

Міністерство освіти і науки України  
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»  
Педагогічний факультет

Кафедра педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика  
у партнерстві з:

Факультетом педагогічної освіти

Львівського національного університету імені Івана Франка

Кафедрою загальної педагогіки та дошкільної освіти

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Комунальним ВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»



## ***Матеріали***

ВСЕУКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЧИТАНЬ

### **«ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА В УКРАЇНІ: ТРАДИЦІЇ ТА СУЧАСНІ ВИКЛИКИ»**

з нагоди 80-річчя відкриття першого на Прикарпатті  
закладу вищої освіти педагогічного профілю та пошанування  
пам'яті доктора педагогічних наук, професора,  
члена-кореспондента АПН України Богдана Ступарика



- Івано-Франківськ-2020-

## ЗМІСТ

<i>Барабаш О. В.</i> Місце і роль післядипломної освіти у професійному розвитку вчителів.....	3
<i>Барабаш Я. А.</i> Зі спогадів моїх студентських літ.....	6
<i>Дудка Т. Ю.</i> Якою повинна бути сучасна професійна підготовка туризмологів в умовах педагогічного університету?.....	11
<i>Єгорова І. В.</i> Методичні засади вивчення курсу «моніторинг та оцінювання якості освіти» у процесі магістерської підготовки.....	14
<i>Зайченко І. В.</i> Про удосконалення змісту педагогічної освіти магістрантів спеціальності «Педагогіка вищої школи».....	17
<i>Кожокар М. В., Галан Я. П.</i> Педагогічні умови формування патріотичного виховання дітей та молоді засобами олімпійської освіти.....	22
<i>Котик Т. М.</i> Алгоритм здійснення періодизації розвитку української лінгводидактики.....	25
<i>Матковський М. Й.</i> Актуальність ідей Івана Франка в контексті удосконалення системи педагогічної освіти в сучасній Україні.....	28
<i>Михайлишин Р. Р.</i> Педагогічні ідеї Івана Ющишина щодо розвитку шкільництва у Галичині (кінець XIX – початок XX ст.).....	32
<i>Пахолок Р. І.</i> Внесок греко-католицького духовенства у поширення просвітницького руху в Галичині (XVIII – початок XIX ст.).....	36
<i>Прокopів Л. М.</i> Науковий потенціал інноваційних технологій для активізації освітньої роботи студентів ЗВО.....	40
<i>Сабат І. І.</i> Професійна підготовка вчителів на західноукраїнських землях (кінець XIX – початок XX ст.).....	44
<i>Сабат Н. В., Сабат Н. І.</i> Кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи: історія, сучасність.....	48
<i>Сливка Л. В.</i> Професійна підготовка і підвищення кваліфікації вчителів фізичного виховання загальноосвітніх шкіл Польщі (1918–1939 рр.).....	52
<i>Слюсаренко Н. В., Кохановська О. В.</i> Педагогічна освіта дівчат на українських землях у другій половині XIX – на початку XX століття.....	61
<i>Стинська В. В.</i> Історичний розвиток педагогічних підходів до з’ясування соціально- та культуротворчих функцій материнства.....	65
<i>Федишин М. В.</i> Особливості розвитку сучасної медіаосвіти в Україні.....	70
<i>Юрченко С. Р.</i> Принципи добору змісту підручника з географії для закладів середньої освіти України (2006-2016).....	74
<i>Яцишин З. М.</i> Професіоналізм викладача медичного ЗВО як психолого-педагогічний феномен.....	77

*Барабаш О.В.*  
*проректор з наукової роботи,*  
*кандидат педагогічних наук, доцент*  
*Івано-Франківського обласного інституту*  
*післядипломної педагогічної освіти*

## **МІСЦЕ І РОЛЬ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ**

У нових соціокультурних умовах модернізації освітньої галузі посилюється орієнтація на особистісно-професійний розвиток вчителя, його професійні інтереси, потреби, можливості. У цьому контексті основоположними є висновки науковців про те, що розвиток одночасно детермінований як зовнішніми (соціальними), так і внутрішніми (індивідуальними) факторами. Їхній взаємовплив може одночасно сприяти професійному розвитку або навпаки – бути причиною професійних деформацій. Ці особливості враховуються закладами післядипломної як у процесі підготовки навчальних програм для педагогів, так і в процесі їхнього навчання.

Науковці по різному трактують поняття «професійний розвиток»: пов'язують з особистісним розвитком (О. Вознюк, О. Дубасенюк, Є. Климов, Г. Кочетов, О. Кокун, І. Хоржевська); виділяють як зміни, що інтегруються у професійній діяльності (Л. Пуховська, Л. Корнеєва) та життєвому й професійному досвіді (С. Дей, В. Семиченко). Особливість цього процесу в тому, що він відбувається на основі вже існуючого досвіду особистості за допомогою різноманітних рефлексивних практик. Важливим фактором професійного розвитку залишається соціальний контекст професійної діяльності вчителя, розуміння ним своєї ролі та місця в суспільстві. Так, Л.Пухова вказує, що вчитель зростає як професіонал у взаємодії з іншими педагогами, адміністрацією, батьками та іншими членами громади [3].

У забезпеченні професійного розвитку учителів дослідники надають великого значення спеціально організованому навчанню, оптимально підбраному змісту, формам та методам, максимально наближеним до змісту професійної діяльності у майбутньому [1;2]. Саме їх можна розглядати, як основні завдання в діяльності інститутів післядипломної педагогічної освіти з часу заснування. Так,

у післявоєнний період організовувалися короткотермінові курси з підготовки педагогів до роботи в початковій школі, частково викладачів-предметників для семирічної та середньої школи. Було запроваджено такі форми підвищення кваліфікації як очно-заочне навчання, проблемні та настановчі семінари, педагогічні читання. Розроблялися окремі рекомендації для самоосвіти учителів. На думку дослідників, починаючи з середини 70-х років підвищення кваліфікації педагогічних працівників можна розглядати як систему, складову їх безперервної освіти. Так, на середину 1970 років інститут стає провідним центром курсової підготовки педагогів області. 1975/1976 н. р. нею було охоплено 4 643 вчителів, наступного – 4 346. Успіхом у слухачів користуються виступи викладачів Івано-Франківського педагогічного інституту імені Василя Стефаника: Стельмаховича М. Г., Пруса І. Т., Клеровського В. М., Білоуса С. Г., Ковалика І. І., Скульського Р. П., Костінбоя Д. С. До читання лекцій також запрошуються вчені з науково-дослідних інститутів, кращі вчителі області: Л. Касич, А. Бурдейна, В. Лаврів та ін.

Досвід навчання педагогів на різних етапах реформування освітньої галузі був використаний колективом інституту для підготовки учителів початкових класів, керівників закладів освіти до реалізації завдань Нової української школи. На базі інституту було підготовлено групу тренерів (60 педагогів), яка провела каскадне навчання біля п'яти тисяч учителів початкових класів на 12 територіальних локаціях. Вся необхідна інформація, що стосувалася нормативного та навчально-методичного забезпечення освітнього процесу, розміщала на сайті інституту, для обміну досвідом та спілкування було створено в соціальній мережі Google+ спільноти «Нова початкова школа», «НУШ: регіональні тренери», у Facebook – «Тренери НУШ Івано-Франківщини», «Пілотні школи Івано-Франківщини», групи за локаціями.

Результати професійного розвитку відображають особистісні зміни, які мають інтегрований характер. Це поєднання знань, практичних навичок, установок, ціннісних орієнтації, особистісно професійних якостей тощо. Учитель постає перед нами як особистість, професіонала, людини, яка має свій соціальний статус, своє власне розуміння тих процесів, які відбуваються в освіті. В інститутах післядипломної педагогічної освіти завжди усвідомлювали необхідність працювати з опорою на новий позитивний досвід

спонукає відстежувати роботу кращих педагогів, описувати її, поширювати як зразок професійної діяльності. Для вчителів організовувалися проблемні постійно діючі семінари та практикуми, школи передового педагогічного досвіду, творчі групи. До прикладу, у середині 70-х в області діяли 166 опорних шкіл, 81 школа передового педагогічного досвіду, 95 творчих груп. Варто зауважити, що вивчення, узагальнення та поширення кращих практик й донині залишається одним із основних завдань інституту. Продовжують успішно працювати Авторські творчі майстерні (АТМП), які очолюють педагоги, носії креативних ідей, що стають основою для розробки актуальних практико зорієнтованих матеріалів.

Необхідно зауважити, що навчальні потреби учителів мають динамічний характер і значною мірою пов'язані з реалізацією Державних стандартів початкової та базової середньої освіти. Проблеми, типові утруднення, що виникають у роботі вчителя, ведуть до появи нових професійних запитів, які в майбутньому мають стати основою оновленого змісту підвищення кваліфікації у системі післядипломної педагогічної освіти. Особливості навчання педагогів у сучасних умовах також пов'язані з розширенням їхньої автономності, правом на академічну свободу. Саме це можна вважати найбільшим викликом для системи післядипломної освіти, яка має забезпечити свободу вибору змісту та форм підвищення кваліфікації учителя, демонструвати високий рівень готовності працювати з ним як із дорослим учнем, з власним життєвим та професійним досвідом, ціннісними орієнтаціями й установками, професійними інтересами та потенційними можливостями.

### Література

1. Івано-Франківський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти: віхи розвитку : зб. матеріалів / за ред. О. Барабаш. Івано-Франківськ, 2010. 157 с.
2. Проблеми та перспективи розвитку післядипломної педагогічної освіти в умовах розбудови української школи / Олійник В. В., Кириченко М.О. та ін. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/710171/1/%D0%A3%D0%9C%D0%9E%20->
3. Пуховська Л. Нові компетентності вчителів (за європейським виміром педагогічної освіти) // *Директор школи*. 2010. № 5. С. 74–79.

*Барабаш Я.А.*  
*випускниця історико-філологічного факультету*  
*Станіславського педагогічного інституту 1958 р., колишня*  
*вчителька історії СШ №6 м. Калуша*

## **ЗІ СПОГАДІВ МОЇХ СТУДЕНТСЬКИХ ЛІТ**

Я, Барабаш Ярослава (дівоче прізвище Штогрин) у 1953 році закінчила Войнилівську середню школу. Тоді у мене зародилася мрія стати учителькою. Я була переконаною в тому, що це поважна професія, яка завжди цінувалася у суспільстві, професія, що давала впевненість на свій шматок хліба, як тоді казали. Для мене Учитель був і залишається дороговказом, взірцем, тим, що йде попереду, тим, що за різних обставин будує майбутнє своєї країни. Та на шляху до омріяної мети виявилось чимало перешкод.

Насамперед, треба було дістатися до м.Станіслава, де на той час знаходився учительський інститут. Зробити це було не так легко, бо автобуси не їздили, та й грошей на дорогу в наших батьків-колгоспників зовсім не було. Хочу уточнити, що колгоспи в наших селах тільки почали засновувати і грошей колгоспникам за їхню тяжку працю ніхто не платив. Тоді я й мої однокласники – Тягур Степан (батько Романа Тягура, кандидата педагогічних наук, доцента, нині викладача Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника) та Тичинський Володимир вирішили добиратися до Станіслава пішки.

Одного літнього ранку, коли тільки зійшло сонечко, ми босоніж вирушили в дорогу. У нас було легке парусинову взуття, яке ми берегли від роси та камінної дороги, тому несли у торбинках за спиною. Йти було легко і весело. Ми були молоді, здорові, повні сил, загартовані фізичною працею. По дорозі співали та жартували. Незчулися, як вийшли до дороги в с.Боднарів Калуського району, а там далі узбіччям й до самого міста. Десять біля третьої години по полудню ми підійшли до Станіслава. Зайшли під міст через Бистрицю Солотвинську. Повмивалися, напилися чистої річкової водички, доїли паляниці, що спекли нам на дорогу, відтак помили ноги, нарешті взулися і вибралися на вулицю Галицьку.

На той час Станіслав був спокійним тихим містом. Не було



шуму, людей на вулицях було мало, зрідка можна було зустріти фіру (підводу) й тоді цокіт копит відбивався по бруківці приємною музикою. Так ми дійшли до ратуші, яка до того часу була нашим дороговказом, зупинилися, почали роздивлятися на всі боки, бо вже не знали, куди нам іти далі. Аж тут з'явився міліціонер. Ми зраділи, підбігли до нього, чемно привіталися й попросили, щоб він показав дорогу до інституту. Міліціонер підозріло змряв нас поглядом зверху вниз і знизу вверху, кинув оком на наш бідний одяг і взуття, та за хвилину посміхнувся і сказав: «Отак ідіть прямо, а потім повернете на право на вулицю Шевченка і по ній, майже біля парку, буде інститут. А як заблудите – запитайте людей, вам скажуть, бо то вже близько».

Ми йому подякували й побігли далі. Знайшли інститут і з вулиці Шевченка увійшли у двір та підійшли до входу. На дверях стояв швейцар. Він запитав нас куди ми йдемо, а коли почув, що нам треба здати документи, то сказав: «Ну то йдіть у 24 аудиторію».

Ми здали документи, щасливі вискочили на вулицю і знову гайда до ратуші, бо то було місце, за яким нам було зручно орієнтуватися в незнайомому місті. Треба було думати про нічліг. У Степана Тягура жила у Станіславі тітка і він мав її адресу. За якийсь час ми знайшли невеликий приватний будинок на окраїні міста. Господиня вийшла до нас, привіталася, запросила до хати, посадила за стіл, дала нам голодним їсти. Й досі пам'ятаю, як то було смачно. Нас розпитували, а ми з радістю розповідали про село, про новини. Збудилися рано, поснідали, подякували за гостинність й пішли тим самим шляхом назад на Войнилів.

За якийсь час прийшло повідомлення про те, що треба йти складати вступні іспити. Цього разу ми вже не йшли пішки. Нам допоміг тато Володимира Тичинського, який був конюхом. Він удосвіта запряг коней, кинув на фіру сина і підвіз нас до самого міста, бо поспішав повернутися до роботи в колгоспі. Тому далі ми вже йшли пішки. На час вступу мене поселили в гуртожиток поруч з інститутом.

Усіх іспитів було вісім: російська та українська мова й література письмово і усно, історія, географія, природознавство і німецька мова. Часу на підготовку було обмаль, бо іспити ми склали майже через день. Я дуже старалася, переживала, але склала добре, на стипендію, за яку й виживала упродовж усіх

студентських років.

Екзамен з географії приймав учитель зі школи №1 м. Станіслава. Я добре відповіла на питання про рослинний і тваринний світ Азії, але він хотів знати, чи це випадково, чи ні, тому й запитав ще таке: «Скажи, а скільки тракторів випускає Харківський тракторний завод?» Я посміхнулася, бо відповіді не знала.... Подумала, а тоді відповіла: «То залежить від плану». Екзаменатор засміявся і сказав: «Молодець, зуміла вийти з ситуації» і поставив мені оцінку «п'ять». Згодом я зустрілася з цим учителем, коли була у цій школі на практиці. Таких випадків було багато, бо викладачі не хотіли «завалити» на іспиті, а побачити, як мислить майбутній студент. Подібний випадок стався на екзамені з німецької мови. Коли я відповіла на білет з граматики, потім прочитала текст, екзаменатор подав мені дві книжки і дав завдання за допомогою словника перекласти текст. Я з таким подивом дивилася на ту книжку і мовчала, що викладач не витримав і запитав, чому я так на неї дивлюся. Я відповіла, що вперше бачу словник, бо у нас у Войнилівській школі такої книжки не було і я не вмію нею користуватися. Тоді він запитав: «А хто тебе вчив німецької мови?». На що я відповіла – Борисик Парасковія Іванівна. Викладач зрадив і каже: «А то моя однокурсниця, ми з нею разом училися у Коломиї в гімназії. А як вона, ще здорова? Передай вітання від мене». Проте свого прізвища він так і не назвав, про це вже я потім дізналася. «Не страшно, що ти не знаєш, як користуватися словником, вони є у нас в інституті й ти навчишся». Так підбадьорив мене і поставив «5». Я була дуже вдячна тим екзаменаторам за їх привітність, сердечне ставлення до нас, сільських дітей, за розуміння.

Для нас, студентів тих далеких часів, навчання в педінституті було чимось справді величним. Ми пишалися тим, що ми студенти. Ми мріяли здобути таку святу, як тоді нам здавалося, професію учителя.

Яким було наше навчання? У ньому все було вплетено як у вінку: бідність, недоїдання, відсутність підручників, будь-якої підтримки від батьків, бо ніхто нас не контролював, не питав, де ми вчимося і як. А переважала в цьому велика жага вчитися, здобувати професію, мати свій шматок хліба. Водночас було неповторне студентське життя з його веселощами та розвагами. Я добре співала,



ще й досі співаю у церковному хорі, а тоді разом з дівчатами виступали на сцені у складі тріо. Часто нас запрошували на виступи в сільські клуби на різні свята.

Окремо хочу сказати про атмосферу навчання. На той час в інституті вже була створена бібліотека, але книжок у ній було зовсім мало, тож усю інформацію ми отримували з уст викладача. Лекції проходили в цілковитій тиші, бо ми ловили кожне слово, конспектували кожну думку, щоб нічого важливого не пропустити. Викладачі розповідали поволі, щоб ми встигали записати, дати і назви повторювали двічі, бо за тими конспектами складали згодом іспити. Ми, студенти, були на той час дуже скромними, ввічливими, на лекції ходили добросовісно й відповідально. Ніхто не порушував режиму, нікого не водили в деканат, нікого не виключали з інституту. З такою ж повагою викладачі ставилися до нас, розуміли, в яких скрутних умовах ми живемо, допомагали хто чим міг: добрим словом, порадою, підтримкою. Багато з них були для нас взірцем того, яким має бути справжній учитель, учитель, про якого кажуть, що це учитель з великої букви.

Починаючи з третього курсу, у нас була практика. Спочатку вона проходила у школах міста. Ми ходили на уроки, писали конспекти, а вчитель, за яким були закріплені, перевіряв, підказував. Викладачі з інституту також приходили, відвідували наші уроки. На четвертому курсі ми були на практиці у с.Єзупіль (зараз Тисменицького району). Відповідальність за неї була повністю покладена на школу, викладачі не здійснювали ніякого контролю, а ми вже самостійно готувалися й проводили уроки.

Кілька слів про наш побут. Мене поселили в гуртожиток, розташований в одноповерховому будинку біля інституту (ближче до парку). В кімнаті, де жило четверо дівчат, було пічне опалення. Палили вугіллям, яке по відрові видавала нам комендант. Трудно на той час було й матеріально. Грошей у студентів не було, батьки також не могли допомогти. Що можна було з дому взяти? Картоплю, яйце, огірок, плашку молока. Один раз на місяць я їхала додому в село. Попутною машиною можна було доїхати до Підгірок (біля Калуша), а далі треба було йшли пішки.

