалог у процесі розв'язування проблемних завдань, а також проходили винятково у цікавому для учня виді. Активізує мислиневий процес наперед підготовлене вчителем проблемне завдання, яке передбачає існування суперечності, а його розв'язок вимагає і

нових, крім вже отриманих знань. Учень у такому процесі має розмірковувати, шукати логічні зв'язки та докази своїм судженням. Учителю слід організувати урок так, щоб учні аналізували те, що читають, бачать, чують, щоб вони розмірковували над доказами і авторськими поглядами на проблему. Одна з найважливіших особливостей критичного мислення полягає в тому, що воно сприяє аналізу і конструюванню міркувань, отриманню нових знань та виробленому вмінню формувати висновки в контексті дослідження.

Вчителю початкової школи потрібно враховувати, що формування критичного мислення ніяк не пов'язане з простим запам'ятовуванням або інтуїтивним мисленням, його найкраще розвивати на уроках формування умінь та навичок. Особливу увагу вчителю слід звернути на аналіз різних видів помилок у міркуваннях учнів, доречно розкривати їх роль у процесі пізнання явищ, розвивати інтерес учнів до запитальних форм аналізу, використанні висновків у прийнятті рішень, вирішенні конфліктів, організації пізнавального процесу тощо.

Розвиток критичного мислення розпочинається з допитливості, яка притаманна майже всім дітям і яка, на жаль, проходить з віком. Діти від народження завжди прагнуть пізнати світ, їхню увагу викликають всі оточуючі предмети і природні явища. Це означає, що діти завжди прагнуть бути дослідниками і отримувати нові знання. У той же час їм важко правильно пояснити побачене і вивчене, а тим більше використати отримані нові знання. Важливими в цьому контексті є вміння вчителя заохочувати учнів до вивчення навколишнього світу, правильно ставити експерименти і пояснювати їх, а також навчати дитину сміливо ставити запитання і шукати відповіді на них. У відповідях учителя на питання учнів, щодо незрозумілих речей, мають бути: підтримка інтересу, подробиці, підказка як самостійно дійти до пояснення, й головне, присутня наукова логіка. Якщо дитина логічно міркує, але дала невірну відповідь, не слід поспішати виправляти і підказувати правильну відповідь. Краще запропонувати подумати ще раз: «А може є інша відповідь? Подумай».

Педагогічний досвід показує, що формування основ критичного мислення в учнів початкової школи доречно базувати на основі наступних принципів: висування та заперечування припущень; перевірка фактичної точності та логічної послідовності; розгляд контексту; вивчення альтернатив; вміння робити висновки. Зокрема, Д. Шакірова [14], вибираючи техніку й інтелектуальні прийоми розвитку критичного мислення, пропонує застосовувати такі прийоми: вивчення основ формальної логіки, понять “критичність розуму”, “самокритика”, досвіду їх застосування в житті; навчання спеціальній техніці критичного аналізу: складне ділити на частини,

виділяти логічні складові загального і т. ін.; навчальний критичний аналіз і оцінювання ситуацій; обговорення помилок у розв'язанні завдань і проблем шляхом дискусій, суперечок тощо.

Розвивати пізнавальний інтерес, а через нього основи критичного мислення в учнів початкової школи означає зробити вчителю так, щоб учням хотілося дізнатися більше (стимул), а також допомогти пізнавати все те, що їх оточує (реакція) і заохочувати їх порозуміти те, що вони побачили або зробили (висновок). Основи цього процесу можна представити наступним чином.

Стимул. Учитель підтримує та стимулює учня у прагненні пізнати оточуючий світ, допомагає йому ставити запитання, заохочує висловлювати власні думки і знайти способи перевірки своїх ідей.

Реакція. Учитель вчить учнів спостерігати, ставити запитання, аналізувати побачене, придумовувати щось нове, шукати підтвердження, перевіряти, а також розказувати про вивчене.

Висновки. Учень доводить свої ідеї, пояснюючи побачене впевненість в тому, що здатний дізнатися більше.

Учителю доречно пам'ятати, що учня можна навчити правилам, але він сам має навчитися робити висновки із вивченого, побаченого чи зробленого. Тому кожна прогулянка має бути перетворена у сплановане наукове дослідження світу. Перед прогулянкою разом з'ясовують, за чим будуть спостерігати, що збирати, що і як замальовувати та описувати. Використовуються наукові методи: спостереження, збір інформації, та її аналіз. Коли вчитель з дітьми спостерігає за предметами або збирає відомості про них, слід користуватися науковими термінами й навчати цього дітей. Як це називається? Чи можна це описати, пояснити? Наприклад: «Що це за тварина? До якого виду вона відноситься? Який це матеріал? Як його можна описати?». Якщо діти не дають відповіді, питання необхідно перевести у площину роздумів: «Як і звідки про це можна дізнатися. Де шукати інформацію? У кого можна спитати?». Не слід одразу підказувати розв'язок, завжди варто дитину підвести до роздумів, стимулювати цей процес.

Такі підходи вчителя до організації навчально-виховного процесу, скерованого на формування критичного мислення в учнів, потребують і реалізації нового типу організації діяльності початкової школи. Насамперед, сучасні підходи потребують створення інноваційного середовища в освітньому закладі, організаційних і фінансово-економічних умов для неперервного підвищення професійної майстерності вчителів, запровадженні партнерських стосунків між учасниками педагогічного процесу. Основним критерієм оцінки роботи освітнього закладу, з точки зору формування основ критичного мислення, мають стати результати формування зрілої і всебічно підготовленої

особистості, адаптованої до самостійного життя і усвідомленої діяльності в сучасному суспільстві [13].

Таким чином, сучасному вчителю під силу навчити учнів початкової школи розв'язувати неординарні, творчі, складні завдання, мислити самостійно і шукати компроміси, чути думку оточуючих та бути почутим, тобто розвивати мислення вищого порядку, яке називається критичним мисленням. Сформовані в початковій школі засади критичного мислення формують в учнів здібності до вирішення суперечностей, прагнення до пошуку нестандартних способів їх розв'язування, вміння аналізувати через рефлексію результати власної розумової діяльності та її наслідки, допомагають їм бути відкритими для нових ідей, мати повагу до опонентів, толерантне відношення до інших людей.