Я отримувала стипендію 100 рублів, із якої треба було заплатити за гуртожиток та прохарчуватися. Ми були вдячні адміністрації інституту, бо в студентській їдальні хліб був безкоштовним. Тому

вранці на сніданок у нас був кусочок хліба і чай. Так скромно поснідавши, ми бігли на лекції. Зате в обід ми вже могли наїстися, бо в їдальні все коштувало копійки. То були: суп з хлібом, друге з хлібом (макарони або каша, змащені олією чи комбіжиром), дві склянки чаю також були з хлібом. Навіть дехто умудрявся взяти собі зі стола зо два шматочки хліба на сніданок, бо у магазинах хліба не було, щоб його купити треба було рано-вранці ставати у чергу, а ми в цей час мали йти на заняття. Але цим не журилися, бо для нас основним було навчання.

В інституті на той час вже був організований хор, танцювальний та спортивний гуртки. З метою навчання риторики для нас із драмтеатру запрошували артиста на прізвище Доля (імені вже не пам'ятаю). Він був дуже привітним і часто давав нам змогу відвідувати вистави безкоштовно, а ми були цьому дуже раді, бо грошей на це не було. На заняттях з риторики нас вчили говорити інтонаційно виразно, робити логічні наголоси, щоб підкреслити основне, «брати паузи», бо розповідь була основним методом навчання, до якого нас готували.

Я брала участь в інститутському хорі, була солісткою жіночого тріо в складі Ярослави Штогрин, Люби Грабовської і Люди Ляшенко. З концертами ми їздили у військові частини, школу міліції, на підприємства м.Станіслава. А ще наше тріо співало в клубі залізничників (тоді його називали «железка»). Виступати з колективами клубу було цікаво й весело, бо вони могли їздити безкоштовно в різні міста (пам'ятаю поїздки в міста Чоп, Сарни), окрім того, нам ще платили за виступи по 20 або 30 рублів. Всі виїзди були на вихідних, бо всі інші учасники художньої самодіяльності також працювали. У м. Станіславі концерти відбувалися у вечірній час.

Студентське життя було веселим і запам'яталося на все життя. Кожного літа, починаючи з другого курсу, ми їхали в колгоспи Кіровоградської області. З нами також були викладачі. Нас розвозили по курсах (30 осіб) в різні райони й ми місяць або більше збирали помідори, кавуни та інші сезонні овочі. Жили у людей по хатах. Нас там дуже радо приймали, привозили бідон молока, м'яса, сметани. З тих продуктів ми самі варили собі їсти, а я часто залишалася за кухарку. Якщо до поля було далеко, то нас везли возом. Всю дорогу ми співали, а колгоспники часто казали: «О, вже

чуємо, то Слава їде». Потім поверталися на навчання і так кожного року. Нам нічого не платили, платили інституту.

Наближався 1958 рік. Перший випуск учителів широкого профілю. Так я закінчила навчання, нам видали дипломи і документ на обов'язкове річне відпрацювання. Я отримала направлення на роботу в село Більче Золоте Борщівського району Тернопільської області. Попрацювавши рік, я перевелася в розпорядження Івано-Франківського обласного управління народної й одержала місце роботи в м Калусі. Спочатку працювала у школі № 4, а з 1968 року й до виходу на заслужений відпочинок у середній школі № 6.

З огляду своїх літ, свого досвіду, всього, що довелося пережити, зичу всім студентам цілеспрямованості, наполегливості, працьовитості, віри в себе. Цінують себе, поважайте тих, хто поруч з вами. Дякуйте за те, що маєте, бо нині у вас набагато більше можливостей, ніж у було у нас – перших студентів педагогічного інституту.

*Дудка Т.Ю.*

*доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри менеджменту та інноваційних технологій соціокультурної діяльності*

*Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова*

## **ЯКОЮ ПОВИННА БУТИ СУЧАСНА ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ТУРИЗМОЛОГІВ В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ?**

Сьогодні реалії засвідчують, що підвищення конкурентоспроможності кожної адміністративно-територіальної одиниці є пріоритетним завданням розвитку усіх країн світу. У контексті такої тенденційності особливе місце відводиться туризму як найбільшій складовій сфері послуг, функціонування якої на локальному рівні визначається ефективністю професійної підготовки туризмологів, дієвістю існуючого галузевого законодавства, рівня розвитку регіонального менеджменту та інших детермінант.

Своєчасність соціального замовлення ринку праці на професійну підготовку туризмологів є результатом суспільно-економічного

розвитку туристичних регіонів, що частково пов'язане із продуктивністю функціонування на їх території менеджменту туристичної дестинації (МТД) – різновиду регіонального менеджменту. Об'єктивна обумовленість функціонування у часопросторі МТД продиктована необхідністю поглиблення розвитку сфери послуг в цілому, на яку за підрахунками окремих науковців у високорозвинутих країнах світу припадає понад 40 % інвестиційного обсягу та близько 70 % зайнятого населення [4; 8].

У пошуках найбільш раціонального обґрунтування сутнісного наповнення МТД, на основі поєднання методів систематизації та узагальнення, нами умовно виділено дві групи авторських підходів, розкриваючих змістове наповнення заявленої категорії на рівні управління:

- високоорганізованою соціально-економічною системою туристичного регіону, сформованого низкою незалежних та географічно-споріднених складових сфери послуг [4; 6];

- внутрішньогалузевим-диверсифікаційним комплексом взаємозалежних і територіально-локалізованих в межах туристичного регіону системоутворюючих елементів сфери послуг [2; 7].

Запорукою соціальної успішності галузевого менеджменту та конкурентоспроможності туризмолога на ринку праці є високоякісна професійна підготовка, яка змістовно дотична до всесвітньовизнаних профільних наукових надбань сучасної міжнародної спільноти.

Здобутий у процесі професійної підготовки освітньо-кваліфікаційний рівень практично віддзеркалюється у сумі набутих знань, сформованих умінь і навичок та уможлиблюється, зокрема, шляхом залучення до навчання технології соціально-професійного проектування. Цінність даної технології відтворюється у реально-практичній можливості майбутніх туризмологів: актуалізувати проблему наявності слабких сторін, які стримують розвиток МТД; переосмислити можливі варіації підсилення регіонального розвитку туристичного регіону; окреслити шляхи врегулювання існуючих деструкцій крізь призму наявного на даній території ресурсного та демографічного потенціалу.

На сьогоднішній день, розробка конкурентоспроможного туристичного проекту надзвичайно складне завдання. Правильний розрахунок попиту на туристичний проект здатний провести лише високопрофесійний туризмолог, який володіє досвідом проектування,

набутим ще зі студентських років.

Сучасні соціальні вимоги до рівня професійної підготовки майбутніх туризмологів є досить актуальною педагогічною проблемою, що засвідчено низкою тематичних наукових праць [5; 1; 3]. Розв'язання означеної проблеми передбачає такої організації системи навчання, яка здатна активізувати набуття нових знань та формування умінь проектування, що уможливиться у ході поглиблення складності запропонованих вихованцю завдань.

З метою раціоналізації процесу організації професійної підготовки майбутніх туризмологів в умовах педагогічного університету, перед викладачем вищої школи постає надзвичайно важливе завдання – підібрати і диференціювати проблемні завдання за рівнем складності. Усі проблемні завдання повинні відповідати вимогам часу – бути актуальними та, водночас, аргументованими з точки зору всесвітньовизнаних науковців світу [1; 2; 3; 4]. Інформаційно-інтелектуальним джерелом невичерпних науково-інформаційних ресурсів для педагогів та студентства слугує, зокрема, рейтингова електронна база сучасних наукометричних періодичних видань, які віддзеркалюють цивілізаційно-дослідницький поступ соціуму ХХІ ст.

Отримані дослідницьким шляхом результати опрацювання титульної проблематики не вичерпують подальшої множинної предметності наступних наукових пошуків, перспективними серед яких можуть виступити наступні: дослідження та впровадження нових технологій навчання фахівців сфери послуг із залучення до проектної діяльності інформаційних ресурсів – спеціально розроблених програм, з метою полегшення розрахунків та оптимізації регіональної міжгалузевої структури, яка формує цілісний потенціал наявної туристичної дестинації.

### Література

1. Roberson D. Learning while traveling: The school of travel. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, volume 22, June 2018. Режим доступу: [https://www.researchgate.net/publication/321914253\\_Learning\\_while\\_traveling\\_The\\_school\\_of\\_travel](https://www.researchgate.net/publication/321914253_Learning_while_traveling_The_school_of_travel).
2. Joppe M. Tourism policy and governance: Quo vadis? *Journal: Tourism Management Perspectives*, volume 25, 2018. Режим доступу:



<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2211973617301241>.

3. Bakhmat N., Dudka T., Liubarets V. Multimedia education technologies usage as the condition for quality training of the managers of socio-cultural activity. Journal: Information Technologies and Learning Tools. № 2, 2018. Режим доступу: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2027/1327>

4. Nordin S. Tourism Clustering & Innovation. Sweden «ETOUR», 2003.

5. Leua T., Erikssona M., Muller D. More than just a job: exploring the meanings of tourism work among Indigenous Sami tourist entrepreneurs. Journal of Sustainable Tourism, volume 26, June 4, 2018. Режим доступу: <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1200335/FULLTEXT01.pdf>

6. Барбарицька В., Малиновська О. Менеджмент туризму: Туроперейтинг. К.: Альтпрес, 2004.

7. Морозов М. Туристская дестинация и закономерности их развития: монография. М.: «МИГМТ», 2005.

8. Жильцов Е., Казаков В. Экономика социальных отраслей сферы услуг. Москва: «ТЕИС», 2008.

**Єгорова І.В.**

*канд.пед.наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Б.Ступарика  
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»*

## **МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «МОНІТОРИНГ ТА ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ» У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ**

Сучасна державна політика у сфері надання освітніх послуг виокремлює основні завдання, які спонукають реформувати систему освіти з метою підвищення її ефективності. Умовно ці завдання можна розподілити за напрямками: а) гуманістичний - зумовлений розумінням того, щоби дати кожному максимально можливу освіту відповідно до його індивідуальних здібностей; б) соціальний - покликаний зміцнювати соціальну структуру суспільства, а також соціальні контракти з громадянами; в) прагматичний - направлений

на продуктивність і економічне процвітання, де у процесі удосконалення системи освіти, основний наголос робиться на тому, щоб навчити дітей, як стати продуктивними дорослими. Таким чином, стратегічною метою системи фахового зростання педагогічних і науково-педагогічних працівників є забезпечення умов для їхнього професійного розвитку і саморозвитку, а також формування в них відповідних потреб.

Система управління навчальним закладом у сучасних умовах є складним процесом, який вимагає глибоких знань та розуміння мети та завдань діяльності навчального закладу, вивчення та аналізу вже отриманих результатів навчально-виховного процесу, планування оптимальних шляхів розвитку та підвищення ефективності роботи закладу освіти, стимулювання творчого пошуку педагогічних працівників та здійснення самооцінки роботи закладу освіти. Тому можна стверджувати що, освітній процес, як діяльнісна система, знаходиться постійно в безупинному розвитку, володіючи колосальною здатністю до удосконалення, за умови чіткої наукової організації управління ним (педагогічного менеджменту), та контролю (педагогічним моніторингом) і, навпаки, - виявляє схильність до деградації (негативний розвиток і удосконалювання) - при відсутності чи поганій організації управління (педагогічного менеджменту) та за відсутності моніторингу цього процесу. Звідси, керувати пізнавальним і самоосвітнім процесом - це значить у першу чергу направляти, допомагати, виправляти на основі чіткого планування, організації і моніторингу. Адже відомо, що немає якісного управління без професійного, глибокого та всестороннього моніторингу.

Як стверджують науковці, моніторинг й оцінювання – це споріднені речі, проте між ними існує суттєва відмінність. *Моніторинг* передбачає систематичне збирання фактів про контекст, вхідні ресурси, процеси й результати в системі освіти. *Оцінювання* передбачає застосування зібраних даних для того, щоб сформувавши оцінне судження про ситуацію. Систематичне збирання фактів про рівень досягнень у навчанні, подібно до показникової системи під час проведення моніторингу навчального процесу, - важливий елемент оцінювання у моделі *підзвітності*. Моніторинг указує на те, як через оцінні судження можна забезпечити існування підзвітності для того, щоб впливати на системи керування й контролю [1, 12]

Розвиток вітчизняної вищої педагогічної освіти, забезпечення її конкурентоспроможності на міжнародному рівні актуалізує потребу в забезпеченні гарантовано якісних результатів навчання студентів магістратури шляхом реформування системи освіти. Саме тому у 2019 році на базі кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» було розширено спеціальність, за якою здійснюється підготовка фахівців галузі знань 01 «Освіта» спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки».

Тепер випускники магістратури мають можливість отримати подвійну кваліфікацію, а саме: «Викладач ЗВО. Вчитель (із зазначенням обраного предмету)» та «Викладач ЗВО. Професіонал з управління та експертизи освітнього простору»). Навчальний план для даних кваліфікацій розроблений згідно з урахуванням терміну навчання - 1 рік та 4 місяці. У відповідності до нього у третьому семестрі магістри вивчають дисципліну «Моніторинг та оцінювання якості освіти».

Дисципліна містить 3 кредити та передбачає таку кількість годин для денної форми навчання : 14 годин лекційних, 16 годин – практичні-семінарські заняття та 60 годин на самостійну роботу. Програма навчальної дисципліни сприяє розкриттю та вивчення ряду тем, основна мета яких полягає у підготовці магістрів, майбутніх викладачів ЗВО та професіоналів у сфері управління та експертизи освітнього простору до педагогічного моніторингу в закладах освіти та до засвоєння теоретико-методичних основ управління такою діяльністю. Дисципліна направлена на засвоєння магістрами цілісної системи теоретичних знань із моніторингу якості освіти, формування готовності до практичної діяльності майбутніх керівних кадрів, з процесів оцінювання в освітній галузі і застосування практичних навичок у професійно-педагогічній діяльності.

Викладання навчальної дисципліни передбачає формування у студентів уявлень про сучасний стан моніторингу та педагогічного контролю в системі вищої освіти: розвиток педагогічного мислення, здатності до аналізу педагогічних явищ; вивчення теоретичних основ педагогічного контролю.

У процесі вивчення дисципліни «Моніторинг та оцінювання якості освіти» магістри повинні *знати* : основні педагогічні поняття «професіоналізм», «професійна компетентність», «моніторинг»,

«якість освіти», «технологія», «тестові завдання»; умови та закономірності успішного функціонування моніторингу якості освіти у виховному процесі закладу освіти; принципи здійснення моніторингу; етапи здійснення моніторингу; методику організації моніторингу якості освіти.

*Уміти:* самостійно та вільно орієнтуватися в науково-теоретичних засадах професійної компетентності; обґрунтовувати власну думку щодо дискусійних проблем розробки та застосування моніторингових технологій у практиці роботи з учнями школи та студентами ЗВО; формувати систему педагогічних поглядів та індивідуального стилю діяльності.

У процесі вивчення навчальної дисципліни «Моніторинг та оцінювання якості освіти» акцент робиться на формуванні у студентів - магістрів бажання навчатися, професійно зростати, що в подальшому може позитивно вплинути на кар'єрне просування.

### Література

1. Байназарова О.О., Ракчєєва В.В. Моніторинг та оцінювання якості освіти: Методичний посібник. Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2009. 58 с.

*Зайченко І.В.*

*доктор педагогічних наук, професор  
КВНЗ «Уманський гуманітарно-педагогічний  
коледж імені Т.Г.Шевченка»*

## ПРО УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ МАГІСТРАНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ»

Згідно з вимогами, сучасний педагог повинен бути носієм глибоких і всебічних знань; систематично оновлювати й поповнювати свої знання; любити свою професію; знати психологію студентів; бути гуманістом, справедливим і великодушним, активним громадянином, просвітником і носієм знань; бути патріотом України, активним носієм моральних переконань.

У цьому зв'язку, для науково-педагогічного працівника вищої школи необхідним, в першу чергу, є глибока і всебічна професійна

підготовка, яка значною мірою залежить від змісту педагогічної освіти.

Проблема удосконалення змісту освіти, у тому числі й педагогічної, є й завжди буде актуальною, оскільки в усі часи, в усіх народів, на всіх етапах розвитку суспільства зміст освіти зазнавав якісних змін під впливом різних чинників: соціально-економічних відносин, рівня розвитку виробництва, науки, техніки і культури, розвитку освіти й педагогічної теорії, мети і завдань виховання, які висуває суспільство перед загальноосвітньою і вищою школою.

Зміст освіти – це науково-обґрунтована система дидактично й методично оформленого навчального матеріалу для різних освітніх і кваліфікаційних рівнів. Він *визначається*: освітньо-професійною програмою та структурно-логічною схемою підготовки спеціалістів; навчальними програмами дисциплін; нормативними актами органів державного управління освітою та ВНЗ; *відображається* у відповідних підручниках, навчальних посібниках, методичних матеріалах, дидактичних засобах, а також при проведенні навчальних занять та інших видів навчальної діяльності.

Добір змісту і методика навчання педагогічних дисциплін для фахівців напряму підготовки 01 «Освіта», спеціальності 011 «Науки про освіту», спеціалізації «Педагогіка вищої школи» у НУБіП та ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка здійснювався згідно з вимогами Державного стандарту вищої освіти, галузевого і стандарту вищої освіти вищого навчального закладу.

При визначенні змісту навчання педагогічних дисциплін для даної спеціальності ми враховували ту суттєву обставину, що на дану спеціальність вступають випускники різних напрямів підготовки та спеціальностей, чимало з яких вперше знайомляться з такими науковими поняттями, як педагогіка, виховання, навчання, освіта, професійна освіта, дидактика, методика навчання тощо, а тому через програми, підручники, навчальні посібники з педагогічних дисциплін ми прагнули запропонувати такий зміст навчального матеріалу, щоб за короткий термін навчання магістранти змогли здобути необхідні й глибокі знання, як з основ загальної педагогіки.

Вимоги до змісту навчального матеріалу:

відповідність сучасним вимогам педагогічної теорії і практики: доступність і зрозумілість, систематичність і послідовність як з погляду логічного, так і психолого-педагогічного, тобто, щоб у ньому



забезпечувався перехід від простого до складного, від близького до далекого, від конкретного до абстрактного;

компактність, насиченість, відсутність дублювання іншими психолого-педагогічними дисциплінами; щоб навчальний матеріал збуджував інтерес до знань, стимулював потребу самостійного пошуку студентів;

мова підручників і навчальних посібників була літературно грамотною, точною простою й зрозумілою;

щоб навчальний матеріал максимально реалізував не лише освітні, а й виховні, розвивальні та професійні завдання; щоб навчальний матеріал сприяв формуванню гуманізму, етики й культури майбутнього педагога запропонована низка авторських підручників і навчальних посібників з педагогічних дисциплін для названої спеціальності:

### **Підручники:**

1. Зайченко І.В. **Педагогіка**: підручник / І.В. Зайченко. – 3-тє видання, перероблене та доповнене – К.: Видавництво Ліра-К, 2016. – 608 с. Зміст підручника відповідає Державному стандарту вищої освіти для студентів педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів.