Список використаної літератури

1. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку:[монографія]/ І.Д. Бех. – К.: Академвидав, 2012. – 256 с.
2. Вайнстейн М. Каркас для критического мышления/ Постметодика, 2005. – № 2(60). – С.42-45.
3. Державний стандарт початкової освіти. (Постанова КМ України № 87 від 21.02.2018 р.). [електронний ресурс]: <http://polishproject.nus.org.ua/wp-content/uploads>.
4. Комар О. А. Інтерактивна технологія в підготовці майбутніх учителів початкової школи: теорія і практика: – Умань: ПП Жовтий, 2010. – 326 с.
5. Корінько Л.М. Роль критичного мислення у формуванні учнівських компетенцій. – Харків: Основа, 2010. – 90 с.
6. Левченко Т. І. Європейська освіта: конвергенція та дивергенція: [монографія] /Т. І. Левченко. – Вінниця: Нова книга, 2007. – 656 с.
7. Офіційна веб-сторінка Східного партнерства [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.eeas.europa.eu/eastern/index_en.htm.
8. Психология личности. Словарь-справочник / Под ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
9. Рекомендації 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради ЄС "Про основні компетенції для навчання упродовж усього життя" від 18.12.2006 року, <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/>.
10. Терно С. О. Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої освіти / С.О. Терно. – Запоріжжя: Просвіта, 2009. – 268 с.
11. Тягло О. В. Критичне мислення: [навч. посібник] / Тягло О. В. – Харків: Основа, 2008. – 188 с.
12. Химинець В. Інновації в початковій школі: Навч-метод видання / В. Химинець, М. Кірик. – Тернопіль: Мандрівець, 2012. – 312 с.

13. Химинець В.В. Оновлення початкової ланки освіти в контексті євроінтеграційної політики України. – Учитель початкової школи. – 2018. – № 9. – С. 3-5.
14. Шакирова Д. М. Теоретические основания концепции формирования критического мышления/Д. М. Шакирова// Педагогика. – 2006. – № 9. – С. 72-77.

5.4. The Role of Resource Centres to Support Inclusive Education in the Formation of Inclusive Competence of Teachers in the System of Postgraduate Education

Роль ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти у формуванні інклюзивної компетентності педагогів у системі післядипломної освіти

Вимоги до якості надання освітніх послуг неперервно зростають, і це вимагає від педагогів постійно підвищувати якість фахових знань та компетентностей. Післядипломна освіта є складовою системи неперервної освіти, і роботу з педагогічними кадрами по підвищення їх кваліфікації необхідно реалізовувати так, щоб засвоєні компетентності педагогічних працівників відповідали професійним стандартам, умовам полікультурного, толерантного та інклюзивного середовища, враховували світові тенденції та були у контексті процесів, що відбуваються в державі.

Актуальність дослідження зумовлена сучасними вимогами держави до якості надання освітніх послуг, які інституційно визначені у Концепції розвитку інклюзивної освіти [5] та Концепції Нової української школи [4]. Широке впровадження інклюзивного навчання вимагає переосмислення структури професійної компетентності педагогів для оновлення її складників. Інклюзивна компетентність педагога – вимога часу, що сформована попитом здобувачів освіти та реформуванням освітнього процесу.

Мета дослідження полягає в описі діяльності ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти (на прикладі Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти) по формуванню інклюзивної компетентності педагогів у системі післядипломної освіти.

Необхідність освіти та навчання впродовж життя у європейській вищій освіті вперше було задекларовано у “Спільній декларації про гармонізацію архітектури системи європейської вищої освіти” (Сорбоннська декларація) у 1998 році [11]. Про навчання протягом усього життя йдеться в освітніх документах більшості країн Європейського Союзу. Здатність працювати з

дітьми, які мають особливості розвитку, що стали причиною особливих освітніх потреб, є нині універсальною компетенцією для усіх профілів освітніх програм [6].

Компетентність педагога у сфері інклюзивного навчання дітей – це комбінація знань, вмінь і практичних навичок, необхідних для ефективної діяльності в якості організатора і виконавця програм інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, а також способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей морально-етичних цінностей, що визначають здатність педагога здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність

Успішна професійна діяльність педагогічного працівника вимагає неперервного навчання в умовах динамічних змін та здатності адаптуватися до них. Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України №800 (зі змінами № 1133) [2], педагогічні і науково-педагогічні працівники зобов'язані постійно підвищувати свою кваліфікацію.

Переважна більшість освітян отримали класичну педагогічну освіту, що не включала в себе основ спеціальної (корекційної) педагогіки, основ інклюзивної освіти, і тому існує гостра потреба у підготовці педагогічних працівників в умовах курсів підвищення кваліфікації. Запит на підвищення кваліфікації зазначеної категорії фахівців, у Закарпатській області зокрема, збільшується. Зазначимо, ще В.П. Кащенко був прихильником пропаганди серед широких кіл вчителів масових шкіл і батьків основ корекційної педагогіки [1].

У квітні 2020 року *«Нова українська школа» презентувала Профіль інклюзивних учителів [10] – перелік знань, компетентностей і цінностей, якими має володіти вчитель, щоб забезпечити інклюзивне навчання.* Мета документа – надати концентровану інформацію про компетентності, ставлення, знання та вміння, необхідні всім вчителям, які працюють в інклюзивних умовах. Профіль розроблений навколо основних цінностей та рамок компетентності. Рамки компетентності складаються з трьох елементів: ставлення, знань та навичок. Профіль розроблений як керівництво для проектування та впровадження програм інклюзивного навчання для всіх учителів. Наголошувалося про те, що рамки компетентності необхідно враховувати при складанні освітніх програм для підготовки майбутніх педагогів та у системі післядипломної освіти, підвищення кваліфікації педагогічних працівників, що й було реалізовано в освітніх програмах, за якими відбуваються курси підвищення кваліфікації педагогів в Закарпатському ІППО.

У травні 2020 року МОН України запропонувало для громадського обговорення проект Професійного стандарту [9] за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу

загальної середньої освіти». Професійним стандартом встановлюються єдині вимоги до вчителів закладів загальної середньої освіти всіх рівнів відповідно до кваліфікаційної категорії. Метою професійного стандарту є опис основних педагогічних функцій, встановлення єдиних вимог до загальних та фахових компетентностей вчителів закладів загальної середньої освіти, їх допуску до роботи та умов праці. У переліку трудових функцій (професійних компетентностей за трудовою дією або групою трудових дій, що входять до них) проекту Професійного стандарту зазначено обов'язкову наявність інклюзивної компетентності вчителів.

Науково-педагогічними працівниками Закарпатського ІППО були враховані усі аспекти та вимоги вищезазначеної Постанови КМУ, Профіль інклюзивних учителів, проект Професійного стандарту вчителів при складанні усіх освітніх програм, за якими підвищують свій фах педагоги, що обрали наш інститут як суб'єкт підвищення кваліфікації. Відповідно до вимог, на формування інклюзивної компетентності виокремлено 10% годин курсової підготовки. Також є окремі курси підвищення кваліфікації за освітніми програмами, які визначають роботу з дітьми з ООП, як фахову компетентність, наприклад, для педагогічних працівників інклюзивного та інтегрованого навчання, учителів-дефектологів, учителів-реабілітологів, фахівців ІРЦ, асистентів вихователів закладів дошкільної освіти. Методисти РЦПО ЗІППО беруть безпосередню участь у реалізації освітніх програм за основними напрямками підвищення кваліфікації педагогів.

Перед ресурсним центром Закарпатського ІППО стоїть цілий ряд завдань, які реалізуються через здійснення методичного та аналітичного забезпечення діяльності інклюзивно-ресурсних центрів; методичне забезпечення навчання та підвищення кваліфікації педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів, педагогів закладів освіти щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами; інформаційно-просвітницьку роботу з підвищення рівня обізнаності громадськості про дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю, у взаємодії з громадськими об'єднаннями, батьками (іншими законними представниками) дітей, закладами освіти шляхом організації та проведення лекцій, тренінгів, семінарів, вебінарів, поширення інформаційних матеріалів у засобах масової інформації тощо [3].

Закарпатський ІППО впроваджує курси підвищення кваліфікації, що спрямовані на реалізацію Концепції інклюзивної освіти. Не зважаючи на умови карантину, у тому числі й адаптивного, коли усі перейшли на дистанційну форму навчання, з березня 2020 (станом на 1.11.2020), свідоцтва отримали 276 педагогічних працівників інклюзивного та інтегрованого навчання;

26 асистентів вихователів закладів дошкільної освіти; 54 вчителя-дефектолога; 131 вихователь спецшкіл (шкіл-інтернатів).

Майже увесь 2020 рік навчальний процес у Закарпатського ІППО вибудовано з урахуванням головних принципів організації дистанційної освіти за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Освітній процес у ЗІППО відбувався і відбувається (також під час карантину) шляхом поєднання можливостей синхронного та асинхронного режимів ДН, зокрема, практичні заняття відбуваються в режимі реального часу у вигляді вебінарів на платформі відеоконференцій ZOOM та платформі дистанційного навчання ЗІППО MOODLE (електронна пошта та обмін вкладеними файлами, форуми, чати, ведення блогів, тощо). При цьому використовуються текст, презентації, таблиці, схеми, графіку, відеоматеріали, посилання в мережі Інтернет, допоміжні файли та інші матеріали. Вебінари проводяться з використанням інтерактивних заходів, відео- та аудіорежимів, трансляції навчальних презентацій та відеоматеріалів, шляхом організації дискусій та опитувань, що дозволяє максимально наблизити онлайн-навчання до умов очної освітньої діяльності.

З нашої точки зору MOODLE є достатньо гнучкою системою: викладач (керівник курсів) може самостійно створювати дистанційний курс та управляти ним, тобто власноруч контролювати доступ до курсів, використовувати часові обмеження, створювати власні системи оцінювання знань, контролювати надсилання на перевірку виконаних слухачами завдань, фіксувати завдання, надіслані із запізненням, дозволяти або забороняти перездавання контрольних завдань. За результатами виконання слухачем завдань можна виставляти оцінки та давати коментарі. Контроль знань здійснюється в системі за допомогою окремого модуля, який пропонує багато видів тестів, надає можливість перетестування з дозволу викладача (керівника курсів), можливість захисту від списування шляхом рандомізації питань в тестових завданнях, організації бази даних питань для використання їх у тестах. Система має механізми зберігання поточних оцінок кожного слухача за всіма дистанційними курсами, встановлення шкали оцінок, напівавтоматичного перерахунку результатів тестування тощо [8].

Під час підвищення кваліфікації серед педагогів, які працюють з дітьми з ООП, проведено опитування (на платформі MOODLE), яке дало нам можливість проаналізувати якість надання освітніх послуг, а також актуальність, практичну значимість тем навчальних програм для формування інклюзивної компетентності педагога зокрема.

Перша діаграма (рис.1) демонструє зручність обраної платформи Moodle. Звичайно, були сумніви та побоювання, щодо того, як педагоги її сприймуть. Незважаючи на вік, стать, досвід роботи, усі успішно зареєструвалися.

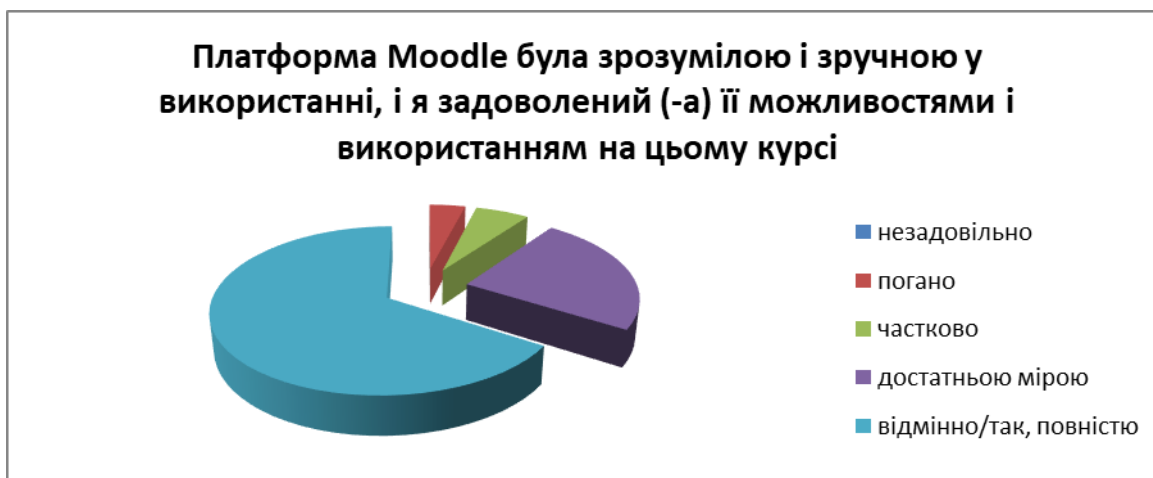


Рис.1. Оцінка педагогами інклюзивного навчання, що підвищували свій фаховий рівень в ЗППО використовуючи платформу Moodle

Аналізуючи відповіді на питання, щодо оцінки свого рівня знань щодо особливостей психофізичного розвитку дітей з ООП, маємо наступні результати (рис.2).