2. Зайченко І. В. **Педагогіка і методика навчання у вищій школі** : підручник. – 3-є вид., переробл. і доп. / І.В. Зайченко. – К.: Видавництво Ліра-К, 2018. – 512 с.

3. Зайченко І.В. **Основи педагогічної майстерності та етика викладача вищої школи** : [підручник для студентів вищих навчальних закладів] / І.В. Зайченко, В.М. Теслюк. А.А. Каленський ; за ред. проф. І.В. Зайченка. – Київ: Видавництво Ліра-К, 2016. – 484 с.

Підручник має два розділи:

Розділ І. Основи педагогічної майстерності, в якому 3 теми:

1. Педагогічна майстерність викладача.
2. Майстерність педагогічного спілкування.
3. Взаємодія викладача та аудиторії.

Розділ ІІ. Етика викладача вищої школи має теми:

4. Етика викладача вищої школи як наука і навчальний предмет.
5. Етико-педагогічні ідеї в зарубіжній і вітчизняній педагогічній думці.
6. Етика діяльності викладача вищого навчального закладу.

7. Етика керівника вищого навчального закладу, а також представлені 14 розробок практичних занять.

**Навчальні посібники:**

1. Зайченко І.В. **Історія педагогіки.** У двох книгах. Книга І. Історія зарубіжної педагогіки. Навч. посібн. для студ. вищих навч. закладів / І.В. Зайченко. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 624 с.

Виділені етапи й охарактеризовано розвиток зарубіжної освіти, школи й педагогічної думки від найдавніших часів до наших.

2. Зайченко І.В. **Історія педагогіки.** У двох книгах. Книга II. Школа, освіта і педагогічна думка в Україні. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / І.В. Зайченко. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 1032 с.

Розкривається історія освіти, школи і педагогічної думки в Україні від найдавніших часів до наших днів.

3. Зайченко І.В. **Теорія і методика професійного навчання.** – К.: Вид-во Ліра-К, 2016. – 580 с. Має три розділи (або три змістові модулі): Розділ I. Загальні засади професійної освіти в Україні, Розділ II. Дидактика вищої професійної школи, Розділ III. Методичне забезпечення діяльності викладача.

4. Зайченко І.В. **Педагогіка і методика викладання у вищій школі** : [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів спеціальності 8.05180101 «Технологія деревообробки»] / І.В.Зайченко. – К.: ЦП «КОМПРИНТ», 2015. – 444 с.

5. Зайченко І.В. **Педагогіка і методика навчання у вищій школі** : навчальний посібник [для студ. вищих навч. закладів спеціальностей 8.09010302 «Мисливське господарство» та 8.05180101 «Технологія деревообробки»]. – 2-е вид., переробл. і доп. / І.В. Зайченко. – К.: Видавництво Ліра-К, 2016. – 427 с.

6. Зайченко І.В. **Етика викладача вищої школи:** навч. посіб. / І.В. Зайченко, А.А. Каленський, Т.Ф. Мельничук; за ред. проф. І.В. Зайченка. – К.: ЦП Компринт, 2013. – 320 с.,

в якому 5 тем:

1. Предмет, мета і завдання курсу Етика викладача вищої школи.  
2. Етико-педагогічні ідеї в зарубіжній і вітчизняній педагогічній думці.

3. Моральна свідомість особистості педагога.

4. Етика керівника вищого навчального закладу.

5. Етика діяльності викладача вищого навчального закладу.

7. Зайченко І. В. **Організація роботи в школі** : [навч. посіб. для магістрантів спеціальності 8.18010020 «Управління навчальним закладом»] / І.В. Зайченко. – К.: ЦП «КОМПРИН», 2014 – 240 с.

Має чотири теми: 1. Основні засади організації роботи в загальноосвітньому навчальному закладі. Посадові сертифікати і структура керівництва в загальноосвітньому навчальному закладі. 2. Планування роботи загальноосвітнього навчального закладу. Педагогічна рада ЗНЗ. 3. Керівництво навчальною та позакласною роботою в загальноосвітньому навчальному закладі і атестація педагогічних кадрів. Підвищенням фахової і методичної кваліфікації вчителів. Організація самоосвіти вчителів. 4. Особливості організації та проведення інспектування. Зміст курсу подано українською й англійською мовами.

8. Зайченко І.В. Освіта і педагогічна думка в Україні у ХІХ – на початку ХХ ст.: [Текст]; [монографія]. – 2-е вид., перероб. і доповн. / І.В. Зайченко. – К.: ЦТ «Компринт», 2013. – 504 с.

Отже, у процесі викладання підготовки 01 «Освіта», спеціальності 011 «Науки про освіту», спеціалізації «Педагогіка вищої школи» на гуманітарно-педагогічному факультеті Національного університету біоресурсів і природокористування України та Чернігівському національному педагогічному університеті імені Т.Г. Шевченка виробилася певна система удосконалення змісту педагогічної освіти, яка відповідає сучасним вимогам до підготовки високопрофесійного педагога для системи вищої педагогічної освіти.

Відзначимо також, що при викладанні педагогічних дисциплін використовується система різноманітних як традиційних, так і сучасних методів навчання.

*Кожокар М. В.*

*кандидат педагогічних наук,*

*викладач кафедри фізичного виховання*

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича*

*Галан Я. П.*

*кандидат наук з фізичного виховання і спорту,*

*доцент кафедри теорії та методики фізичного виховання і спорту*

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича*

## **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ ЗАСОБАМИ ОЛІМПІЙСЬКОЇ ОСВІТИ**

Україна та її народ наразі переживають нелегкі часи агресії, кардинальні змін у політиці, економіці, поряд з забезпеченням своєї територіальної цілісності й суверенності, новими ідеями та шляхами для інтегрування в європейське співтовариство, визначаючи нові стратегії патріотичного виховання, які спрямовані на розвиток Української держави.

Гостро стоїть питання у необхідності інноваційного прийому форм і методів щодо патріотичного виховання молодого покоління. Сьогодні, серед найбільш актуальних виховних напрямів виділяють – патріотичне та громадське виховання.

Аналізуючи Державну національну програму «Освіта» (Україна ХХІ століття) [2] патріотичне виховання спрямовано на формування і розвиток особистості, яка має якості громадянина – патріота Батьківщини та здатна успішно виконувати цивільні обов'язки в мирний і воєнний час.

Зміни в системі освіти і виховання, що відбуваються у зв'язку з необхідністю гуманізації, вимагають нетрадиційних джерел освіти, які проповідують пріоритет загальнолюдських моральних і духовних цінностей. Одним із шляхів реалізації такого підходу до освіти і виховання дітей та молоді є олімпізм.

Тому назріла гостра необхідність поширення знань про олімпійські ігри, олімпійський рух минулого і сьогодення, простіше кажучи, знаннями про олімпійську освіту. За твердженням М. Булатової [1] вже сьогодні спостерігаємо впровадження

олімпійської освіти в дошкільних, загальноосвітніх навчальних закладах.

За останній час даній проблемі присвячено значну кількість наукових робіт – М. Булатова, Л. Радченко, Я. Галан, В. Єрмолова та інші. Усі автори зазначають важливість та необхідність гуманізації виховної діяльності, звертають увагу на гуманістичний характер ідей олімпізму, який виступає серйозним фактором всебічного розвитку людини.

Розглядаючи Наказ МОН № 641 від 16.06.15 року «Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах» хочемо зауважити, що держава сформувала організаційно-педагогічні засади, визначила зміст, форми і методи роботи в цьому напрямку. Відповідно, проведена робота в закладах освіти, інтеграційні процеси, що відбуваються в Україні, пробудження громадянськості, виникнення громадських організацій та спілок, волонтерська діяльність тощо, засвідчила розвиток патріотичних почуттів населення країни і нових ставлень до історії, культури, релігії, традицій і звичаїв народу України.

В Україні спостерігаємо синкретизм олімпійської освіти та патріотичного виховання дітей і молоді, метою якого є залучення підростаючого покоління до загальнолюдських цінностей. Завдяки Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді [3] де зазначено: «Національно-патріотичне виховання дітей і молоді – це комплексна системна і цілеспрямована діяльність органів державної влади, громадських організацій, сім'ї, освітніх закладів, інших соціальних інститутів щодо формування у молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави.

Найважливішим пріоритетом національно-патріотичного виховання є формування ціннісного ставлення особистості до українського народу, Батьківщини, держави, нації» визначено комплекс заходів, спрямованих на інтеграцію ідей олімпізму в



систему освіти і виховання, що сприяло введенню олімпійської освіти перш за все в середні загальноосвітні школи та заклади вищої освіти.

Олімпійська освіта, як складова патріотичного виховання дітей і молоді, передбачає орієнтацію на принципи гуманістичної педагогіки і психології: акцентування уваги до особистості як до найвищої соціальної цінності; перетворення учня з об'єкта соціально-педагогічного впливу в суб'єкт активної творчої діяльності на основі розвитку внутрішніх мотивів до самовдосконалення; демократизацію в стосунках викладачів і учнів. Сучасному патріотичному вихованню має бути властива випереджувальна роль у демократичному процесі.

Воно має стати засобом відродження національної культури, припинення соціальної деградації, стимулом пробудження таких моральних якостей, як совість, людяність, почуття власної гідності, засобом самоорганізації особистісної відповідальності, гарантом громадянського миру і злагоди в суспільстві.

Цілком очевидно, що сьогодні є чимало причини актуальності патріотичного виховання – падіння інтересу до фізичного і морального вдосконалення, надмірне захоплення агресивними видами антикультури тощо.

Для реалізації форм виховної роботи, з метою використання виховного потенціалу олімпійської освіти, пропонуємо використовувати круглі столи, конкурси, виставки, конференції, творчі зустрічі тощо. Для залучення учнівської та студентської молоді до участі в соціально-значимих проектах патріотичного спрямування – різноманітні види проектів: творчі, ігрові, пізнавальні, дослідницькі, культурологічні, інформаційні, соціальні, волонтерські.

### Література

1. Булатова М.М., 2002. *Олімпійська освіта: метод, рек.* Київ.
2. *Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття).* 1993. Київ.
3. *Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді. Заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах,* 2015. Наказ МОНУ № 641 від 16.06.2015. Київ.

*Котик Т.М*

*доктор педагогічних наук, професор  
професор кафедри фахових методик і технологій початкової освіти  
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника»*

## **АЛГОРИТМ ЗДІЙСНЕННЯ ПЕРІОДИЗАЦІЇ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ**

Загальновідомо, що серед визначальних ознак самостійності наукової галузі є не лише відгалуження предмета дослідження від суміжних дисциплін із тим самим об'єктом дослідження, а й наявність методологічної теорії наукового дослідження [1]. Зважаючи на те, що сучасна українська лінгводидактика, маючи власний предмет дослідження, у своєму розвитку послуговується методологічним надбанням педагогіки, можна стверджувати, що ця молода наука нещодавно вийшла з лона педагогіки й перебуває на початковому етапі свого розвитку.

Система знань про українську лінгводидактику як науку співвідноситься з предметом пізнання спеціально-наукового рівня методологічного мислення, на якому виробляються методи і прийоми спеціальної техніки дослідження для отримання певного конкретного результату. Так, дослідження генези української лінгводидактики як науки безпосередньо забезпечували системний підхід, принцип єдності історичного і логічного, синергетичний підхід та опосередковано – номінативно-структурний через аналіз основних компонентів лінгводидактичної теорії. Наукові підходи, що складають методологічне забезпечення нашого дослідження, представлено у вигляді вимог, алгоритмів, описів [2].

Оскільки науково обґрунтованої періодизації розвитку української лінгводидактики ще не було розроблено, вважаємо за доцільне висвітлити процес здійснення запропонованої нами періодизації й упорядкували його як алгоритм, яким можна скористатись і для періодизації розвитку будь-якої іншої лінгводидактичної проблеми, представленої у вигляді системи.

1. Науку розглядаємо як керовану систему, що ієрархічно підпорядкована системі більш високого порядку – суспільній системі, яка й висуває перед наукою та окремими її ланками певні

цілі й завдання. Суспільні системи окремих держав є елементами суперсистеми – людської спільноти. Стабільність системи обумовлюється функціонуванням усіх її елементів в одному часовому просторі. Тому *здійснюємо періодизацію української лінгводидактики як самостійної галузі педагогічної науки у взаємозв'язку із загальнофілософською періодизацією розвитку суспільства, загальнонауковою періодизацією розвитку науки і загальною періодизацією розвитку педагогіки*, оскільки кожна із систем вищого порядку певним чином впливає на досліджувану систему, зумовлюючи її розвиток [3].

Відтак, сучасний етап розвитку української лінгводидактики можемо схарактеризувати як такий, що розвивається в епоху постмодерну, чим і обумовлено швидкі темпи її розвитку, у період постнекласичних трансформацій у науці, що вплинуло на зміну предмета пізнання в бік глибшого занурення в реальну дійсність і удосконалення дослідницької діяльності; знаходиться в межах етапу розвитку національної педагогічної науки. Такі якості з'явилися в українській лінгводидактиці внаслідок опосередкованого й безпосереднього впливу на неї систем вищого порядку.

2. Наука – компонент духовної культури суспільства, а отже, є елементом суспільної системи, тому соціальні, політичні, економічні, ідеологічні процеси, що зумовлюють стан розвитку суспільства в Україні, безпосередньо впливають і на розвиток української лінгводидактики, задаючи параметри її розвитку. Таким чином, *зовнішні межі часового поділу історії розвитку наукової галузі окреслюють ті події, явища, процеси суспільного життя, які спричиняють якісні зміни в системі цієї науки*. Тому початок і кінець періоду (зовнішні межі) можуть бути позначені конкретною датою на відміну від внутрішніх меж, які окреслюють етапи розвитку.

3. Аналіз зовнішніх чинників, що викликають значні зміни в системі, не може сприяти глибокому проникненню в сутність функціонування системи, оскільки *механізм розвитку знаходиться в самій системі й обумовлюється її внутрішніми чинниками*. Щоб установити їх, необхідно дослідити суттєві й причиново-наслідкові взаємозв'язки між елементами самої системи.

4. *Розвиток* системи розуміємо як висхідний (хоч і не прямолінійний) рух через самоускладнення частин і вдосконалення взаємозв'язків між елементами, що існують на найвищому етапі функціонування системи. *Становлення* розглядаємо як процес появи, самоутворення тих елементів і зв'язків, що існують на найвищому етапі функціонування системи. Стадія становлення системи загалом не заперечує існування стадії розвитку її елементів.

Найвищий етап функціонування системи співвідноситься зі стадією її розвитку, але це не означає, що так буде завжди. Отже, кожен етап еволюції системи науки складається зі стадії становлення, що характеризується процесом самоутворення нових елементів і зв'язків, і стадії розвитку, особливістю якої є самоускладнення частин і вдосконалення взаємозв'язків між ними, що створює ґрунт для появи нових елементів і взаємозв'язків.

Таким чином, *перехід від одного етапу системи до наступного характеризується появою нових внутрішніх елементів і зв'язків.*

Він може бути довготривалим і короткочасним, не позначеним конкретною датою виникнення, оскільки важко розмежувати в часі цілісний процес появи передумов, умов, створення підґрунтя для появи нових елементів, зв'язків і власне їх появу.

5. Розглядаючи історію розвитку системи як послідовну зміну стадій становлення й розвитку, сприймаємо появу в цілісній системі наукового знання нових елементів і зв'язків як започаткування якісно нової системи, що приходить на зміну старій, тобто відбувається перехід від одного якісного стану до іншого. Поданий алгоритм здійснення періодизації розвитку науки було використано для періодизації становлення й розвитку української лінгводидактики як науки, але ним можна скористатись і для періодизації розвитку будь-якої лінгводидактичної проблеми, представивши попередньо предмет дослідження як систему.

### Література

1. Гершунський Б.С. Проблеми методологічного обґрунтування наукового дослідження у сучасній педагогіці. Педагогіка:

Республіканський науково-практичний збірник. К.: Рад.шк.,1985. Вип.24. С.3–7.

2. Котик Т.М. Методологія пізнання і структура методологічного забезпечення лінгводидактичного дослідження. *Науковий вісник Ізмаїльського гуманітарного університету*. Історичні науки. Педагогічні науки. Філологічні науки. Вип.14. Ізмаїл. 2013. С. 50–57.

3. До проблеми періодизації розвитку науки: початкова межа хронології становлення і розвитку української дошкільної лінгводидактики. *Наука і освіта*. Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. 2013. № 5–6. С.99–104.

*Матковський М.Й.*

*кандидат філософських наук, асистент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи*

*Львівський національний університет імені Івана Франка*

## **АКТУАЛЬНІСТЬ ІДЕЙ ІВАНА ФРАНКА В КОНТЕКСТІ УДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ**

Освітня проблематика – одна з пріоритетних у наукових пошуках Івана Франка. Це вилилося в написання багатьох статей та художніх творів: «Наші народні школи та їх потреби», «Середні школи в Галичині в 1875–1883 рр.», «Малий Мирон», «Борис Граб», «Отець-гуморист», «Учитель», «Оловець», «DieSchonschreiben», «Грицева шкільна наука» тощо. У цих творах письменник правдиво й художньо переконливо описує стан тодішньої освіти, низький рівень педагогічної підготовки більшості вчителів, сміливо оголює всі недоліки тогочасного навчально-виховного процесу і водночас акцентує на важливості школи та особи вчителя як головного інструменту в навчанні, вихованні та розвитку молоді. Багато освітніх проблем, які намагається всебічно і в різному форматі осмислити І. Франко, актуальні й досі. Це надає його концептуальним ідеям щодо проблем освіти та становлення особистості певного універсалізму й позавимірності.

Освіта, на думку мислителя, є чи не визначальний фактор соціальних трансформацій та поступу та головна сфера, яка формує



потрібні для розвитку особистості та суспільства умови. І. Франко переконував, що «... народи тільки тоді зможуть досягнути щастя і свободи, коли всі будуть вченими працівниками, тобто коли кожний буде розвинутий розумово, по можливості як найвсебічніше, і коли кожен буде у змозі використовувати свої сили на добро загалу і на добро своє власне» [6, 33].

Сучасний світ переживає глобальну кризу освіти. Чимало галузей так швидко розвиваються, що сучасна освіта не встигає оновлювати знання та методику в навчальному процесі. Половина всіх знань, отриманих студентами в університеті, за кілька років «старіють» та знецінюються, що, своєю чергою, спричинює непрофесійність працівника.

Іван Франко передбачив загострення цієї проблеми та дав чимало змістовних порад щодо її розв'язання. Головне завдання освіти, на думку мислителя, – це розвинути в людини здатність та навички до безперерйного навчання та вдосконалення протягом всього життя, здатність до самостійного творчого мислення. «Власна думка! Власна духовна праця, ось у чім властива ціль гімназії!» – повторював він не раз. Знання після закінчення навчання частково загубляться, але здатність мислити, володіти своїм «мізком» залишиться, – неодноразово підкреслював він [5, 178].