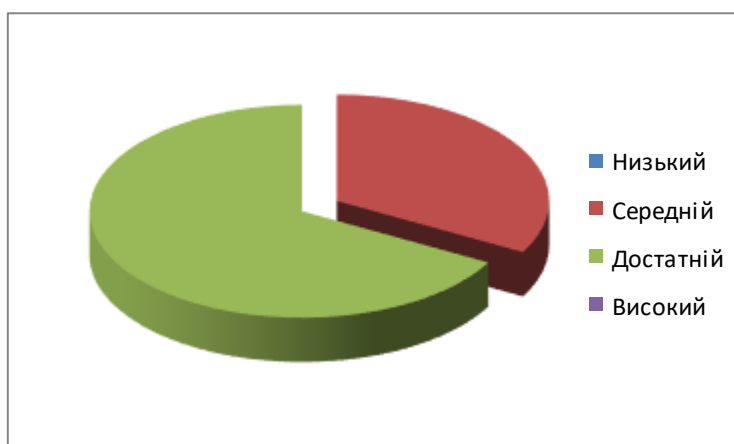


Рис.2. Оцінка педагогами свого рівня знань щодо особливостей психофізичного розвитку дітей з ООП

Як бачимо, жоден педагог не відніс свої знання до високого рівня.

Також є показовим, що тільки п'ять відсотків педагогів не потребують консультацій вчителів-дефектологів (фахівців ІРЦ) у роботі з дітьми з ООП (рис.3).

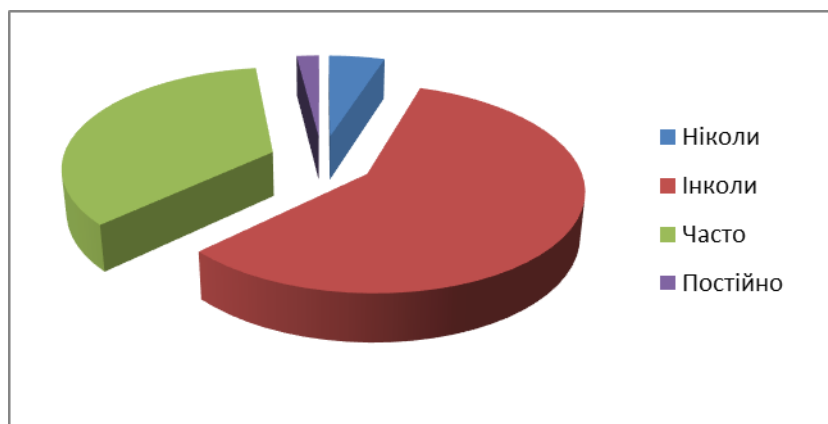


Рис.3. Оцінка педагогами власної потреби у консультаціях вчителів-дефектологів щодо роботи з дітьми з ООП

Дані діаграм (рис.1-3) показують, що формування інклюзивної компетентності педагогів – проблема, яку необхідно нагально та професійно вирішувати.

Після курсів ми отримали такі результати (рис.4-6).

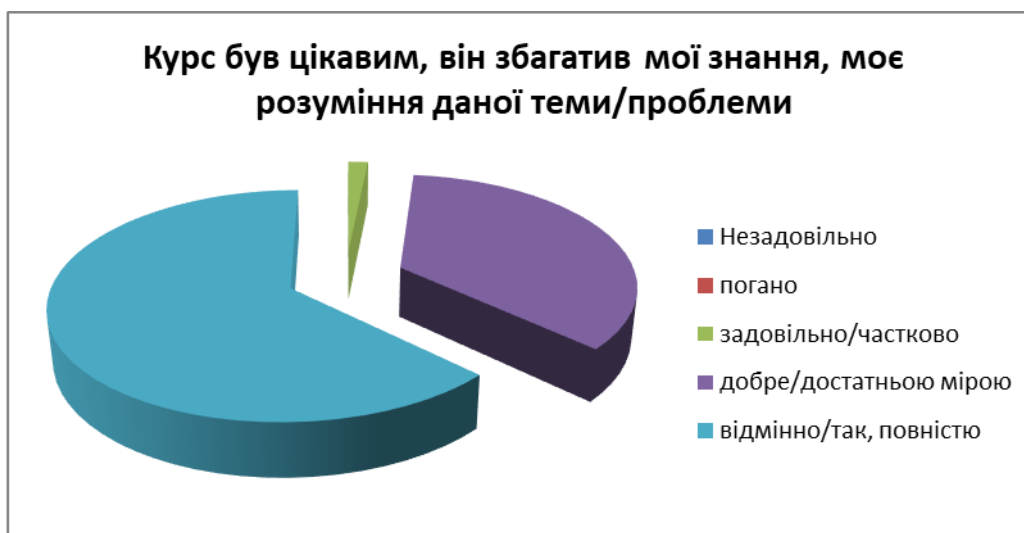


Рис. 4. Результати вихідного опитування.

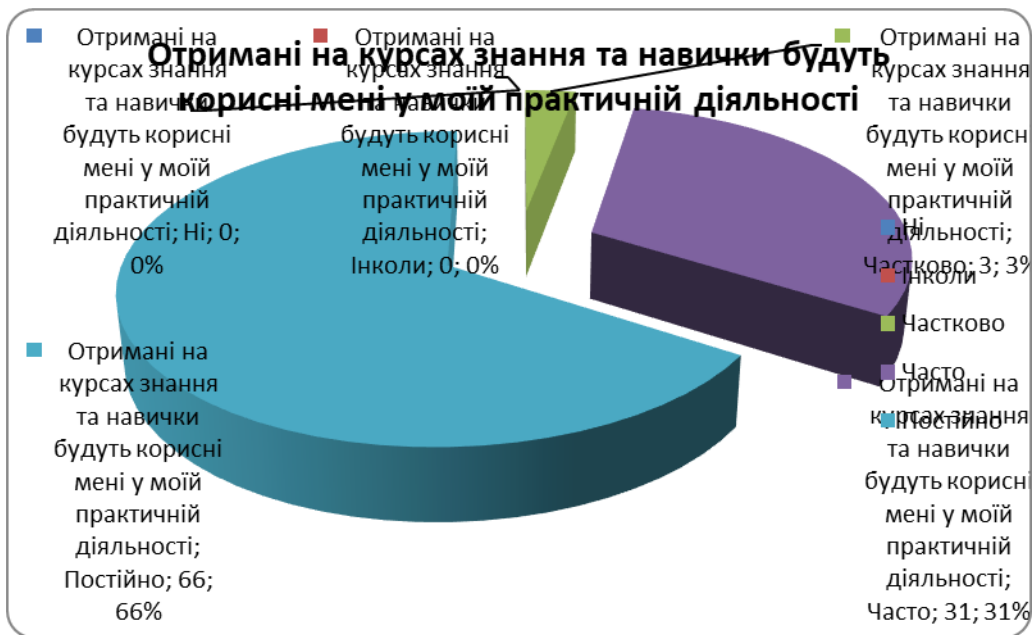


Рис.5. Практична цінність набутих компетенцій у ході підвищення кваліфікації



Рис.6. Очікувані результати навчання

Дані діаграми (рис.7) демонструють, що педагоги перед проходженням курсів підвищення кваліфікації проаналізували освітню програму, яка є у вільному доступі при реєстрації, зробили висновки щодо актуальності запропонованих тем Закарпатським ІППО у ході навчання, обрали нас як суб'єкт підвищення кваліфікації, а їх очікування підтвердилися. Отже, ми доцільно підібрали теми до навчальних модулів, а викладачі змогли у доступній

та професійній формі викласти матеріал. Даний факт підтверджуються результатами опитування.



Рис. 7. Фаховий рівень лекторів на курсах підвищення кваліфікації для педагогів, що працюють з дітьми з ООП

Таким чином, в умовах конкуренції на ринку надання освітніх послуг, а тим паче, формування інклюзивної компетентності у педагогів, ми маємо оптимістичні прогнози як у тому, що педагоги знову оберуть ЗППО для проходження курсів підвищення кваліфікації, а також те, що фахівцями ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти ЗППО та науково-педагогічними працівниками буде продовжено роботу щодо удосконалення якості набутих знань, умінь, навичок педагогів у сфері інклюзії, формуванні інклюзивної компетентності.

Список використаної літератури

1. Гладуш В.А. Рівень післядипломної освіти учителя-дефектолога: історія, сучасний стан / В.А. Гладуш // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – К., 2012. – № 22. – С. 26–30.
2. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. Постанова КМУ № 800 від 21.08.2019 Із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 1133 від 27.12.2019 [Електронний ресурс] / Законодавство України – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text>

3. Деякі питання створення ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти та інклюзивно-ресурсних центрів: Постанова КМУ № 617 від 22 серпня 2018 р. [Електронний ресурс] / Законодавство України – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/617-2018-%D0%BF#n10>
4. Концепція НУШ. [Електронний ресурс] / Офіційний сайт МОН України – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>
5. Концепція розвитку інклюзивної освіти Наказ МОН України №912 від 01.10.2010 р. [Електронний ресурс] / Офіційний сайт МОН України – Режим доступу <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>
6. Кузьмина О. С. Организация и содержание подготовки педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования : монография / под. общ. ред. Н. В. Чекалевой. – Омск : Издатель-Полиграфист, 2014. – 242 с.
7. Про затвердженій Концепції розвитку педагогічної освіти. 16.07.18 №776 Наказ МОН. [Електронний ресурс] / Законодавство України – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
8. Про систему MOODLE. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.dut.edu.ua/ua/1035-pro-sistemu-moodleorganizaciy-no-metodichniy-centr-novitnih-tehnologiy-navchannya>
9. Проєкт Професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти». [Електронний ресурс] / Офіційний сайт МОН України – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-profstandartu-za-profesiyami-vchitel-pochatkovih-klasiv-zzso-vchitel-zzso>
10. Профіль інклюзивних учителів. [Електронний ресурс] / Проєкт для комунікації реформи «Нова Українська Школа». – Режим доступу: <https://nus.org.ua/articles/profil-inklyuzyvnyh-uchyteliv-shho-vony-mayut-znaty-ta-vmity/>
11. Спільна Декларація «Про гармонізацію архітектури європейської системи вищої освіти». Париж, Сорбонна, 25 травня 1998 року. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://nau.edu.ua/ua/menu/navchannya/bolonskij-proczes/sorbonska-deklaracziya.html>

ANNOTATION

Section 1

GENESIS OF EDUCATION AND CULTURE OF HISTORICAL TRANSCARPATHIA

1.1. Vasyl Khymynets, Yaroslav Syvokhop. Temporal Educational Transformations. The article shows that the development of literacy and education in Transcarpathia is closely related to the history, complicated political, economic and social conditions of our region being part of many European countries and the attitude of the authorities of these countries to the Silver Land. Education, as a phenomenon, has always played the role of the most important and most significant factor in the development of society. It determines and is the basis for understanding the future prospects and achievements of any society.

1.2. Vasyl Khymynets, Yaroslav Syvokhop. The Influence of Christianity on the Education of Historical Transcarpathia. The article shows that the adoption of Christianity was of great importance for the development of culture and particularly writing in Transcarpathia, as well as in the countries of all Eastern Europe. With the participation of students and followers of Cyril and Methodius the first Christian churches and monasteries began to be established on the territory of modern Transcarpathia, which simultaneously became centres for the spread of Slavic culture and literacy, church and secular literature. Development of writing, education and culture of Transcarpathia in the XIII-XIX centuries connected with the activities of three centres of spiritual life of that time – Mukachevo on Chernecha Hill (central part of historical Transcarpathia), Hrushiv (eastern part of historical Transcarpathia) and Krasnobridsky (western part of historical Transcarpathia, now Eastern Slovakia) monasteries.

1.3. Vasyl Khymynets, Yaroslav Syvokhop. Educational and Cultural Transformations of Transcarpathia in XX century. The article shows that the state authorities of Czechoslovakia (1919-1939) paid considerable attention to the development of education in all regions of Transcarpathia. Hundreds of Hungarian-language schools in Subcarpathian Rus' have been transformed into native-language schools. Along with Ruthenian (Ukrainian), public schools with Hungarian, German, and Romanian languages of teaching resumed their activities, the first Czech schools began to open, and new municipal schools and gymnasiums opened.