Глибокі рефлексії над тим, які головні завдання повинні стояти перед освітою, знаходимо в повісті Івана Франка «Перехресні стежки»: «Освіта ... Що таке освіта? Чи вмільсть читати і писати – се освіта? Чи, прочитавши всі книжечки «Просвіти» і «Общества Качковського», чоловік зробиться освіченим? Що більше, чи, скінчивши університет і одержавши диплом, чоловік робиться освіченим? Так освіченим, щоб у кожній життєвій пригоді міг собі дати раду? Щоб не робив дурниць у найближчих йому, найпрактичніших справах? <...> Ні, книжкова освіта ще не дає життєвої освіти. Неписьменний торговець може бути в життєвих справах освіченішим чоловіком від доктора філософії. Життєва освіта, ось в чім річ! Щоб чоловік привикав жити з людьми, порозуміватися з ними, солідаризуватися. Почуття солідарності між людьми – се мета ... школи» [7, 251]. Власне тут І. Франко дає універсальні поради, як подолати глобальну особистісну та суспільно-гуманітарну кризу.

Іван Франко постійно підкреслював, що нація без відповідної освіти, тодішній стан якої потребував кардинальних змін, у всіх її площинах «готова знову опинитися в ролі ковадла, на якому різні чужі молоти вибиватимуть свої мелодії, або в ролі кролика, на якому різні прихильники вівісекції будуть доконувати своїх експериментів» [8, 404].

Учитель як головний освітній інструмент має посіяти те зерно розуму, з якого повинно вирости свідоме, високо моральне та інтелектуальне суспільство.

Адже «чим більше освічений, усвідомлений і зорганізований народ, тим більше можна надіятися, що великі історичні кризи зуміє перебути спокійно та сумирно, без зайвої трати сил і зайвої жестокости» [3, 5].

Одним з пріоритетних напрямків розвитку сучасної української школи має стати питання морального становлення молоді. Поглиблений теоретичний аналіз проблеми засвідчує, що соціалізаційну складову педагогічного процесу та моральне становлення молоді не можна розглядати окремо. Ці процеси взаємопов'язані. Більше того, вони взаємодоповнюють і підсилюють одне одного.

Моральні переконання людини є в певному сенсі підґрунтям її ціннісно-змістової соціальної орієнтації, а соціальність виступає як один із засадничих модусів залучення особистості до суспільної моральної практики. При виникненні в суспільстві потреби в певних ціннісних переоцінках чи у вибудовуванні нового світогляду, саме освіта стає головним державним інструментом. Фундаментом державної політики в галузі освіти, переконує В. Скотний, повинна бути українська школа, так само як українська культура об'єктивно є основою культури в країні загалом [4, 245].

Для сучасної України вдосконалена освіта має стати містком для вирішення багатьох суспільно важливих проблем, повинна повною мірою відновити інтелектуальний та духовний потенціал народу, який придушувався століттями різними інтервентами. Це допоможе створити всі необхідні умови для національного відродження, а також надасть можливість виходу української науки, техніки і культури на світовий рівень. Першочерговими завданням сучасної української освіти, доводить В. Скотний, має стати зміна педагогічної парадигми, ключовою засадою якої повинно бути

розвиток в молоді неідеологізованого, гуманістичного мислення [4, 237].

І. Франко наголошував, що свідомість народу, здобута через освіту, стане ворогом для тих, хто несправедливими та незаконними методами здобув владу та багатство на людському поті й сльозах. А тому надзвичайно важливо зосередитися на освітній функції суспільства, суть якої полягає у вихованні та становленні молодого покоління, на пробудженні свідомості суспільства, «бо тільки в своєму власному народі» можна «знайти задатки опорної сили і кращого майбутнього» [1, 118].

Досліджуючи генезу суспільного розвитку, Іван Франко дійшов висновку, що вирішення багатьох суспільних проблем є лише питанням часу, оскільки суспільний поступ неможливо спинити, зокрема в освітній галузі. «Ніяка система, – стверджує мислитель, – ніяка строгість не зможе позапирати всіх доріг живій думці, не зможе заборонити їй проникнути і в наші школи і збудити новий, більше реальний, більше науковий рух, котрого зав'язки та початки вже бачимо й тепер» [1, 36].

Вирішення назрілих та болючих соціальних проблем, втілення важливих суспільних реформ та трансформацій відбудуться, переконаний І. Франко, тільки тоді, коли для кожної молодої людини будуть створенні відповідні умови для її всебічного розвитку та пробудження її справжніх людських сил. Мислитель з великою надією дивився на українську молодь і прагнув, щоб вона стала тією високоосвіченою генерацією, яка понесла б у суспільство передові суспільні думки та ідеї і стала тим національним проводом, без якої держава не може існувати. Звертаючись до університетської молоді, Франко закликав: «Стійте твердо на тім, що ваша одинока честь, ваш одинокий обов'язок, як студентів університету, здобувати знання, науку, для несення користі і освіти своєму народові» [2, 2].

### Література

1. Дзевєрін О. Г. Педагогічні погляди І. Я. Франка. Іван Франко. Педагогічні статті і висловлювання / [упор., вст. ст. і прим. доц. О. Г. Дзевєріна]. К. : Радянська школа, 1960. 297 с.

2. ЛННБ імені В. Стефаника, відділ рукописів. Ф. 29 (Михайло Возняк). Од. зб. 116. Стаття М. Возняка «Невідомий голос Франка в університетській справі». 3 арк.

3. Львівська національна наукова бібліотека (далі – ЛННБ імені В. Стефаника, відділ рукописів. Ф. 29 (Михайло Возняк). Од. зб. 736. Промова І. Франка на вечорі в честь Шевченка 05.04.1903 року. 12 арк.
4. Скотний В. Г. Рациональне та ірраціональне в науці й освіті. Київ-Дрогобич : Коло, 2003. 283 с.
5. Франко І. «Борис Граб» // Франко І. Зібрання творів у 50-ти т. К. : Наукова думка, 1978. Т. 18. С. 177–190.
6. Франко І. Наука і її взаємин з працюючими класами // Франко І. Зібрання творів у 50-ти т. К. : Наукова думка, 1986. Т. 45. С. 24–40.
7. Франко І. Перехресні стежки // Франко І. Зібрання творів у 50 - ти т. К. : Наукова думка, 1979. Т. 20. С. 173–459.
8. Франко І. Одвертий лист до галицької української молодезі // Франко І. Зібрання творів у 50-ти т. К. : Наук. думка, 1986. Т. 45. С. 401–409.

*Михайлишин Р.Р.  
методист Педагогічного коледжу,  
асистент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої  
школи факультету педагогічної освіти Львівського національного  
університету імені Івана Франка*

### **ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ ІВАНА ЮЩИШИНА ЩОДО РОЗВИТКУ ШКІЛЬНИЦТВА У ГАЛИЧИНІ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ)**

Друга половина ХІХ ст. характеризується підвищенням активності наукових пошуків у розробці основ національної школи і виховання, прагненням галицьких педагогів і громадських діячів внести свій вклад в розвиток педагогічної науки.

Шкільництво завжди було невід’ємною складовою, закономірним результатом і важливим чинником національно-культурного відродження.

Як вважають дослідники, національна школа, яка виникла на українських землях, «стане корінням», з якого через терни польсько-

шляхтського й царського поневолення проросте наша освіта як складова і чинник національно-культурного відродження.

Питання національного шкільництва, як відзначав Михайло Грушевський, є «найголовнішою проблемою, серед усіх потреб національного життя», а «народ, який не має своєї школи... ніколи не виб'ється на самостійну дорогу існування» [1, с.13].

Початок ХХ ст. в українській думці вважається хвилиною панування шкільного питання над усіма національними справами. У той час «для української суспільності стає нагальним завданням, основною проблемою сучасного життя розв'язання шкільного питання в українських землях у напрямі націоналізації школи», бо вповні очевидно, що тільки націоналізація школи... може дати українській людині підстави успішного культурного, суспільного й економічного розвою...» [4, с.2–3].

У другій половині ХІХ – першій третині ХХ ст. в Галичині розгорнулися активні процеси національно-культурного відродження, почався рух за українську школу.

Вказані події були висвітлені сучасниками: В.Мудрим, Д.Кузиком, М.Рудницькою, В.Мартинцем, М.Галущинським, І.Ющишиним та іншими.

Окремі аспекти, що аналізують особливості розвитку українського шкільництва в Галичині розглянуто в працях, що вийшли друком в часи сучасного державотворення. Зокрема, це роботи Р.Ковалюка, Я.Грицака, М.Барни, С.Макарчука, Б.Савчука, І.Андрухів, Д.Герцюка, Т. Завгородньої, Б.Ступарика та ін.

Серед плеяди галицьких педагогів означеного періоду вирізняється постать Івана Ющишина (1886-1960), який в історію української школи і педагогічної думки увійшов як педагог-новатор, ініціатор освітньо-наукових починів, вмілий організатор українського вчительства. Іван Ющишин підтримував думку тих українських діячів, які називали початок ХХ ст. епохою національного ренесансу, підкреслюючи, що національне піднесення мало суттєво вплинути на мету і зміст діяльності школи.

Глибокий аналіз стану тогочасної системи шкільництва, знайомство з його організацією в інших країнах, усвідомлення національних прагнень щодо освіти і виховання підростаючого покоління, знання прогресивних тенденцій розвитку педагогіки та вітчизняних освітніх традицій дали можливість педагогу розробити



«Проект на зміну державного шкільного закону від 14 мая 1869 р.» (Львів, 1913).

Журнал «Учительське слово» відзначав, що цінність цього документа «в далекосяжних, зовсім нових педагогічно-наукових і виховних проблемах, які повинні дати основи новому світоглядові в області нашого народного шкільництва, в колах самого вчительства, але й у ширших верствах суспільності» [5, с. 255].

Заслугою Івана Ющишина, як автора нового законопроекту, є низка нововведень, що стосуються основоположних засад побудови освітньої системи, її базової ланки – народної школи, модернізації підготовки педагогічних кадрів тощо. У законопроекті чітко окреслена головна мета школи – «розвивати національну свідомість і почування дітей, їх розум, та довести їх до такого інтелектуального рівня, щоб вони вирости на пожиточних членів рідного народу і держави» [3]. Законопроект чітко визначає, що мовою викладання у кожній народній школі має бути виключно рідна мова.

Цінною педагогічною ідеєю, запропонованою Іваном Ющишином у своєму «Проекті...», є організація т. зв. «Народної шкільної ради», сформованої із числа «найвизначніших педагогів і учителів нації, спроможних забезпечити розвій народного шкільництва і національного виховання» [3].

В українських періодичних виданнях одна за одною почали з'являтися наукові статті, рецензії, огляди науково-педагогічних новинок Івана Ющишина. У таких публікаціях, як «О моральнім вихованню молоді», «Психологічний підклад провини ученика в гурті», «Ідея кооперативи в педагогії», «Проби етично-інтелектуального експерименту у класі», «Рідна мова в рідній школі» та ін.; автор піднімає актуальні питання навчання і виховання української молоді, позашкільної освіти, озвучує нові педагогічні ідеї, ділиться своїм педагогічним досвідом.

Низку пропозицій, програмних засад розбудови української освіти, формування наукових підвалин української педагогіки на національній основі містить стаття Ющишина, опублікована в декількох номерах газети «Діло» під назвою «Які реформи потрібні в народнім шкільництві в Галичині?». «Право влаштування національної освіти і виховання, – стверджував він, – є найсвятіше право кожного культурного народу, воно не сміє стати нічим і ніяким монополем» [ 4, с. 3].

Іван Ющишин активно закликав педагогічну громадськість до якнайшвидшого опрацювання питань змісту, принципів, засобів національної освіти і виховання, створення науково-обґрунтованої педагогічної теорії з метою розбудови шкільництва.

У 1911 році педагог очолює редакцію журналу «Учитель», в якому широко пропагує ідеї національної школи, актуалізації нагальних питань освітньо-шкільного життя, напрацювання теоретичних засад української педагогіки. Його авторству належать біля двох десятків статей, наукових розвідок, рецензій, критичних оглядів тощо.

У 1927 році Івану Ющишину вдалося налагодити видання нового педагогічного журналу «Шлях навчання і виховання», який понад десять років залишався добрим порадиником для українського вчительства. Ющишин бачив у періодичній пресі могутній чинник національно-культурного і освітнього відродження українців.

На порядок денний суспільно-політичного і культурно-освітнього життя українців Галичини гостро постало питання підготовки вчителя як висококваліфікованого фахівця, посилення його місії як народного провідника. Це було зумовлено змінами в галузі шкільного будівництва, визначення мети школи, відбувалася переорієнтація основних функцій вчителя, уточнювалися його завдання та ін. Вчитель мав бути готовим до реалізації мети школи, оновлення змісту навчально-виховного процесу, нести національну ідею. Найголовнішою ареною праці вчителя має бути школа, – стверджує педагог.

Іван Ющишин, проаналізувавши розвиток шкільної освіти, дає об'єктивну оцінку пошукам, які здійснювались в той час. За його словами «в ділянці виховання і освіти відбувається величавий науковий рух, гарячкове шукання нових правд та ідеалів виховання й освіти».

### Література

1. Грушевський М. Про українську мову і українську школу. К.: Веселка, 1991. С.13.

2. Ступарик Б.М. Шкільництво Галичини (1772–1939) : монографія. Івано-Франківськ : Акорд. 1994. 144 с.

3. Михайлишин Р.Р. Іван Ющишин – автор проекту шкільного закону. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2002. № 1. С.233–

244.

4.Ющишин І. Які реформи потрібні в народнім шкільництві Галичини? *Діло*. 1910. Ч. 228. С.2–4.

5.Ющишин І. Звіт з діяльності Товариства «Взаємна поміч галицьких і буковинських учителів і учительок за 1913р.». *Учительське слово*. 1914. Ч.14–15. С.255.

*Пахолок Р.І.*

*кандидат педагогічних наук,  
директор Чортківського гуманітарно-педагогічного  
коледжу імені Олександра Барвінського*

### **ВНЕСОК ГРЕКО-КАТОЛИЦЬКОГО ДУХОВЕНСТВА У ПОШИРЕННЯ ПРОСВІТНИЦЬКОГО РУХУ В ГАЛИЧИНІ (XVIII – ПОЧАТОК XIX СТ.)**

Розбудова демократичного суспільства, можливість обговорення закритих раніше тем по-новому висвітлює історичні факти, сприяє поверненню сучасним поколінням духовних надбань минулого. Українці мають змогу об'єктивно вивчати свою історію, духовні витоки.

Як відомо, в просвітницькому русі України значну роль відіграли народні діячі, серед яких чільне місце посідає духовенство. Греко-католицькі священики були єдиною на той час освіченою верствою українського суспільства, вони стали провідниками національно-визвольного руху галицьких русинів. У XIX ст. основну масу українців становило кріпосне селянство, що зазнавало утисків магнатів, онімечування й ополячення. Денаціоналізаторська політика негативно вплинула на всі сфери суспільного життя, у т.ч. й на розвиток освіти. Школи були чужомовні, українців не допускали до навчання у вищих закладах. У цей важкий час духовенство долучається до плідної праці на благо національно-культурного розвитку краю.

Із приєднанням Східної Галичини до західних польських земель утворюється нова адміністративна одиниця – Галичина. Політична влада з часом сконцентровується у руках поляків, спричиняючи тривале протистояння українців і поляків у всіх питаннях, особливо у сфері шкільництва.

Задля піднесення культурного рівня галицької провінції Габсбурги ініціюють ряд освітніх реформ. Так, задля підняття рівня освіти греко-католицького духовенства створено семінарії у Відні (Марія-Терезія) та Львові (Йосиф II). При Львівському університеті у 1787-1809 роках діяв підготовчий факультет для українських студентів «Студіум рутенум», заснований указом імператора Йосифа II. Інститут був призначений для підготовки кандидатів на посади греко-католицьких священиків з обов'язковим знанням української мови. Існувало два відділи: філософський з терміном навчання 2 роки та богословський (термін навчання 5 років). Викладачі обиралися на конкурсній основі. Позитивно, що «Студіум рутенум» мав власну бібліотеку, основу якої складала твори з богослов'я та педагогіки. До інституту могли вступати хлопці, які досягли 17-річного віку, вміли читати й писати українською мовою, а також мали довідки про стан здоров'я, про походження з Галичини тощо. Для проживання студентам надавалося приміщення греко-католицької генеральної семінарії. Заняття проходили в семінарії та у Львівському університеті. Навчання, як і в університеті, розпочиналося 3 грудня, а згодом – 1 вересня. Ця установа проіснувала до 1809 року і підготувала 470 високоосвічених священиків, які внесли значний вклад у пробудження Галичини. Серед них – відомі вчені та діячі Антін Ангеллович, Михайло Гарасевич, М. Гриневецький, І. Захаросевич, І. Зиманчик, І. Лаврівський, Михайло Левицький, І. Мохнацький, А. Павлович, А. Родкевич та інші, які відіграли вагомую роль у національному відродженні Галичини у 1830 роках та в революції 1848-1849 років [1].

«Студіум рутенум» проіснував до 1809 р. Після його закриття для підготовки греко-католицького духовенства залишилася єдина школа, крім теологічного факультету Львівського університету, а саме генеральна духовна семінарія у Львові. Розвиткові національного життя в семінарії сприяли її відомі вихованці М. Шашкевич, Я. Головацький, І. Вагилевич. Принагідно зазначимо, що М. Шашкевич, навчаючись на другому курсі, виголосив 1835 р. у семінарії промову по-українськи (з нагоди дня народження Франца I), продемонструвавши можливість послуговуватися українською мовою при розгляді державно-правових питань [2, с. 32]. За його прикладом так вчинили ще кілька семінаристів. М. Шашкевич залишив після себе у семінарії чимало прихильників національної ідеї. Його думки

суголосні сьогоденню. Як бачимо, греко-католицьке духовенство заклало основи відродження українського народу.

«Весна народів» 1848 р. призвела до ряду політично-національних перетворень. Провідниками в усіх ділянках суспільного життя виступало духовенство. Митрополити, єпископи, студенти духовних семінарій, окрім щоденної духовної праці, трудилися у різних галузях культурного та громадського життя. Багатьом відомі прізвища священників-просвітителів, які несли служіння у Львові, Перемишлі, Станіславові, Коломиї та інших містах і містечках краю. У селах священники також налагоджували суспільно-культурне життя, несли українцям зерна просвітництва, згуртовували в боротьбі за досягнення кращого майбуття. До складу створеної 2 травня 1848 р. Головної руської ради входило чимало священників. На «Соборі руських учених» у Львові 1848 р. 118 представників української світської та духовної інтелігенції заснували «Галицько-руську матицю» – товариство, завданням якого було поширення освіти серед простого народу. «Галицько-руська матиця» видала чимало книжок, шкільних підручників, наукових збірок. До слова, 90 % учасників «Собору руських учених» були священниками [3, с. 418].

Безпрецедентною є робота священників у «Товариствах тверезості» – осередках формування національної культури. Священники організовували «клятви тверезості», вберігали молодь від пагубного впливу алкоголю, встановлювали хрести тверезості, видавали грамоти тверезості тощо.

Багато священників активно долучилися до діяльності товариства «Просвіта». Серед членів-засновників були о. Стефан Качала, о. Йосиф Заячківський, о. Данило Танячкевич, о. Теодор Цегельський. Отці засновували хати-читальні, самі ж ними завідували. Селяни приходили сюди послухати виклади з історії, політики, культури, поспілкуватися. Значної популярності набули читальні, коли при них почали засновувати хори і театральні гуртки. Все це сприяло долученню селян до культурного життя, піднесенню рівня їхньої національної свідомості. За допомогою читалень розповсюджували популярні книжки та брошури з основ сільського господарства, розвідки на суспільно-політичні теми.

При читальнях головний відділ товариства «Просвіта» організовував курси для неписьменних, на яких дорослих навчали читати й писати. Підвищення грамотності населення розглядали як



запоруку культурного й економічного розвитку краю. Священики – організатори читалень – сприяли поширенню освіти серед населення, підняття його культурного, духовного рівня.

Справжніми осередками національно-патріотичного виховання українців стали «Громади» – об'єднання за спільністю проживання та інтересами. Найвідомішими на західноукраїнських землях були Львівська й Тернопільська «Громади». У них юнацтво долучалося до суспільно-культурної праці. Львівська «Громада» створена вихованцями Львівської духовної семінарії. До її діяльності багато долучився Данило Танячкевич.

Серед членів «Громад» було багато представників духовенства. Так, до складу Тернопільської «Громади» входили священики: Осип Барвінський, Іван Волянський, Микола Михалевич, Микола Січинський та ін. У цих об'єднаннях українська молодь вивчала й поширювала твори з історії та культури Галичини, організовувала патріотичні свята тощо.

Провідну роль відіграли священики і в поширенні кооперативного руху. Отці Т. Войнаровський, С. Городецький, І. Наумович, Д. Танячкевич, Т. Цегельський та інші організовували по селах каси ощадності, споживчі товариства, кредитні кооперативи, активно співпрацювали з товариством «Сільський господар» «Просвіта» [4, с. 26].

Таким чином, можна зробити висновок, що греко-католицьке духовенство внесло чималий вклад у національно-культурне піднесення краю. Священики активно працювали в усіх галузях суспільного життя. Серед них були педагоги, письменники, історики, композитори, художники. Церква виступила ініціатором антиалкогольного руху, заклала основи економічного відродження краю. Багато священнослужителів були засновниками й очільниками читалень. Значну роль відіграли священики у поширенні кооперативного руху в Галичині. Церковні діячі заклали міцний фундамент для наступних поколінь діячів, які продовжували національно-культурне відродження краю.

### Література

1. Андрохович А. *Studium Ruthenum* // Записки Наукового Товариства імені Шевченка, тт. СXXXI, СXXXII, СXXXVII, СXLVI, CL. – Львів, 1921 – 1929.

2. Андрусак Т. Правові погляди Маркіяна Шашкевича (до 200-річчя від дня народження) / Т. Андрусак // Вісник Львівського університету. Серія юридична. – 2012. – Вип. 55. – С. 28-38.
3. Бойцан В. Просвітницька діяльність греко-католицьких священиків у ХІХ ст. *Перевал*. 2001. № 3–4. С. 418–425.
4. Рудянин І. П. Участь греко-католицьких священиків у роботі громадських організацій Східної Галичини у ХІХ – на початку ХХ ст. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. Серія: історичні науки. 2008. Вип. 11. С. 25–29.

**Прокопів Л.М.**

*канд. пед.наук, доц., доц. кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»*

## **НАУКОВИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ АКТИВІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ЗВО**

На етапі впровадження нової системи технологізації освіти важливе місце у навчанні студентів належить інноваціям. Значним їх є науковий потенціал. У контексті сказаного розглянемо систему організації навчання на спеціальності «Освітні, педагогічні науки». Дана освітня програма передбачає впровадження в організацію навчання інноваційних технологій навчання та системи дистанційної освіти, які зумовлюють реформування освітнього процесу. Зокрема – розвиток технологічного, інформаційного аспектів освіти. Освітня програма передбачає комплексне використання інноваційних технологій під час читання тем педагогічного спрямування, особливо «Інноваційні технології навчання і виховання», «Сучасні інформаційні технології» «Інформаційна та медіаосвіта» та ін.

Нами проведено опитування студентів спеціальності. 70% опитаних респондентів надали переваги інноваційним технологіям. Пояснюють вони це тим, що покращується мотивація до навчання. Кожен студент бачить результати своєї праці.

Важливим на сьогодні є мотивація, яка має бути активною упродовж усього навчання у ЗВО. Тому дані завдання вирішувались нами при викладанні навчальних курсів: «Дистанційна освіта»,

«Інноваційні технології навчання у ЗВО», під час педагогічної практики.

При вирішенні завдань мотиваційної складової ми застосовували проблемні лекції, ділові ігри. Особливе місце займали дискусії з дослідження цілей. Залежно від мети їхнього створення виокремлюють два основних типи таких груп: «групи рішення», суть яких полягає в обговоренні студентами педагогічної проблеми та прийнятті спільного рішення щодо її розв'язання; «навчальні групи», метою яких є – «повне включення у внутрішній світ студентів, систему їхнього світогляду соціальних освітніх цілей» [3, с. 38].

У відповідності до сказаного, ми роботу дискусійних груп організовували за правилами: опора на позитивний досвід та індивідуальні зацікавлення студентів; створення позитивних умов для обговорення освітніх цілей студентів; розуміння, прийняття (схвалення), відкритість досвіду, толерантність до невизначеності; створення умов для самоаналізу та рефлексії [1].

Прикладом є проведення семінарського заняття-дискусії з «Педагогіки» за темою «Виховний ідеал як концептуальна освітня мета», під час якої студентам пропонувалися запитання для обговорення:

1. Який виховний ідеал (формування всебічно та гармонійно розвиненої людини чи людини, здатної до самоактуалізації), є більш науково обґрунтованим? Чи, може, вони рівноцінні між собою?

2. Як Ви визначаєте концептуальні освітні цілі: виходячи з виховного ідеалу чи із суспільних потреб в освіті?

На другому занятті ми проводили дискусію «Оптимальний спосіб інтерпретації концептуальних освітніх цілей». Студенти обґрунтовували обраний ними спосіб інтерпретації концептуальних освітніх цілей і доводили його перевагу порівняно з іншими. Робота творчих груп передбачала:

1 заняття - розробка проекту авторського ЗВО за складеним планом:

1. Місія ЗВО.
2. Її педагогічна інтерпретація.
3. Модель освітнього процесу, яка відповідає місії ЗВО;

2 заняття - організація дебатів-захисту проекту «ЗВО ХХІ ст.».

Визначення показників інформаційного критерію здійснювалось нами завдяки застосуванню модульно-рейтингової технології,

інформаційних технологій навчання. Його реалізація передбачала проведення лекційних, практичних занять, індивідуальну роботу зі студентами, а також організацію дистанційного навчання студентів. Заняття передбачали проведення дискусій, ділових ігор, круглих столів, тренінгів тощо. Поширеними були інформаційні та Інтернет-технології, описані вище

Основними формами самостійної і науково-дослідницької роботи студентів визнано дистанційне навчання, використання сучасних комп'ютерних програм тощо. Обов'язковим елементом було виконання комплексу комп'ютерних завдань.

Суттєвими особливостями комплексу стало:

1. Наявність проблемних ситуацій на виявлення освітніх суперечностей та їх конкретизацію.

2. Спрямованість на розвиток уяви, швидкості, гнучкості та оригінальності професійного мислення, подолання психологічних бар'єрів творчості, оптимізацію процесу перебору варіантів пошуку розв'язання освітньої проблеми.

3. Виконання вправ за алгоритмічними приписами, що розроблені з урахуванням механізмів розвитку творчих здібностей і передбачали індивідуалізацію педагогічних впливів.

Діяльнісний критерій передбачав використання прийомів аргументації, переконання.

Цікавими були практичні заняття, де студенти в творчих групах чи під час ділової гри розв'язували завдання, спрямовані на: визначення місії ЗВО; розробку моделі співпраці студента і викладача; виявлення ступеня невідповідності «портрету» випускників модельним уявленням; з'ясування причин виникнення проблем.

Наведемо приклад. До групи завдань для студентів-філологів подаються вправи на визначення цілей: а) фахової підготовки; в) складових виховання; г) формування студентів основ здорового способу життя.

Для діагностування рівня знань про інноваційні технології ми віднесли коригувальні завдання та проведення індивідуальних занять. Питання вимірювання ступеня досягнення намічених цілей ми здійснювали за параметрами: засвоєння знань і компетентнісного підходу. Нами було заплановано індивідуальну роботу з кожним студентом задля досягнення результату навчання.

Аналіз отриманих даних свідчить про те, що переважна більшість студентів мають допрофесійний рівень цілей у галузі педагогічної інноватики. Вважаємо, що це пов'язано з тим, що експеримент проводився на початковому етапі навчання, коли студенти ще тільки почали вивчати дисципліни циклів загальної і професійної підготовки.

Проведений експеримент показав, що у 80% респондентів спеціальності «Освітні, педагогічні науки») недооцінка значущості використання інноваційних технологій для організації навчання і його результативності, відсутній досвід здійснення відповідної діяльності.

На нашу думку, відсутність відповідних знань є відчутною перешкодою під час організації освітнього процесу у вищій школі. Загалом понад 94% учасників експерименту мають допрофесійний рівень інформаційної готовності до інноваційної діяльності

Зазначене підтвердило нашу ідею щодо доцільності включення до освітнього процесу занять, спрямованих на ознайомлення студентів з основними положеннями нових інноваційних.

Отримані дані уможливили висновок про необхідність створення умов, дотримання яких дозволить ефективно реалізувати нововведення у ЗВО.

### Література

1. Воробйова С. Структура, критерії і рівні готовності студентів до творчого рішення дидактичних задач. *Рідна школа*. 2012. №4. С. 42-45.
2. ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. [сайт]. URL.: <http://ifk.pu.if.ua/>
3. Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія: зб. тез доп. Всеукр. наук.-метод. семінару з елементами вебінару, [м. Харків, 26 лют. 2016 р.] Харків : РВВ ХТЕІ КНТЕУ, 2016. 136 с.
4. Прокопів Л, Корчига Є. Інноваційні технології удосконалення професійного розвитку майбутніх викладачів іноземної мови. Професійна підготовка фахівців у вимірі нових освітніх реалій: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, ІваноФранківськ, 11-12 жовтня 2018 р. / Упоряд. Гуменюк І.В., та ін. Івано-Франківськ: НАІР, 2018. Ч. 1. –С. 318 - 324



*Сабат І.І.*  
*аспірант кафедри педагогіки*  
*та освітнього менеджменту ім. Б. Ступарика*  
*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет*  
*імені Василя Стефаника»*

## **ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ НА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)**

Зміни, що відбуваються у суспільно-культурному житті України, зумовлюють потребу висококваліфікованих фахівців, особливо педагогів, адже від рівня розвитку освіти залежить ефективність усіх інших сфер суспільства. Вивчення та аналіз історико-педагогічних процесів, що відбувалися в Галичині у кінці ХІХ – на початку ХХ ст., дозволяє стверджувати, що в цей час велися активні пошуки у царині професійної освіти. Особливу роль відводили учителям як виховникам майбутніх поколінь. Вивчення процесів розвитку педагогічної освіти на західноукраїнських землях цього періоду вважаємо актуальним, тому що багато тогочасних напрацювань є ефективними і в сучасних умовах.

Проблема широко висвітлюється у низці публікацій науковців. Так, С. Гончаренко, Н. Ничкало, Я. Цехмістер вивчають проблеми неперервної професійної освіти. Питанню становлення і розвитку шкільництва на західноукраїнських землях присвячені дослідження М. Барни, А. Вихруща, Д. Герцюка, Т. Завгородньої, І. Курляк, З. Нагачевської, О. Пенішкевич, В. Стинської, І. Стражнікової, Б. Ступарика, Г. Субтельної.

Метою статті є вивчення основних тенденцій професійної підготовки вчителів на західноукраїнських землях у кінці ХІХ – на початку ХХ ст.

У досліджувану добу західноукраїнські землі були поліетнічними. Хоча автохтонами були українці, у Східній Галичині великий відсоток населення становили поляки та євреї, у Північній Буковині – румуни, на Закарпатті – угорці, румуни та поляки. Тому в багатьох навчальних закладах панувала неукраїнська мова навчання. Така строката етнічність вплинула і на становлення освіти, в т.ч. професійної. Впливи були як негативними (відсутність власної

державності, чужа освітня влада і, відповідно, несприятлива для українців освітня політика), так і позитивними (знайомство з дидактичними напрацюваннями педагогів різних держав; плекання толерантності у процесі навчання учнів різних національностей; формування оригінальних освітніх традицій, що увібрали надбання різних культур). М. М'яковський аналізує педагогічну освіту Австрії як своєрідний феномен австрійської культури, в якій відображено національні цінності й традиції. Австрійську систему підготовки педагогічних кадрів трактує як особливу систему, що склалася у полікультурному, багатонаціональному суспільстві [3, с. 16].

Поштовхом до розвитку шкільництва, у т.ч. педагогічної освіти, стало прийняття у 1869 р. державного шкільного закону, за яким учителі отримували статус державного службовця. До цього часу основними закладами для підготовки вчителів були т.зв. препаранди, педагогічні школи, курси для вчителів. Препаранди засновувалися на базі тримісячних курсів, що діяли при головних школах. До 1854 р. були окремі вчительські німецькі препаранди, у Східній Галичині функціонувало п'ять навчальних закладів такого типу [2, с. 927]. Вони, безперечно, зіграли свою роль у підготовці професійних кадрів. Та з розвитком освіти стали зрозумілими їхні недоліки: відсутність контролю над якістю професійної підготовки; організаційна залежність від головних шкіл; недостатнє фінансування; відсутність підручників, обладнання і чітких навчальних планів. У відповідності з розпорядженням міністерства освіти та віросповідань Австрії від 14 травня 1869 р. «Про педагогічні семінарії Австрії» у краї починають відкриватися вчительські семінарії, які організовували за німецьким зразком. Це заклади підготовки вчителів, навчання в яких тривало три, а з 1870 р. – чотири роки. Семінарії належали до закладів загальної середньої освіти, а посади викладачів прирівнювали до аналогічних у середніх школах, як і свідоцтво випускника. У переліку навчальних дисциплін – загальноосвітні предмети, педагогічна теорія та практика [4, с. 3].

Внаслідок проведених реформ зазнали змін навчальні плани педагогічних закладів: збільшено кількість навчальних годин, розширено перелік навчальних дисциплін, більше уваги стали приділяти вивченню педагогіки. Важливого значення надавали педагогічній практиці, яка розглядалася як обов'язкова умова підготовки кваліфікованого персоналу. У педагогічних закладах

проводилися наукові семінари для студентів, практикуми із психології та інших навчальних дисциплін. Професорсько-викладацьким складом було напрацьовано систему контролю знань майбутніх учителів, який розглядався як вагома складова професійної підготовки професіонала.

З 1907 р. учительські семінарії поділено на заклади сільського та міського типів. Семінарії вищого типу були орієнтовані на філологічно-образотворчий, а нижчі – на природничо-господарський профіль. Станом на 1911-1912 н.р. у Галичині функціонувало 18 державних учительських семінарій – 4 жіночі і 14 чоловічих. Діяли також приватні учительські семінарії. З державних семінарій вісім було вищого типу. Мовою викладання в усіх семінаріях була польська, лише в дев'яти введено утраквізм.

Вступити в учительську семінарію можна було після здачі іспиту, який приймали викладачі семінарії та інспектори. Оцінювали вступників за п'ятибальною шкалою. За негативні оцінки семінаристів виключали, а за успішне навчання призначали стипендію. При учительських семінаріях діяли т.зв. «школи вправ», у яких семінаристи проходили практику. На першому році навчання вони лише спостерігали за діяльністю учителів, а вже з другого курсу навчання самі проводили уроки [1, с. 8].

Навчання в семінарії завершувалося випускним іспитом. Свідоцтво про закінчення семінарії давало змогу займати в народній школі посаду помічника або тимчасового вчителя. Після трирічної практики треба було здати кваліфікаційний іспит. До переліку предметів входили педагогіка, руська або польська мови, німецька каліграфія, за вибором географія, історія, математика, фізика чи природа. Якщо упродовж трьох років після закінчення семінарії випускник не працював за фахом, то він не мав права здавати іспити. Дозволялося (у випадку незадовільної оцінки) скласти іспит повторно.

На Буковині у досліджуваний період діяли такі заклади з підготовки учителів: Чернівецька цісарсько-королівська чоловіча вчительська семінарія; Чернівецька цісарсько-королівська жіноча вчительська семінарія; учительська семінарія в м. Чернівці (відкрита 1905 р. як український відділ цісарсько-королівської учительської семінарії); школа вправ, з'єднана з Чернівецькою учительською семінарією; православна учительська препаранда в м. Чернівці.

Чернівецька цісарсько-королівська чоловіча вчительська семінарія заснована 1870 р., підготовка педагогів проводилася окремо на чоловічому та жіночому відділеннях. Перед тим підготовка вчителів здійснювалася католицькою та православною чоловічими педагогічними школами та вчительською препарандою. На базі цих шкіл і створений вищеназваний заклад. Навчальний процес тривав 3 роки (від 1901 р. – чотири). У 1875 р. відкрита 4-класна базова школа та дитячі ясла – в цих закладах майбутні педагоги проходили практику. Навчання велося німецькою мовою, у 1905 р. відкрито українське та румунське відділення.

Школу вправ відкрито в Чернівцях у 1872 р. Вона була базою для проходження практики та набування майбутніми учителями навичок проведення навчальних та виховних занять.

Аналіз підготовки вчителів на західноукраїнських землях дає змогу зробити висновки, що ефективно готувати професіонала можна лише у власній державі. Для цього потрібна продумана освітня політика, всебічна підтримка педагогічних закладів на державному рівні. Якість підготовки професіоналів залежить також від розумного поєднання інновацій та напрацьованого досвіду. Підготовка фахівця не завершується після закінчення навчання у педагогічному закладі – вона продовжується на курсах, семінарах тощо. Учитель постійно повинен працювати над собою, оновлюючи й удосконалюючи отримані знання.

Таким чином, у досліджуваній період в педагогічних навчальних закладах краю велася професійна підготовка учителів, рівень якої відповідав кращим європейським зразкам і запитам тогочасного суспільства. Система підготовки вчителів забезпечила формування когорти кваліфікованих фахівців, які виховували майбутні покоління і активно долучалися до суспільно-політичних процесів, що відбувалися в краю.

### Література

1. Барна М. М. Розвиток педагогічної освіти в Східній Галичині (1867-1939рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ : ІППО АПН України, 1996. 25 с.