1.4. Vasyl Khymynets, Yaroslav Syvokhop. Formation of the National System of Education. Today, more than 31,000 employees work in all educational structures of the Transcarpathian region (preschool, school, out-of-school, professional, special). Every year before the Day of Educators of Transcarpathia, the best teachers are awarded the Augustyn Voloshin Regional Pedagogical Prize, which is awarded to 18 educators. Hundreds of teachers of the region were awarded state awards (orders, medals, diplomas of the Cabinet of Ministers, the Verkhovna Rada and the Ministry of Education and Science of Ukraine) and regional awards (honorary diplomas and awards of the regional state administration and the regional council) for significant contribution to education. As of the end of 2019, there were 55 teachers working in the region, who were awarded the honorary title of "Merited Teacher of Ukraine" and 64 "Merited Worker of Education of Ukraine", as well as one "People's Teacher of Ukraine".

1.5. Vasyl Khymynets, Yaroslav Syvokhop. Cultural and Educational Changes in the Context of European Education Area. Reforms in the national education system, in accordance with the Concept of NUS and European integration policy of Ukraine, are aimed at creating joint strategies with the EU for education, focused on: ensuring accessibility and equality of education, improving its quality and efficiency, mobility of educators, their language and technical competencies. Changes in school education should be considered in conjunction with preschool, out-of-school, vocational, higher and postgraduate education. A special role in these processes is given to the system of postgraduate pedagogical education, which in the paradigm of "lifelong learning" and the European Education Area is designed to actively promote the implementation of continuing education and European integration policy of Ukraine.

Section 2

SOCIALIZATION AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS

2.1. Lidija Khodanich. Educational Constants of Children's Literature: an Attempt to Systematize. The article attempts to systematize the educational constants of children's literature in accordance with the pyramid of needs of A. Maslow. These are universal educational ideas, which are based on the requirements of the individual conditions of its existence in a particular society at a particular historical time. Educational constants, forming the basis of essentially didactic children's literature, are the main factors influencing the personality

in the process of its formation (on the one hand) and, at the same time, they are, in fact, the adaptive mechanism of the human psyche that allows human communities and individual to both adapt to changing climatic and social conditions, and to preserve over time the main features of homo sapiens.

2.2. Tetiana Palko. Polycultural Environment: Social Aspect of Research.

The article is devoted to the study of the social aspect in the multicultural environment of Transcarpathia. The purpose of this article is to study the social aspect in a multicultural environment through cross-cultural interaction and multicultural education on the example of Transcarpathia, where several value systems coexist simultaneously. The introduction of a single unique Ukrainian integrated course "Culture of Good Neighbourliness" is considered, the primary task of which in the multicultural environment of Transcarpathia, is the formation of civic and social competencies, active citizenship on the basis of democracy, universal values: justice, equality, honesty, respect for human rights and freedoms, tolerance of others, gaining experience of life in society, responsibility for their own healthy lifestyle, awareness of equal rights and opportunities, taking into account democratic principles.

2.3. Hanna Reho. Ensuring the Socialization of the Young Generation in the Policultural Space of Zakarpattia through the Prism of the Present and the Past.

This publication analyses the disclosure of the problem of socialization in general and the socialization of preschool children in particular, in the research of Ukrainian scientists. The publication reveals the content of socialization of preschool children in the multicultural space of Zakarpattia through the prism of the analysis of methods of work in preschool education institutions of the middle of the XIX – the beginning of the XX century. The main methods of preschool children teaching, education and socialization actively used by Hungarian teachers in preschool institutions of Zakarpattia in the late XIX – early XX centuries are analysed. Recommendations for the development of social competence of preschool children in modern preschool institutions have been implemented.

2.4. Viktoria Sichka. Psychological Features of Human Time Perception.

This article describes the concept of time depending on the historical period. We tried to describe the mechanisms of time perception and found that human does not have a specific organ of the "time analyser"; identified factors that affect temporal perception e.g. age, motivation, emotional state, character, temperament, etc. A significant factor influencing the process of time perception is also culture and civilization in which person lives. We are not able to live everyday life or describe

most of scientific phenomena without operating of time definition. Time has transparent character to all mental processes; it permeates and connects them. The temporal features of the human psychics are determined by the speed, duration of sensations, perception, memory, thoughts, emotions, which are characteristic of people with a certain type of temperament, age, gender and belonging to a certain group.

2.5. Valentyna Shevchuk, Hanna Rebrey. Priority Directions of Work of Psychological Service Education System of the Transcarpathian Region. The article focuses on the priority areas of the psychological service of the educational system of the Transcarpathian region. Emphasis is placed on the main activities of practical psychologists and social pedagogues: diagnostics, prevention, correction, educational activities, counselling, public relations and awareness-raising.

2.6. Maryna Lemak. Competence of a School Psychologist and its Formation in Ukraine and Europe (Comparative Aspect). The article considers the concept of competence, reviews the literature, summarizes information on the competencies of school psychologists required to perform quality work of a specialist. The author made a comparative analysis of the functional responsibilities of specialists, as well as the process of training school psychologists, where their competencies are formed, in Ukraine and in some countries of the European Union.

Section 3

IMPROVEMENT OF GENERAL AND PROFESSIONAL COMPETENCIES OF TEACHERS

3.1. Maria Bayanovska. Formation of Spirituality of the Individual in the Process of Transformation of Society. The article highlights modern problems and views on the formation of spirituality of the individual, search for its value vector of development. The author relies on synergistic and axiological approaches, as well as piloting research on creating scenarios for the development of societies and the characteristics of spiritual qualities of the individual in them. As a basis for their creation value orientations are taken. The concept of "spirituality of the individual" is considered, on the one hand, as a given, and on the other hand – as a quality that is continuously formed in a person in the process of transformation of society under the influence of various factors. It is emphasized that every society, like every individual, has its own hierarchy of values.

3.2. Mykhailo Basarab. Formation of Civic Competencies of Teachers in the System of Continuous Education. The scientific article examines the features of the formation of civic competence of teachers in the system of postgraduate pedagogical education as a component of continuing education. Theoretical and methodical bases of formation of civic competence of teachers in postgraduate pedagogical education are substantiated. It is noted that the modernization of the main areas of education at the global, regional and national levels requires the creation of a single academic space in order to effectively provide training for self-sufficient professionals in higher and continuing education, able to respond to modern challenges. Priorities in shaping the worldview of teachers and students are important universal values that "characterize the individual culture of the individual and the level of his upbringing: kindness, love, patriotism, justice, mercy, responsibility, conscience and more.