2. Енциклопедія українознавства. Загальна частина / перевидання в Україні; репринтне відтворення 1949 року. Київ, 1994-1995. Т. 3.

3. М'ясковський М. Є. Педагогічна освіта Австрії ХІХ – початку ХХ ст : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01; Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2009. 20 с.

4. Alegaty do Sprawozdań Stenograficznych z trzeciej sesji drugiego peryodu Sejmu Galicyjskiego z roku 1869. Alegat 74. Lwów, 1869. S. 3.

**Сабат Н.В.**

*кандидат пед. наук, доцент, доцент  
кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи*

**Сабат Н.І.**

*кандидат пед. наук, доцент, доцент  
кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи  
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника»*

## **КАФЕДРА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ**

У ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» спеціальність «Соціальна педагогіка» було відкрито 1998 року на педагогічному факультеті, що обумовлювалося потребами краю та регіону у фундаментальній підготовці висококваліфікованих спеціалістів для роботи у відкритій соціально-педагогічній системі й системі спеціалізованих закладів. Навчальний процес забезпечували кафедри загальної і соціальної педагогіки (завідувач – проф. Б. Грицюк) та історії педагогіки (завідувач – проф. Б. Ступарик, із 2002 р. – проф. Т. Завгородня). Зусиллями професорсько-викладацького складу кафедри розроблено навчальні плани й програми, навчально-методичні комплекси з фахових та професійно орієнтованих дисциплін. Викладачі практикували різноманітні форми організації навчального процесу: лекції, практичні, семінарські заняття; самостійна робота студентів; екскурсії, навчальні конференції; консультації; індивідуальні заняття; курсові, бакалаврські роботи та ін. Серед форм контролю, оцінювання та обліку знань, умінь і навичок студентів домінували колоквиуми, заліки, іспити, захист курсових, бакалаврських, дипломних робіт.



Висока активність студентів, самовіддана праця викладачів дозволили досягти високих результатів у професійній підготовці соціальних педагогів. Перші випускники 2003 р. спеціальності «Соціальна педагогіка» отримали кваліфікацію соціального педагога, викладача соціальної педагогіки у вищих навчальних закладах I – II рівня акредитації, практичного психолога у закладах освіти та працевлаштовані в закладах освіти різних рівнів і типів, установах й організаціях соціального обслуговування. Так, Ірина Рижикова (Кежковска), яка у студентські роки цікавилася науковою діяльністю, була активною учасницею наукових заходів, згодом захистила кандидатську дисертацію, зараз займається викладацькою діяльністю у Польщі. Галина Нижник працювала практичним психологом у дошкільних навчальних закладах, керівником методичного об'єднання практичних психологів ДНЗ м. Коломиї, керівником Авторської творчої майстерні психологів ДНЗ Івано-Франківської області, викладачем приватного вищого навчального закладу; розробила три авторські корекційно-розвивальні програми для дошкільнят.

У 2005 р. в Педагогічному інституті (з вересня 2016 р. – Педагогічному факультеті) створено випускову кафедру соціальної педагогіки, яку очолив кандидат педагогічних наук, доцент Б. Ковбас. Богдан Іванович – фахівець у галузі сімейного консультування, педагогіки та психології родинних взаємовідносин, теорії і методики виховної роботи в закладах позашкільної освіти. Він є автором більше 80-ти наукових праць з історії педагогіки, діяльності дитячих і молодіжних організацій, науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу у вищій школі. Сьогодні на кафедрі працюють 16 науково-педагогічних працівників, з яких один – доктор філософських наук, професор; п'ятнадцять кандидатів педагогічних і два кандидати психологічних наук. Більшість викладачів кафедр мають великий науково-педагогічний стаж (15 і більше років).

У 2016 р. Міністерством освіти і науки України було здійснено підпорядкування спеціальності «Соціальна педагогіка» галузі наук «Соціальна робота», що викликало необхідність внесення коректив у структурне й змістове забезпечення підготовки фахівців за цією спеціальністю.

Сьогодні кафедра забезпечує підготовку фахівців освітніх рівнів «бакалавр» та «магістр» за спеціальністю 231 Соціальна робота.

Кафедра є випусковою для трьох бакалаврських («Соціальна робота», «Соціальна педагогіка», «Дошкільна освіта») та однієї магістерської («Соціальна робота») освітніх програм. Силами професорсько-викладацького складу кафедри 14 червня 2017 р. проведено акредитаційну експертизу підготовки фахівців освітнього рівня «бакалавр» напряму підготовки 6.130102 Соціальна робота галузі знань 1301 Соціальне забезпечення (голова експертної комісії доктор педагогічних наук, професор С. Архипова). 8 грудня 2017 р. проведено акредитаційну експертизу підготовки фахівців за освітньо-професійною програмою «Соціальна педагогіка» зі спеціальності 231 Соціальна робота галузі знань 23 Соціальна робота за другим (магістерським) рівнем (голова експертної комісії доктор філософських наук, професор А. Ярошенко). 6 червня 2018 р. проведено акредитаційну експертизу підготовки фахівців галузі знань 0101 Педагогічна освіта напряму підготовки 6.010106 Соціальна педагогіка освітнього ступеня «бакалавр» денної та заочної форм навчання (голова експертної комісії доктор педагогічних наук, професор Л. Москальова).

З 2019-2020 н.р. наказом МОН № 557 від 24.04.2029 р. введено в дію стандарт вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти [2]. На основі стандарту робочою групою кафедри розроблено освітньо-професійну програму «Соціальна робота» з підготовки фахівців за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти. Мета освітньої програми – забезпечити підготовку висококваліфікованих фахівців у галузі соціальної роботи, здатних вирішувати комплексні соціальні проблеми, проводити оригінальні самостійні наукові дослідження, надавати допомогу різним категоріям клієнтів [1].

На кафедрі створено умови для успішної наукової діяльності. Штатними науково-педагогічними працівниками реалізуються дві теми: «Теоретико-методичні основи соціально-педагогічної діяльності та соціальної роботи» (державний реєстраційний № 0113U006412, керівник Б. Ковбас) та «Забезпечення якості надання освітніх послуг закладом вищої освіти: управлінсько-організаційний, методичний, економічний аспекти» (державний реєстраційний № 0118U004074, керівник Г. Михайлишин)». Темі науково-дослідної роботи є актуальними в умовах сучасних реалій.

Соціально-педагогічна діяльність та соціальна робота є перспективною щодо різних категорій клієнтів, особливо ті її напрями, що стосуються роботи з соціальними сиротами, дітьми з сімей трудових мігрантів та сімей учасників АТО/ООС.

Науково-педагогічні працівники кафедри зареєстровані у наукових соціальних мережах (Google Academia, ORCID та ін.). Наявність сторінки кафедри у соцмережах Facebook (<https://www.facebook.com/gr>), Instagram (<https://www.instagram.com/kaf.spsr.if/>) дозволяє оперативно поширювати інформацію, обмінюватися думками й ідеями.

У 2019 р. проведено дві науково-практичні конференції. Цього ж року викладачами кафедри опубліковано три статті у виданнях, що входять до наукометричної бази Scopus, та одну – в журналі, що входить до наукометричної бази Web of Science. Вийшла з друку монографія, 8 розділів монографій у міжнародних та вітчизняних виданнях, 3 навчальні посібники, 3 навчально-методичні видання; 17 статей опубліковано у виданнях з Index Copernicus, 38 – у фахових виданнях, 102 – у збірниках та матеріалах конференцій.

Викладацький склад має змогу підвищувати свою кваліфікацію, постійно самовдосконалюватися. Підтримка наукового та педагогічного рівня викладачів, їхня перепідготовка та підвищення кваліфікації здійснюються шляхом стажування у навчальних та науково-дослідних закладах України (Львівському, Чернівецькому національних університетах, Кам'янець-Подільському національному університеті ім. І. Огієнка, Південноукраїнському державному університеті ім. К. Ушинського, Тернопільському національному педагогічному університеті ім. В. Гнатюка, Інституті проблем виховання НАПН України). Викладачі кафедри проходили стажування і за кордоном, зокрема, у Німецькій Академії Управління і Економіки в галузі міжнародного проектного менеджменту (ГанOVER), Університеті менеджменту (Варна, Болгарія), Празькому інституті підвищення кваліфікації (Прага, Чеська Республіка), університеті імені Рене Декарта та університеті імені Дені Дідро (Париж, Франція).

Професорсько-викладацьким складом кафедри здійснюється підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери. Для цього ведеться робота зі створення належних умов професійної підготовки, які б сприяли самореалізації особистості майбутніх фахівців, більш

повному розкриттю їхніх здібностей та можливостей, а також розвитку високого рівня професійної компетентності, активності, мобільності, спрямованості на творчий пошук, гнучкості й відповідальності у прийнятті професійних рішень.

### Література

1. Освітня програма “Соціальна робота” підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. URL : <https://nmv.pnu.edu.ua/bakalavrat/231>

2. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 231 “Соціальна робота” для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-sotsialna-robota-bakalavr.pdf> (дата звернення: 24.11.2019).

*Сливка Л.В.*

*кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедри педагогіки початкової освіти  
ДВНЗ «Прикарпатський національний  
університет імені Василя Стефаника»*

## **ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА І ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ ПОЛЬЩІ (1918–1939 РР.)**

Після закінчення Першої світової війни, у «новій» Польщі, яка 11 листопада 1918 р. здобула незалежність, незважаючи на значні матеріальні та людські втрати, розпочалося відродження освіти на усіх її рівнях.

За навчальними програмами, виданими Міністерством Віросповідань і Народної Освіти (далі – МВіНО), фізичне виховання стало обов’язковою навчальною дисципліною для усіх шкіл [9]. До вчительської праці у сфері фізичного виховання зголосилися учителі із різним рівнем підготовки. Частина з них здобула відповідну освіту ще до 1918 року. Крім цих, «вишколених», педагогів у школах міжвоєнної Польщі почали працювати особи, які не мали достатньої спеціальної освіти і професійної кваліфікації [14]. З іншого боку, у багатьох школах взагалі не було учителів фізичного виховання.

Отже, перед шкільною владою постали завдання підготовки учительських кадрів з фізичного виховання [22] і підвищення кваліфікації усіх тих, хто сподівався та мав бажання залишитися у вчительській професії, і тих учителів, які мали хорошу, але недостатню, з огляду на вимоги нового часу, підготовку [12, s. 113].

Проблеми запровадження фізичного виховання у новій польській школі, створення у Польщі системи підготовки спеціалістів фізичного виховання широко обговорювали на секції фізичного виховання і шкільної гігієни, яка працювала на з'їзді учителів, який відбувся 17–19 квітня 1919 р. у Варшаві. На засіданнях секції було представлено дві концепції підготовки вчителів фізичного виховання. У першій з них пропонувалося створення Центрального державного педагогічного інституту у Варшаві, в якому була б організована, крім іншого, підготовка вчителів фізичного виховання, а також – поступова розбудова інших педагогічних інститутів із функціонуванням факультетів фізичного виховання. Своєю чергою, друга концепція спиралася на ідею створення Центрального Інституту Фізичного Виховання (*Centralny Instytut Wychowania Fizycznego*; був створений 1929 року. – Л.С.) у Варшаві і одночасне відкриття факультетів фізичного виховання у межах університетів. Попри те, що керівництво університетів із обережністю розглядало можливість створення в університетах факультетів і кафедр фізичного виховання, саме друга концепція отримала значно більше прихильників. На з'їзді було прийнято резолюцію про створення факультетів фізичного виховання із 3-річним терміном навчання при університетах, після закінчення яких випускники повинні були отримати кваліфікацію магістра фізичного виховання із правом викладання цієї дисципліни у середніх школах [1, с. 11].

Важливим кроком у розв'язанні завдань підготовки кваліфікованих учителів фізичного виховання у країні, стала прийнята у листопаді 1920 року Постанова про створення при університетах державних екзаменаційних комісій і тимчасових однорічних курсів учителів основних та середніх шкіл [15]. Такі курси відкрили у Варшаві, Кракові, Познані і Львові. На курси приймали вчителів гімнастики, в яких не було відповідної кваліфікації, учителів, які викладали інші навчальні дисципліни, а також осіб, які мали закінчену середню освіту та були фізично здорові.



Керівником цих курсів у Познанському університеті став лікар, громадський діяч, теоретик фізичного виховання і шкільної гігієни, професор університету Євгеніуш Пясецький (*Eugeniusz Witold Piasecki; 1872–1947*). Вчений розробив власну концепцію підготовки спеціалістів фізичного виховання, за якою передбачалося впровадження 3-річного терміну підготовки для студентів з інших факультетів, для яких фізичне виховання було другою додатковою спеціальністю, та 3-річного терміну підготовки для студентів факультету фізичного виховання за кваліфікацією «магістр фізичного виховання». 1919 року у Познанському університеті на медичному факультеті була створена кафедра фізичного виховання, а у липні 1921 року вона отримала від керівництва університету окремий будинок і два спортивних об'єкта у власне розпорядження [1, с. 11–12].

У Краківському (Ягеллонському) університеті вищезгадані курси розпочали свою діяльність від 1 грудня 1921 року під патронатом професора університету Станіслава Цехановського (*Stanisław Witalis Ciechanowski; 1869–1945*). Науковець розробив нову навчальну програму для цих курсів, у яку, крім традиційних дисциплін, вніс методіку фізичного виховання у школі, організацію та управління шкільним фізичним вихованням, першу допомогу потерпілим на воді, ін. [1, с. 11]. Кафедра фізичного виховання у цьому університеті розпочала свою діяльність значно пізніше – з вересня 1927 року і локалізувалася при лікарському факультеті. За ухвалою сенату освітнього закладу кафедрі було надано права у реалізації 3-річної підготовки вчителів за спеціальністю «Фізичне виховання» [4; 10; 23].

Крім університетського «вишколу», підготовка і підвищення кваліфікації учителів фізичного виховання відбувалася на рівні кураторій (кураторія – організаційна одиниця шкільної адміністрації, яка контролювала діяльність шкіл і виховно-освітніх установ у певному воєводстві – Л. С.) шкільних округів і на «шкільному» рівні.

Реалізацію завдань «донавчання» учителів здійснювали окружні інструктори фізичного виховання. На теренах зокрема кураторії Краківського шкільного округу 1923 року цю сферу очолив учитель фізичного виховання із багаторічним стажем, пізніше (1929) – візитатор кураторії, викладач Ягеллонського університету Зигмунт Виробек (*Zygmunt Wyrobek; 1872–1939*). Серед обов'язків чиновника у

контексті підвищення кваліфікації учителів чільне місце посідали постійні і часті візити у школи. Вони, за словами учителя фізичного виховання з гімназії № 3 Яна Бугайського (*Jan Bugajski*), справляли особливий, мотивуючий до професійного удосконалення, вплив на педагогів [8; 26].

Потужною формою підвищення кваліфікації учителів були демонстраційні (показові, відкриті) уроки.

Одним із ініціаторів цієї форми навчання у Кракові став учитель гімназії № 3, викладач Ягеллонського університету Тадеуш Бернакевич (*Tadeusz Biernakiewicz*). Перший свій урок означеного формату у незалежній Польщі педагог провів 11 січня 1927 року у гімнастичному залі краківської Державної чоловічої семінарії. Аналогічне заняття, яке відбулося 22 жовтня цього ж року на площі «Plac na Groblach», було продемонстроване учителем гімнастики гімназії № 1 Феліксом Фіджиньським (*Felix Fidziński*). На цьому занятті, до якого залучили учнів сьомих і восьмих класів, були присутні Станіслав Цехановський, Зигмунт Виробек, директор гімназії, учителі з інших шкіл міста. 28 березня 1928 року і 23 січня 1929 року відкриті уроки реалізувала учителька державної жіночої гімназії Цецилія Кочурувна (*Cecylia Koczurówna*) [20, s. 55].

У контексті показових уроків варто згадати акцію, яку реалізувала гімназія № 8: після закінчення обов'язкових плавальних курсів, які проводилися у жовтні і листопаді 1929 року у рамках позаурочних ігор і забав, учні сьомих і восьмих класів гімназії демонстрували здобуті уміння і навички на заходах молодіжної організації «Християнська асоціація молодих людей» («УМСА»). Цей виступ був організований за сприяння Краківського Кола Товариства Вчителів середніх і вищих шкіл. У січні 1930 року для учительського грона і батьків відбулося заняття з гімнастики за участю учнів третього класу освітнього закладу, а у грудні цього ж року учні першого класу були залучені до відкритого заняття для слухачів Центрального Інституту Фізичного виховання. Нові, еволюційні форми фізичного виховання, зокрема, поєднання гімнастики із музикою, були продемонстровані учителем фізичного виховання гімназії Антонієм Міхалком (*Antoni Michalek*) на показовому занятті для вчителів фізичного виховання, вихователів і батьків учнів краківських гімназій. Цей урок, який відбувся 5 травня 1931 року у залі товариства «Сокіл», був організований за сприяння Секції

фізичного виховання і шкільної гігієни Товариства Вчителів середніх і вищих шкіл [18].

Підвищенню кваліфікації учителів сприяла діяльність педагогічних бібліотек. Очевидно, що неабияку роль відігравали міністерські видавництва методичного характеру. Від 1932/1933 навчального року кожна школа у країні зобов'язувалася зробити підписку місячника «Фізичне виховання» («*Wychowanie Fizyczne*») [21, s. 134]. Крім вітчизняних видань, бібліотечні фонди наповнювали закордонними часописами, пов'язаними із фізичним вихованням. До прикладу, відомо, що у краківській Секції фізичного виховання і шкільної гігієни Товариства Вчителів середніх і вищих шкіл було створено комісію, члени якої перекладали, опрацьовували і реферували іноземні (шведські, французькі, англійські, ін.) статі у контексті фізичного виховання. Результатом цієї роботи були виголошені на наукових засіданнях Секції доповіді і реферати [20, s. 56].

Серед форм підвищення кваліфікації особне місце посідали конференції різного рівня. Так, 1929 року у Кракові, під патронатом МВіНО, відбулася конференція візитаторів та інструкторів фізичного виховання, зміст якої стосувалася інтерпретації правил командних ігор, їхньої реалізації у школах тощо. Упорядкування ігор, анонсованих учасниками конференції, було доручено Зигунту Виробку. Уже 1930 року було надруковано посібник «Правила командної гри: квадрант, ривок (пол. *»palant»*), волейбол, баскетбол, гандбол, йорданка» [3, s. 226], а на підставі міністерського розпорядження він став обов'язковим для використання в усіх школах на теренах Польщі [6, s. 469]. Впродовж 1930–1934 років запроваджувалася низка методично-спортивних курсів, основна мета яких полягала у розширенні знань учителів про основи і методику інструктажу вправ і спортивних ігор на території школи [16, s. 122].

1930 р. МВіНО оголосило про організацію так званих «методичних вогнищ», які проводилися кваліфікованими педагогами для учителів тієї ж навчальної дисципліни з близько розташованих шкіл. «Методичні вогнища» реалізовувалися у формі демонстраційних уроків і науково-методичних зустрічей [26, s. 297]. До прикладу, 5 січня 1932 року відбувся методичний «лижний» курс, організований Людвіком Велькевичем (*Ludwik Wielkiewicz*) з гімназії № 9, а впродовж 4–6 квітня цього ж року тривав курс, який

репрезентували Вавжинець Ковальчик (*Wawrzyniec Kowalczyk*), Оттон Хрістофф (*Otton Christoff*) з гімназії № 4 і Владислав Дуткевич (*Władysław Dutkiewicz*) з гімназії № 6 [16, s. 122; 17, s. 27; 19, s. 20–24; 24].

Утворений і локалізований у краківській гімназії № 3 районний Методичний Осередок Фізичного виховання (*Rejonowy Metodyczny Ośrodek Wychowania Fizycznego*) (керівник – учитель фізичного виховання Юзеф Фігна (*Józef Figna*) [8, s. 258], організував 20 квітня 1933 року першу районну конференцію для учителів фізичного виховання. На ній виступили науковці Ягелонського університету: викладач методики фізичного виховання (за досліджуваного періоду – «систематика і методика тілесних вправ» (*systematyka i metodyka ćwiczeń cielesnych*). – Л.С.) Юзеф Дихтонь (*Józef Dychtoń*) із доповіддю «Труднощі у підготовці до уроків гімнастики та способи допомоги вчителю у виконанні цієї праці», викладачка методики рухливих ігор Марія Любашевська (*Maria Lubaszewska*) із рефератом «Про природну методику Г. Герберта» і викладач Якуб Любовецький (*Jakub Lubowiecki*), який репрезентував дослідження на тему «Основи і методика легкої атлетики». На конференції, крім іншого, була представлена виставка найновішої французької і німецької фахової літератури з фізичного виховання [25].

Керівництво Осередка постійно дбало про удосконалення його роботи. Так, приміром, в 1939 році було опрацьовано анкету для учителів фізичного виховання з метою отримання уявлень про очікування педагогів щодо організаційної діяльності інституції і щодо вчительської праці. Серед питань анкети були такі: «Яким формам праці (повідям, заняттям, обговоренню прочитаних книг, ін.) належало б, на Вашу думку, надати пріоритети у цьому та наступному навчальному році?», «Які робочі групи необхідно створити в Осередку?», «Які питання необхідно розглянути: а) у найближчий час ... ; б) у 1939/1940 навчальному році?», «У якій сфері діяльності Осередка Ви бажаєте брати участь?», «У якій організаційній і методичній формі повинно здійснюватися професійне навчання у межах Осередка?», «Щодо якої проблеми фізичного виховання Вам необхідне нагальне донавчання?», «Як, на Вашу думку, належало б найраціональніше використати бібліотеку Осередка?», «Якою іноземною мовою Ви володієте, щоб бути



здатним читати іноземну фахову літературу і здійснювати за її змістом доповіді на зібраннях і районних конференціях?» [2].

З 1933 року важливою тематикою підвищення кваліфікації учителів на районних курсах і конференціях стала проблема правильної реалізації навчальних програм і оптимальних методів фізичного виховання [8, s. 239].

Серед форм підвищення кваліфікації педагогів варто згадати також канікулярні (вакаційні) курси, організовані Національним управлінням фізичного виховання і військової підготовки (*Państwowy Urząd Wychowania Fizycznego i Przynsposobienia Wojskowego*) спільно з варшавським ЦФВ. Ці курси мали на меті, з одного боку, розширити і поглибити наукову підготовку учителів, з другого боку – формувати професійні уміння і навички, необхідні у практиці реалізації фізичного виховання [11]. Обов'язковою вимогою курсів була присутність лікаря, який дбав про збереження здоров'я учасників. Характерною особливістю канікулярних курсів було те, що у їхніх програмах були передбачені обов'язкові години для проведення дискусій на виховні теми і щодо питань, які виникали під час практичних вправлянь. Організатори вакаційних курсів дбали про те, щоб чільне місце у програмі навчання посідали методики навчання учнів певним фізичним вправам і спортам [12, s. 120–121].

У Кракові такі курси відбулися 6 грудня 1933 і 16 грудня 1936 років. У містечку Андрихув (*Andrychów*) з 22 серпня до 3 вересня 1938 рр. тривав канікулярний курс, програма якого включала польові вправи та ігри, а також – плавання і легку атлетику. З 28 грудня по 7 січня 1939 року у селі Юргув (*Jurgów*) було реалізовано комплексний гірськолижний курс [25]. Найчастіше вакаційні курси для учителів фізичного виховання відбувалися у Пінську (*Pińsk*) (кураторія Брестського шкільного округу), Андрихуві (*Andrychów*) і Живцю (*Żywiec*) (кураторія Краківського шкільного округу), Пулавах (*Puławy*) (кураторія Любельського шкільного округу), Бережанах (*Brzeżany*), Кутах (*Kuty*) і Рудніку (*Rudnik*) (кураторія Львівського шкільного округу), Луцьку (*Łuck*) і Острозі (*Ostróg*) (кураторія Луцького шкільного округу), Вольштині (*Wolsztyn*) (кураторія Познанського шкільного округу), селищі Вимишлін (*Wymyślin*) (кураторія Варшавського шкільного округу), Августові (*Augustów*) і Тракаї (*Troki*) (кураторія Вільнюського (*Wileńskiego*) шкільного округу) і Цешині (*Cieszyn*) (шльонське воєводство) [12, s. 120–121].



Вакаційні педагогічні курси організовувалися не лише у межах країни, польські вчителі часто виїжджали і за кордон [13; 16].

Анонсоване вище, дозволяє зробити низку висновків. По-перше, із другої половини ХІХ ст. до 1924 року важливу роль у підготовці вчителів фізичного виховання в Польщі відігравала «курсова» форма навчання. По-друге, після отримання 1918 року Польщею незалежності розпочалися пошуки нових концепцій щодо створення національної системи підготовки вчителів фізичного виховання, які передбачали підготовку у спеціальному вищому навчальному закладі фізичної культури, на факультетах фізичного виховання в університетах і педагогічних інститутах. Університетська підготовка вчителів фізичного виховання здійснювалася у Познанському і Краківському (Ягеллонському) університетах та у Центральному Інституті Фізичного Виховання у Варшаві.

### Література

1. Пасічник В. Становлення системи підготовки вчителів фізичного виховання в Польщі (ХІХ – початок ХХ століття). *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві* : збірник наукових праць. 2012. №. 1 (17). С. 10–14.
2. Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego. Zespół akt Studium WF UJ. sygn. SWF nr 38.
3. Błoński Józef. Pamiętnik 1891–1939, Kraków, 1981. 294 s.
4. Stanisław Ciechanowski. URL: <https://encyklopediakrakowa.pl/slawni-i-zapomniani/87-c/861-ciechanowski-stanislaw.html>
5. Dziennik Urzędowy MWRiOP. 1929. nr 4, poz. 43.
6. Dziennik Urzędowy MWRiOP. 1930. nr 148. s. 469.
7. Drabczyk Teodor. Wychowanie fizyczne jako zadanie społeczne. Warszawa: Druk Synów St. Niemiry, 1924. 106 s. URL: <http://pbc.biaman.pl/dlibra/doccontent?id=39616>
8. Mazurek L. Zygmunt Wyrobek – pedagog i reformator: maszynopis pracy doktorskiej. WSWF. Kraków, 1967. 258 s.
9. MękarSKI Bogusław, Krzemińska Maria. Rozwój wychowania fizycznego w państwowych szkołach średnich w dwudziestoleciu międzywojennym. *Rocznik Naukowy AWF w Krakowie*. 1975. T. 13. S. 171–194.

10. Mękariski Bogusław. Działalność S. W. Ciechanowskiego w zakresie kształcenia nauczycieli wychowania fizycznego. *Rocznik Naukowy AFW*. T. XVI; Kraków : Wyd. PWN, 1979. S. 247–280.
11. Ministerstwo Wyznań i Oświecenia Publicznego. Materiały do sprawozdania z działalności w 1929 roku. *Oświata i Wychowanie*. 1930. nr 7. S. 614–615.
12. Nowak Leonard. Wychowanie fizyczne i sport w państwowym szkolnictwie ogólnokształcącym w latach 1918–1939. Poznań: Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego, 1996. 260 s.
13. Organizacja Wakacyjnych Kursów Wychowania Fizycznego. *Wychowanie Fizyczne w Szkole*. 1934/35. nr 8. S. 229.
14. Piasecki E. Projekt planu działalności Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego na polu wychowania fizycznego. *Wychowanie Fizyczne*. 1923. z. 1–4. S. 11.
15. Rozporządzenie Ministerstwa WRiOP z dn. 1.XI.1920 r. Nr 8378 IV.
16. Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum IV im. H. Sienkiewicza w Krakowie za rok szkolny 1932/33. Kraków, 1933. S. 122.
17. Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum VI im. T. Kościuszki w Krakowie za rok szkolny 1932/33. Kraków, 1933. S. 27.
18. Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum VIII im. A. Witkowskiego w Krakowie za rok szkolny 1930/31. Kraków, 1931. S. 29, 59 i 66.
19. Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum IX im. J.M. Hoene-Wrońskiego w Krakowie za lata 1928–1934, Kraków 1934. S. 20–24.
20. Staroń Ryszard. Doksztalcanie zawodowe krakowskich nauczycieli wychowania fizycznego ze szkół średnich ogólnokształcących w latach 1918–1939. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Kultura Fizyczna*. 2015. t. XIV. nr.1. S. 45–59.
21. Staroń R. Sekcja Wychowania Fizycznego i Higieny Szkolnej Koła Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych w Krakowie wobec problemów wychowania fizycznego i sportu w miejscowych szkołach średnich w latach 1921–1938. *Szymański L., Schwarzer Z. (red.). Z najnowszej historii kultury fizycznej w Polsce*. Wrocław, 1996. S. 131–134.

22. Toporowicz T. Figna Józef (1886–1949). *Wychowanie Fizyczne i Sport*. 1968. T. 12. nr 3. S. 87–88.
23. Toporowicz K. Dzieje Studium Wychowania Fizycznego Uniwersytetu Jagiellońskiego i Wyższej Szkoły Wychowania Fizycznego w Krakowie w latach 1927–1967. *Rocznik Naukowy. Wyższa Szkoła Wychowania Fizycznego w Krakowie*. 1969. T. 8. S. 13–28.
24. Wojewódzkie Archiwum Państwowe w Krakowie. Zespół akt Gimnazjum VI, sygn. GIM VI nr 3.
25. Wojewódzkie Archiwum Państwowe w Krakowie. Zespół akt KOSK, sygn. KOSK nr 5.
26. Z działalności MWRiOP. Zagadnienie kształcenia nauczycieli szkół średnich. *Oświata i Wychowanie*. 1930. z. 4. S. 295–297.

**Слюсаренко Н. В.**

*доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту  
імені проф. Є. Петухова  
Херсонський державний університет*

**Кохановська О. В.**

*доктор педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри теорії й методики викладання навчальних дисциплін  
КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»*

## **ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА ДІВЧАТ НА УКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ**

Період другої половини ХІХ – початку ХХ століття відзначився в історії освіти як доба інтенсифікації розвитку педагогічної підготовки дівчат. Особливості розвитку жіночої (зокрема педагогічної) освіти вже виступали об'єктом дослідження таких сучасних учених, як: О. Аніщенко, Л. Єршова, Н. Слюсаренко, Т. Шушара та ін. Проте реформування освітньої системи України сьогодні вимагає звернення до педагогічної спадщини минулого, що активізує подальший науковий пошук у цьому напрямку.

Початок педагогічної підготовки дівчат в Російській імперії пов'язаний І. Бецьким, який за наказом імператриці Катерини ІІ створив Виховне товариство шляхетних дівчат (Смольний інститут).

На Олександрівській половині мешчанського відділення було училище для дівчат, де готували майбутніх виховательок та вчительок.

У першій половині ХІХ століття на українських землях також почали відкриватися інститути шляхетних дівчат (Харківський (1812), Полтавський (1818), Одеський (1828), Керченський (1831), Київський (1838)), де був клас пепиньєрок (педагогічний клас). Після його закінчення дівчата отримували диплом домашньої вчительки.

Новий етап в розвитку педагогічної освіти дівчат почався з другої половини ХІХ століття. У зв'язку з реорганізацією педагогічної освіти у 50-60 роках (закриття Головного педагогічного інституту в Санкт-Петербурзі, педагогічних інститутів при університетах) виникла проблема заміщення вчительських вакансій в закладах початкової та середньої освіти. Ця проблема частково вирішувалась шляхом залучення в сферу педагогічної освіти жінок.

Педагогічну освіту надавали гімназії Відомства закладів імператриці Марії та Міністерства народної освіти.

До гімназій Відомства імператриці Марії приймалися особи жіночої статі всіх станів та віросповідань, які досягли восьмирічного віку. Ці гімназії становили проміжний рівень між нижчими школами та середніми навчальними закладами (інститутами шляхетних дівчат). Дівчата мали змогу здобути педагогічну освіту і звання домашньої вчительки на однорічних, а згодом на дворічних курсах. Наприклад, у педагогічних класах, які склалися з двох послідовних класів: молодшого (теоретичного) та старшого (практичного), викладали такі предмети: Закон Божий; педагогіку; історію; російську мову; французьку мову з методикою навчання і французьку словесність; німецьку мову з методикою навчання і німецьку словесність; географію з методикою; арифметику з методикою; малювання. Для педагогічних класів відповідно до кількості та обсягу навчальних предметів складали окремий розклад, а викладання предметів відбувалося відповідно до програм кожного з них [3, с. 50].

Жіночі гімназії та прогімназії Міністерства народної освіти призначалися для учениць усіх станів та віросповідань. Ці заклади склалися з підготовчого класу, семи основних та восьмого (педагогічного) класу. Ученицям, які закінчили 7 класів, видавали атестат про звання вчительки початкової школи; тим, хто закінчував 8 класів – домашньої вчительки; а хто одержав при цьому медаль – домашньої наставниці з правом займатися домашнім навчанням

і вихованням дітей. Дівчата, які закінчували восьмий клас, могли вступати до Вищих жіночих курсів (в час їх існування) без іспитів. Усі жіночі гімназії Міністерства народної освіти були платними [4, с. 64–65].

Для отримання права на звання домашньої вчительки та наставниці у жіночих гімназіях Міністерства народної освіти існував спеціальний курс, в ході якого пояснювалися основи виховання, прийоми та методи викладання предметів. Крім того, була педагогічна практика під керівництвом викладачів жіночої гімназії. У 8 класі кожна учениця вибирала ті предмети, за якими вона бажала отримати звання домашньої наставниці або вчительки, і вивчала їх в обов'язі, встановленому для чоловічих гімназій.

Надавалася педагогічна освіта й на базі закладів Духовного відомства. В єпархіальних училищах навчання в сьомому (педагогічному) класі тривало один або два роки. Курс першого року був загальним, а другого – ділився на два відділення: природничо-математичне та словесне.

Наприклад, протягом першого року навчання дівчата вивчали такі природничо-математичні дисципліни: математика та методика викладання, гігієна, фізика, природознавство. На фізико-математичному відділі вони проходили Закон Божий (включаючи методику його викладання), логіку, історію педагогіки, арифметику, викладання арифметики, природознавство (і методику його викладання), географію, фізику, космографію, алгебру, геометрію, тригонометрію, співи. Крім теоретичного навчання, дівчата мали змогу по черзі вести уроки в церковно-парафіяльних школах, що надавало їм суттєвий практичний досвід [2, с. 63–64].

На початку 70-х років XIX століття дівчата отримали можливість здобути вищу педагогічну освіту на базі Вищих жіночих курсів, які було організовано в Києві, Харкові та Одесі. Мета цих курсів полягала в тому, щоб надати жінкам можливість продовжити свою гімназійну або інститутську освіту. Проте їх функціонування було призупинено на деякий час з 1889 року. Але вже з 29 вересня 1901 року дівчат, які закінчили вищі жіночі курси, дозволялося призначати вчительками старших класів жіночих гімназій. Ті ж самі права у 1903 році отримали жінки, які закінчили вищі жіночі курси та вже мали звання домашніх наставниць. Їм надавалося право бути



вчительками старших класів жіночих гімназій та інститутів Маріїнського відомства.

На основі розпорядження імператора 26 жовтня 1906 року дівчата отримали також право викладати в молодших класах чоловічих закладів освіти, а жінки, які знали нові мови, допускалися до викладання цих мов у старших класах тих самих шкіл [1, с. 14]. З цього часу вищі жіночі курси отримали статус вищих навчальних закладів, а їх випускниці допускались до іспитів в державних екзаменаційних комісіях «для осіб чоловічої статі».

Отже, у другій половині ХІХ – на початку ХХ століття відбулось реформування системи жіночої педагогічної освіти на теренах української держави, що знаходилась у підпорядкуванні Російської імперії. Зокрема, жінки отримали право на здійснення педагогічної діяльності в усіх типах закладів початкової та середньої освіти.

### Література:

1. Вадемекумъ по высшему женскому образованию : полный сборникъ правилъ пріема и программъ всехъ высшихъ женскихъ общеобразовательныхъ, спеціальныхъ и профессиональныхъ, правительственныхъ, общественныхъ и частныхъ учебныхъ заведеній въ Россіи / сост. Д. Марголинъ. Киевъ: Книгоиздательство И. И. Самоненко, 1915. 306 с.
2. Нижнікова С. В. Єпархіальні жіночі училища в Україні (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.): монографія / науковий редактор Л. Ю. Посохова. Харків: Майдан, 2018. 244 с.
3. Сводъ узаконеній о женскихъ институтахъ вѣдомства учрежденій императрицы Маріи. С.-Петербургъ, 1903. 382 с.
4. Сухенко Т. В. Жіноча середня освіта в Україні (ХІХ – початок ХХ ст.). *Український історичний журнал*. 1998. № 5. С. 64–65.

**Стинська В.В.**

*доктор педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри педагогіки та освітнього  
менеджменту імені Богдана Ступарика  
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника»*

## **ІСТОРИЧНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ДО З'ЯСУВАННЯ СОЦІАЛЬНО- ТА КУЛЬТУРОТВОРЧИХ ФУНКЦІЙ МАТЕРИНСТВА**

Материнство є однією з найбільш значущих, фундаментальних цінностей людини. Підвищений інтерес до проблем материнства в сучасному соціально-гуманітарному, в тому числі, педагогічному знанні, насамперед пояснюється розмиванням традиційного сприйняття жінки, її призначення і місця в культурі, що відбулося у ХХ ст. Зростання теоретичного інтересу до феномену материнства пояснюється ще й тим, що втрачено змістовний компонент у розумінні і сприйнятті материнства як цінності для відновлення якої слід звернутися до історико-педагогічних витоків духовної та практичної культури.

Тема материнства в останні роки є об'єктом пильної уваги і вивчення багатьох наук: культурології, філософії історії, етнографії, педагогіки тощо.

Відтак, особливий інтерес викликає проблема розвитку педагогічних підходів до визнання високого соціального статусу матері та величезної цінності материнства для суспільства в історичній ретроспективі.