3.3. Viktor Oros, Ihor Sihetii. Readiness of Pedagogical Employees for Information and Management Activity Taking into Account the Level of Digital Competence. One of the features of modern education is the combination of pedagogical activities with management, which is based on the use of information technology. Learning as a process involves the presence of all stages inherent in the successful implementation of a certain goal, including the organization and management. Nowadays the role of the teacher as a source of information becomes effective only with the proper use of available technological solutions for planning, conducting and testing the results of their activities, skilful management. Therefore, the aim of the article is to study the readiness of teachers for information and management activities, taking into account the level of digital competence. On the basis of modern methodological approaches (personal, activity, integrative, andragogical, competence, information) the components of the readiness content of pedagogical workers for information and management activity (motivational-value, cognitive-intellectual, operational-activity, evaluation-regulatory) are substantiated. The correspondence between readiness for information and management activity and the degree of acquisition of digital competence is revealed.

3.4. Tetiana Grabovska, Oleksandr Grabovsky. The Role of Innovative Learning Technologies in the Formation of Key Competencies of Educators. The article reveals the essence of the concept of key competencies of students, analyses the factors that determine the latest approaches to the educational process. The role of innovative pedagogical technologies in the formation of students' competencies is determined. The characteristic of the newest technologies which include a complex of features for formation of key competences of students is resulted.

3.5. Petro Khodanich. Animalistics as a Worldview Idea in the Fine Arts of Transkarpatia. The article considers worldview ideas and tendencies of artistic and figurative embodiment of the animalistic component in the system of a work of art on the example of creativity of Transcarpathian artists.

Section 4

POSTGRADUATE EDUCATION IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION: EUROPEAN CONTEXT

4.1. Borys Kachur, Myroslava Kachur. Theoretical Bases of the Formation Process of the Social and Psychological Climate in the Staff of the Educational Institution. The article presents the substantiation of the theoretical bases of the formation process of the social and psychological climate in the staff of the educational institution. The most relevant scientists' approaches to the essence of the scientific definition 'social and psychological climate' have been analysed by the authors and its importance, external indicators, structural components, functions and characteristics in the staff of the educational institution have been disclosed. The authorial vision of the 'social and psychological climate of the staff in the educational institution' has been presented according to which this is the set of the social and psychological characteristics, predominant and stable mood, the nature of the relationship and the integral characteristics of the state of the team.

4.2. Vasil Khiminets. Innovative- Humanistic and Competence Paradigm of Continuous Education in the Context of EVE. This article describes the influence of transformation and integration processes on the state and development of continuing education. It draws on the idea that modern education should, first of all, educate a personality to live, ie to form his/her own position and vision in life, ability to think critically in accordance with the needs of the time requests society and the task at hand.

4.3. Yaroslav Syvokhop. Peculiarities of Organization of Innovative Scientific and Methodological Work in Educational Institutions. The article is dedicated to the peculiarities of the organization of innovative scientific and methodical activity in educational institutions. Particular attention is paid to the characteristics of the main functions of scientific and methodological work. The main components of scientific and methodological support of the innovative educational process in educational institutions are identified. Scientific and methodical work in educational institutions is analysed.

4.4. Oksana Ivats, Tadeusz Pokusa. Key Determinants of Professional Development of Teachers in the Context of Decentralization. The article attempts to comprehend the influences of transformational processes occurring in the education of Ukraine on the professional development of a teacher. The author carries out scientific explorations of interpretation and the role of the key determinant and result of professional development of the teacher – professionalism; gives its features, characterizes it as a complex functional entity that is the object of State educational policy; considers a modern set of teacher competencies; also draws attention to the peculiarities of constructing of support for professional support of teachers in a decentralized system of government.

4.5. Maryna Sheian. The Peculiarities of Continuous Professional Development of Teachers in the Conditions of Postgraduate Pedagogical Education. The postgraduate pedagogical education as one of the most important part of continuous education system is considered in the article. Peculiarities of continuous professional development of teacher's in the conditions of postgraduate pedagogical education are determined. The essence of the necessity of transition of the modern system of postgraduate pedagogical education from the information model (mastering of ready knowledge of training) to the competence one being the most result-oriented is revealed.

4.6. Oleksandr Grabovskyy, Tetiana Grabovska. Peculiarities of Formation of Information and Communicative Competence of Teacher as a Component of Professional Development. The article considers the features and ways of forming ICT competence of a teacher as a component of his professional development. The role of the system of advanced training as an independent branch of professional educational activity is determined, which should create favourable preconditions for wide introduction in practice of education of modern achievements in the field of informatics and ICT. The readiness of teachers to use ICT technologies in the educational process is analysed. The model of formation of ICT competence and readiness of teachers for use of ICT which is expedient to use at the organization of advanced training of teachers and their preparation for use of ICT in professional activity is offered.

4.7. Viktor Oros. Electronic and Trialogical Education in the System of Postgraduate Education of Teachers. The use of information technology in education creates new types of learning. The method and content of training need to be changed often and significantly. When teaching children, they should not be taught special knowledge, but skills with which they can learn quickly and

effectively. Adult education is based on the principles of andragogy, which, in particular, include the priority of learning independence, the principle of joint activities, the principle of relying on the experience of the learner, the principle of elective learning. The widespread use of the latest means of communication gives rise to new forms of learning that are technically based on the capabilities of the Internet. There is a certain depersonalization of education, developing educational systems in which the roles of teacher-student are not clearly determined. Specialists become equal creators of new knowledge, transform from receivers of information to equal co-authors, creators of educational products. The emergence of such an educational process (dialogical learning), in which adults create, distribute and modify educational artifacts, ie build knowledge together. The operation of dialogue learning is based on the partial use of various learning models, including eLearning. The aim of the article is to study the relationship between e-learning and the introduction of elements of dialogical learning in the system of professional development of teachers. The article presents the basic concepts of dialogical learning, the basic principles of e-learning, identified the communicative component and technological base of dialogical learning, the principles of implementation of the dialogical approach in postgraduate education. As a result of the study, the possibilities of dialogical learning for the modification of e-learning content, the consistency of the application of dialogical learning with the basic principles of andragogy are shown. An example of the application of dialogical training in postgraduate education of mathematics teachers is presented.

Section 5

PRIMARY EDUCATION AND INCLUSIVE EDUCATION IN THE SYSTEM OF EUROPEAN VALUES

5.1. Maria Kiryk, Dariusz Rogowicz. Organization of Educational Process in the Rural School with a Small Number of Students. The article describes the role of analyser system (auditory, visual, kinesthetic) at the initial stage of learning literacy and language development of the six-years old students. They form a specific integration system that provides more efficient perception, memorization and reproduction of educational material. The article deals with an attempt to ascertain linguistic and didactic interconnections and interdependence between grammar education (reading, writing) and speech of six-year old pupils.

5.2. Olena Utosova, Yuliya Bystrova, Yan Utosov. Formation of the System of Values Orientations of Children with Intellectual Disorders in the Conditions of Socio-pedagogical Support. This article defines a special method of formation of values orientations of the children with intellectual disabilities. The authors describe the stages, approaches and correction methods of socio-pedagogical support of this process. The effectiveness of the suggested special technique is proved by diagnosing the level of formation of values orientations of children with intellectual disorders in accordance with the criteria distinguished in the study.

5.3. Marianna Ostrovska. Scientific and Methodological Principles of Forming Critical Thinking of Elementary School Students in the Context of the European Education Area. The article deals with the forming of critical thinking education and upbringing in a modern school as a continuous psychological and pedagogical process, aimed at forming students with appropriate knowledge, culture and consciousness. In terms of reforming secondary education, the transition from a knowledgeable to a competent paradigm, considerable attention in these processes is given to primary school.

5.4. Olena Vorotyntseva. The Role of Resource Centres to Support Inclusive Education in the Formation of Inclusive Competence of Teachers in the System of Postgraduate Education. The article describes the activity of the resource centre of supporting inclusive education of the Transcarpathian Institute of Postgraduate Pedagogical Education in the formation of teachers' inclusive competence. The analysis of the quality of secondary services of pedagogy in the field of inclusion was done, as well as the relevance, practical significance of the topics proposed by the institute of the curriculum for the formation of inclusive competence of teachers. The experience of introducing distance learning for teachers working on the Moodle platform is described.

ABOUT THE AUTHORS

Section 1. GENESIS OF EDUCATION AND CULTURE OF HISTORICAL TRANS-CARPATIA

- 1.1. – 1.5. Vasyl Khymynets** – Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Ukraine
Yaroslav Syvokhop – PhD in Pedagogical Science, Docent, Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Ukraine

Section 2. SOCIALIZATION AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS

- 2.1. Lidija Khodanich** – PhD of Pedagogical Science, Docent, Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Ukraine
2.2. Tetiana Palko – PhD of Psychological Science, Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Ukraine
2.3. Hanna Reho – PhD in Pedagogical Science, Docent, Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Ukraine
2.4. Viktoria Sichka – PhD of Psychological Science, Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Ukraine
2.5. Valentyna Shevchuk – Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Ukraine
Hanna Rebrey – Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Ukraine
2.6. Maryna Lemak – Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Ukraine

Section 3. IMPROVEMENT OF GENERAL AND PROFESSIONAL COMPETENCIES OF TEACHERS

- 3.1. Maria Bayanovska** – PhD of Pedagogical Science, Docent, Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Ukraine
- 3.2. Mykhailo Basarab** – PhD of Historical Science, Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Ukraine
- 3.3. Viktor Oros** – PhD of Physics and Mathematical Sciences, Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Ukraine
Ihor Sihetii – PhD in Pedagogical Science, Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Ukraine
- 3.4. Tetiana Grabovska** – PhD in Physics and Mathematics, Docent, Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Ukraine
Oleksandr Grabovskyy – PhD in Biological Sciences, Docent, Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Ukraine
- 3.5. Petro Khodanich** – PhD of Pedagogical Science, Docent, Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Ukraine

Section 4. POSTGRADUATE EDUCATION IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION: EUROPEAN CONTEXT

- 4.1. Borys Kachur** – PhD of Pedagogical Science, Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Ukraine
Myroslava Kachur – PhD in Pedagogical Science, Docent, Mukachevo National University, Ukraine
- 4.2. Vasil Khiminets** – Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Ukraine
- 4.3. Yaroslav Syvokhop** – PhD in Pedagogical Science, Docent, Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Ukraine
- 4.4. Oksana Ivats** – PhD of Sociological Science, Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Ukraine
Tadeusz Pokusa – PhD, Professor WSZiA, the Academy of Management and Administration in Opole, Poland

- 4.5. Maryna Sheian** – Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Ukraine
- 4.6. Oleksandr Grabovskyy** – PhD in Biological Sciences, Docent, Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Ukraine
Tetiana Grabovska – PhD in Physics and Mathematics, Docent, Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Ukraine
- 4.7. Viktor Oros** – PhD of Physics and Mathematical Sciences, Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Ukraine

Section 5. PRIMARY EDUCATION AND INCLUSIVE EDUCATION IN THE SYSTEM OF EUROPEAN VALUES

- 5.1. Maria Kiryk** – Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Ukraine
Dariusz Rogowicz – Master, the Academy of Management and Administration in Opole, Poland
- 5.2. Olena Utosova** – Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Ukraine
Yuliya Bystrova – Doctor of Psychological Science, Docent, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine
Yan Utosov – Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University, Uzhhorod National University, Ukraine
- 5.3. Marianna Ostrovska** – PhD of Pedagogical Science, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Ukraine
- 5.4. Olena Vorotyntseva** – Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Ukraine

**THE SYSTEM OF MANAGEMENT AND PECULIARITIES OF
CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PEDAGOGUES
IN CONDITIONS OF A MULTICULTURAL ENVIRONMENT
AND EUROPEAN INTEGRATION**

Monograph

Edited by Yaroslav Syvokhop & Tadeusz Pokusa

The publication is a monography, devoted to the history of development and modern education, the formation of general and professional competencies of teachers in the multicultural Transcarpathian region. The monograph covers the cultural and educational process in Transcarpathia from ancient times to the present, summarizes the results of a study by Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education scientists on "Development of continuing education of teachers in the conditions of a multicultural environment and European integration", which the institute conducted in 2018-2020.

The obtained results, historical facts, phenomena of education and pedagogy of the region are interpreted in accordance with the latest discoveries and views in the light of manifestations of globalization, democratization, informatization of multicultural space and European integration progress of Ukraine.

The materials of the monograph are addressed to teachers of the region, scientists, teachers and students of higher educational institutions, all those who are interested in the development and achievements of pedagogical science and practice in a multicultural environment and European integration.