Отже, в епоху класичної Античності місію матері показано як складову загальної системи соціальних цінностей. Проте сама жінка представлялася виключно як біологічна істота. Доброчесність жінки древньогрецький філософ Платон вбачав в умілому розпорядженні будинком і в слухняності щодо чоловіка. Аристотель відводив жінці роль гарної господині і покірної дружини. Таким чином, материнство розглядалося як закономірна реалізація біологічного інстинкту, а також як «соціальне замовлення» і культурна традиція.

У середньовічній культурі материнство сприймається запорукою земного благополуччя і спасіння душі жінки, як природний сенс

дітородної функції жінки. Ідея гріховності тілесного начала відсувала реальне материнство від святості, тоді як на духовному рівні воно прирівнювалося до центрального в християнській вірі шанування Пресвятої Діви Марії. Видатний діяч доби Середньовіччя – Аврелій Августин якості Богоматері переносить і на жінку-матір, у результаті чого вона починає розглядатися як транслятор духовних цінностей, як земний посередник між Богом і дитиною [1, с. 54]. Таким чином, в середньовічній християнській думці материнство розглядається як шлях здобуття вищого сенсу буття для жінки.

В епоху Відродження феномен материнства стає цінністю суспільства, однак турбота про дітей, материнська ласка і материнська любов усвідомлюється як природні і закономірні. В обов'язки жінки входило ведення господарства і виховання дітей. Материнство, пов'язане з труднощами виховання дітей, стає об'єктом розгляду гуманіста доби Відродження Е. Роттердамського. У трактаті «Про виховання дітей» він висловлює ідею про необхідність материнського піклування як першої школи у справі виховання людини. Материнська турбота, на думку видатного філософа і педагога, повинна проявлятися ще до народження дитини: «...І ще навіть дитина не з'явилася на світ, а материнська турбота – на варті» [2, с. 456]. Тобто жінка повинна стежити не тільки за своїм раціоном але й за способом життя взагалі. Таким чином, материнство в епоху Відродження осмислюється вченими як природний стан жінки, біосоціальна норма (поєднання фізіологічного і суспільного).

Якщо в попередні епохи культурні традиції століттями не змінювалися, то в Новий час тема материнства набуває нових граней: вона стає об'єктом пильного вивчення педагогів, юристів, політичних діячів.

До жіночого питання звертається видатний британський філософ XVII ст. Ф. Бекон. В інтерпретації Ф. Бекона, материнство розглядається не тільки як біологічна сутність жінки, але, перш за все, як явище духовне. Зовсім інша інтерпретація материнства представлена в роботах англійського філософа-новатора XVII ст. Т. Гоббса. Мислитель вважав, що жінка в силу своєї природної дітородної функції набуває статусу матері як господині своєї дитини, що жінка-мати має юридичні права на дитину як на частину власності: «...панування над дитиною належить тому, хто першим має над ним владу <...>. Той, хто тільки що народився, <...>

знаходиться під владою матері» [4, с. 366].

Також одним з перших, хто запропонував програму виховання дитини матір'ю з перших днів життя є видатний чеський педагог-гуманіст Я. А. Коменський. У праці «Материнська школа» він підкреслював, що «...ніяким чином не можна вибачити, якщо <...> шляхетні та вельмишановні матері доручають своїх дітей негайно після народження безчесним, безбожним жінкам, <...> оскільки таким чином дорогоцінна дитина віддається в жертву ймовірній заразі, фізичній та духовній» [5, с. 240]. Я.А.Коменський прокладав шлях до розуміння необхідності материнського виховання, наголошуючи при цьому на важливості духовного розвитку жінки.

У XVIII ст. починає активно вивчатися питання про те, яке становище повинна займати жінка у суспільстві. Першим, хто звернув увагу на початок кризи європейської культури, був видатний французький мислитель Ж.-Ж. Руссо. Він зауважував, що слід обмежувати права жінки на особисту свободу, освіту, адже це призводить до виродження материнства. Презирливе висловлювання Ж.-Ж. Руссо «...самець є самцем тільки в деякі хвилини, самка залишається самкою все життя...» [3, с. 185] підкреслює ставлення до жінки як до суто біологічної істоти та негативно відбивається на ідеях автора про можливості її соціального розвитку.

Очікуваною була публікація праць видатного швейцарського педагога Й. Песталоцці «Як Гертруда навчає своїх дітей» та «Книги для матерів». На противагу Ж.-Ж. Руссо, який стверджував, що дитину має виховувати фахівець на лоні природи, а не батьки, Й. Песталоцці твердив, що «...перше навчання дитини <...>завжди є справою почуття, справою серця, справою матері <...> [3, с. 201]. Тому джерелом її морального та релігійного виховання є природні стосунки, що існують між матір'ю та її дитиною. У такому твердженні відбивається необхідність сімейного виховання дитини, що передбачає також наявність педагогічної освіченості матері.

Отже, педагоги вже побоювалися виходу жінок з-під тиску суто домашнього середовища та пропагували материнську роль на противагу самореалізації жінки.

Першим з вітчизняних педагогів, хто практично обґрунтував необхідність вищої освіти для жінок був К. Ушинський. Педагог був переконаний, що кожна майбутня мати повинна добре знати рідну мову, володіти різноманітними знаннями про навколишні предмети і

явища та елементарними уявленнями про педагогіку.

У XIX ст. багато видатних вітчизняних суспільних діячів, педагогів, психологів зверталися у своїх працях до вивчення проблем жіночої освіти та її впливу на реалізацію материнського призначення. Тривали розробки стосовно материнської функції жінок, спроби поєднати їх з якісною вищою освітою. Той факт, що в суспільстві необхідно цілеспрямовано створювати умови для соціалізації жінки як матері, відзначила російський педагог А. Симонович, котра акцентувала увагу на тому, що «...щоб жінка могла бути вихователем та матір'ю своїх дітей, хоча б до 3 років, потрібно її до цього готувати, відкрити для неї ті знання, які від неї приховувалися, <...> доки вона сама не буде активною – до тих пір жінка не повинна виховувати дітей, бо вона не здатна до цього» [2, с. 233]. Отже, ця цитата засвідчує, що вперше лише у XIX ст. педагоги усвідомили, що навіть найкраще вихована дівчина не обов'язково стає в майбутньому доброю вихователькою своїх дітей. Уперше йшлося про спеціальну підготовку потенційної матері до виконання цієї ролі у складі цілісної системи освіти жінки. Навіть жінка, яка має вищу освіту, для того, щоб стати мамою, має спеціально готуватися, зокрема опанувати культуру материнства.

Якщо у XIX ст. було дискусійним питання щодо поєднання освіти та материнського призначення, то на початку XX ст. воно набуло ще більшої гостроти. Йшлося про суто практичну підготовку до виконання материнських обов'язків. А для цього в соціумі повинні створюватися певні умови, які мали сприяти підвищенню рівня культури материнства.

Наприклад, видатний політичний діяч та мистецтвознавець А. Луначарський обґрунтував необхідність переходу до нової державної системи соціального виховання, яке розумів як позасімейне. Він вказував на існування протиріччя між працевлаштуванням жінки та вихованням дітей, наголошуючи на тому, що дитина не повинна виховуватися лише в родині. Це, безумовно, йшлося про сучасний дитячий садок і місце жінці-матері автор визначив лише на посаді виховательки в дитячому садку.

Інший аспект на проблеми материнства прослідковується у творах видатного вітчизняного педагога А. Макаренка, який у праці «Книга для батьків» підкреслював, що виховуючи дітей, нинішні батьки виховують майбутню історію нашої країни, а значить, й історію світу.



У словах педагога: «...виховати дитину правильно і нормально набагато легше, ніж перевиховати» [6, с. 225] міститься істина виховного процесу як такого, що заздалегідь спрямований не на виправлення помилок, а на можливість завчасно піклуватися про умови соціуму, в яких відбувається розвиток людини.

Про соціальну значущість виховання готовності до материнства, як джерела формуючого потенціалу суспільства, постійно підкреслював у своїх працях український педагог В. Сухомлинський. Доречно зауважити, що автор пропагує цінності материнства в школі, яка є однією з державних освітніх установ соціалізації дитини, тобто значення цінності материнства вперше за багато років у ХХ ст. задекларовано на суспільному рівні. В. Сухомлинський звертав увагу і на підготовку батьків до виховання дітей: «...насамперед треба піклуватися про педагогічну культуру батьків», з іншого, на надання вже дітям потенціалу гідного батьківства: «...Дорогі батьки та матері, давайте виховувати у своїх дітей моральну готовність до материнства та батьківства» [7, с. 9].

На сучасному етапі проблемі материнства присвячено низку психолого-соціально-педагогічних досліджень, а саме: соціальна робота з жінками (І. Зверева); діяльність соціальних служб для жінок (І. Постолюк, Г. Тимошко); соціально-педагогічна підтримка материнства й дитинства (В. Стинська); материнство у системі дитячо-батьківських відносин (Т. Алексеєнко, Л. Буніна, В. Кравець, Н. Максимовська); материнство як окрема статево-вікова група у контексті соціалізації жіночої молоді (І. Братусь, Г. Лактіонова, Л. Харченко) та ін.

Отже, на шляху історичного руху від сприйняття жінки як біологічної істоти до визнання високого соціального статусу матері та цінності материнства для суспільства, наукові підходи, зокрема педагогічні, зазнавали різноманітних трансформацій. Зазвичай прогресивні ідеї не сприймалися широким соціальним загалом, але з плином часу вони підтверджувалися історично і реалізовувалися.

### Література

1. Августин Аврелий. Исповедь. М., 2011. 335 с.
2. Антология педагогической мысли народов СССР / [сост. П. А. Лебедев]. М., 1989. 580 с.

3. Величие здравого смысла. Человек эпохи Просвещения. М.: Просвещение, 2002. 287 с.
4. Гоббс Т. Основы философии: в 2 т. [пер. с лат. и англ.; сост., ред. изд., авт. вступ, ст. и примеч. В. В. Соколова]. М.: Мысль, Т 1 1989. С. 622 с.
5. Коменский Я.А. Материнская школа, или О заботливом воспитании юношества в первые шесть лет. Избр. пед. соч. в II т. /Под ред. А.И.Пискунова. Москва, 1982. Т.І. С.201 – 242.
6. Макаренко А. С. Книга для батьків. Лекції про виховання дітей. Київ, 1972. 334 с.
7. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка. К., 1978. 263 с.

**Федишин М.В.**

*аспірант кафедри педагогіки та  
освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика  
ДВНЗ «Прикарпатський національний  
університет імені Василя Стефаника»*

## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ МЕДІАОСВІТИ В УКРАЇНІ**

Питання медіаосвіти у сучасному світі на сьогодні актуалізується. Медіаосвіту досліджувало чимало українських і зарубіжних учених (С.Пензін, Г.Онкович, Ю.Усов, О.Федоров, Р.Хилько та ін. Все ж потужний поштовх медіа у контексті сучасного світу зумовив нас аналіз проблеми медіа у сучасному освітньому просторі України.

Як зазначено в енциклопедичних джерелах «Медіаосвіта - частина освітнього процесу, спрямована на формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні (комп'ютерно опосередковане спілкування, інтернет, мобільна телефонія) медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій[4].

Медіаосвіта вперше була введена в систему освіти у Великій Британії. Там, з 1930-х років, були зроблені перші освітні ініціативи з

розвитку медіа. У 1970-х і 1980-х роках освітня діяльність у сфері засобів масової інформації також стала частиною системи освіти в європейських країнах, переважно в скандинавських країнах, Фінляндії, Швеції та Данії, Франції. У Польщі детально почали вивчати медіа почали 1999 р.

Важливим етапом стала публікація ЮНЕСКО «Педагогічні аспекти формування медійної та інформаційної грамотності», найважливішого практичного документа для держав-членів, покликаною сприяти досягненню цілей медійної та інформаційної грамотності.

У Рекомендаціях Європарламенту і Ради Європи про ключові компетенції навчання протягом життя сформульовані 8 груп базових компетенцій, серед яких є й інформаційна, яка включає свідоме і критичне користування технологіями інформаційного суспільства для роботи, дозвілля, спілкування; комунікацію і участь в корпоративних мережах через інтернет.

Серед основних напрямків медіаосвіти вченими визначені:

1. медіаосвіта майбутніх професіоналів - журналістів (преса, радіо, телебачення, Інтернет), кінематографістів, редакторів, продюсерів та ін.;

- медіаосвіта майбутніх педагогів в університетах, педагогічних інститутах, у системі підвищення кваліфікації викладачів вищих навчальних закладів і шкіл, на курсах з медіакультури;

- медіаосвіта як частина загальної освіти школярів і студентів, що навчаються в звичайних школах, середніх спеціальних навчальних закладах, вишах, яка, в свою чергу, може бути інтегрованою з традиційними дисциплінами або автономною (спеціальною, факультативною, гуртковою тощо);

- медіаосвіта в установах додаткової освіти та центрах дозвілля (будинках культури, осередках позашкільної роботи, естетичного та художнього виховання, в клубах за місцем проживання тощо);

- дистанційна медіаосвіта школярів, студентів і дорослих за допомогою телебачення, радіо, системи Інтернет;

- медіасамоосвіта;

- медіаосвіта у вищій школі

Медіаосвіта базується на актуальних медіа-потребах споживачів інформації з урахуванням їхніх вікових, індивідуальних та соціально-

психологічних особливостей, наявних медіауподобань і рівня сформованості медіакультури особистості та її найближчого соціального оточення.

Зміст медіаосвіти постійно змінюється відповідно до розвитку технологій, змін у системі мас-медіа, стану медіакультури суспільства та окремих його верств.

Медіаосвіта спирається на передові досягнення в галузі інформаційно-комунікаційних технологій, використовує їх для організації роботи медіапедагогів, формування спільних інформаційних ресурсів, полегшення комунікації та координації в середовищі взаємодії учасників медіаосвітнього руху. У процесі медіаосвіти враховуються тенденції розвитку новітніх медіа [ 1].

Серед важливих у завдань медіаосвіти на сьогодні вчені визначають:

- 1) посилення інтеграції інтернет-технологій у навчальних програмах шляхом запровадження практичних занять;
- 2) підвищення кваліфікації викладачів;
- 3) розширення співпраці між освітніми структурами, спільнотами та локальними організаціями в праві розвитку інтернет-технологій;
- 4) розширення виробництва цифрових освітніх матеріалів;
- 5) посилення заходів з покращення доступу до Інтернету в різних місцевостях.

Разом з тим спеціалісти відзначають також наявність певних недоліків у цьому процесі, що повинні бути усунуті найближчим часом. Зокрема, однією з проблем є своєрідна дисперсія зусиль: часто програми медіаграмотності зосереджуються на якомусь одному виді медіа, не враховуючи сучасних процесів конвергенції. Інший поширений недолік полягає в тому, що програми впровадження інтернет-технологій до освітнього процесу нерідко сконцентровані довкола технічних аспектів, спрямовані на розвиток у студентів навичок користувачів, при цьому все ще досить суттєвим є брак уваги до розвитку критичного підходу [2].

Серед основних напрямів розвитку в Україні ефективної системи медіаосвіти є:

- створення системи шкільної медіаосвіти, що закладає основу медіаосвіти протягом життя і передбачає розроблення психологічно обґрунтованих навчальних програм *інтегрованої* освіти для всіх класів загальноосвітніх шкіл, сприяння поширенню практики

інтеграції медіаосвітніх елементів у навчальні програми з різних предметів, з урахуванням профілізації навчання, розвиток різноманітних факультативних, в т.ч. бібліотечних, медіаосвітніх програм для підлітків, упровадження курсу медіакультури для старшокласників, активізацію гурткової роботи, фото-, відео-, анімаційних студій, зокрема медіапсихологічних секцій МАН на всеукраїнському рівні, інших позакласних форм учнівської творчості медіаосвітнього спрямування;

- координація шкільної медіаосвіти з медіаосвітою дітей раннього і дошкільного віку, позашкільною медіаосвітою, медіаосвітою в професійній і вищій школі, системі післядипломної освіти, освіти третього віку, неформальною медіаосвітою,

- розроблення стандартів медіаінформаційної грамотності педагогів, уведення медіакомпетентності у професійні стандарти підготовки педагогів, психологів, спеціалістів з соціальної роботи та інших спеціальностей, відповідне врахування вимог медіаінформаційної грамотності в освітніх і освітньо-наукових програмах фахової підготовки, розроблення спеціалізованих навчальних медіаосвітніх курсів для підготовки і перепідготовки працюючих фахівців;

- активізація співпраці вищих навчальних закладів, які готують фахівців для медіавиробництва і сфери мистецтва, з Національною академією наук України, Національною академією педагогічних наук України, Національною академією мистецтв України, зокрема з метою проведення міждисциплінарних досліджень з проблем розвитку медіаосвіти налагодження обміну досвідом і кадрового забезпечення викладання спеціальних дисциплін для медіапедагогів;

- організація за участю Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення, Незалежної медійної ради, громадських об'єднань і медіавиробників ефективних механізмів захисту дитини від медіапродукції, що може зашкодити її здоров'ю, розвитку і психологічному благополуччю, підтримка різних форм позашкільної освіти, включаючи телевізійні, бібліотечні та інші форми для дітей дошкільного віку, батьківської педагогіки, творчих студій для дітей і молоді, дитячих та молодіжних фестивалів, конкурсів, проєктів місцевого і всеукраїнського рівня для сприяння розвитку медіакультури і підтримки системи медіаосвіти;



• налагодження повноцінного суспільного діалогу з метою оптимізації медіаосвітньої діяльності самих медіа, підвищення психологічної та педагогічної компетентності працівників редакцій різних медіа, поліпшення якості дитячих і молодіжних програм [3].

### Література

1. Вікіпедія. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B5%D0%B4%D1%96%D0%B0%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B1>
2. Дорожня карта з медіаосвіти і медіаграмотності України URL: [https://www.aup.com.ua/ml/Media\\_Literacy\\_Road\\_Map\\_AUP\\_2016.pdf](https://www.aup.com.ua/ml/Media_Literacy_Road_Map_AUP_2016.pdf)
3. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) URL: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/16501/2016-04-27-kontseptsiya-vprovadzhennya-mediaosviti-v-ukraini-nova-redaktsiya/>
4. Концепція впровадження медіа-освіти в Україні (Схвалено постановою Президії Національної академії педагогічних наук України 20 травня 2010 року, протокол № 1-7/6-150)

*Юрченко С. Р.  
аспірант кафедри педагогіки та  
освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика  
ДВНЗ «Прикарпатський національний  
університет імені Василя Стефаника»*

### **ПРИНЦИПИ ДОБОРУ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКА З ГЕОГРАФІЇ ДЛЯ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (2006-2016)**

В сучасній Україні активно постає розгляд кола питань стосовно змін в освітній системі. Вміння працювати з будь-якого роду інформацією, розвинутий інтелект є однією з основних характеристик розвитку особистості та сучасного суспільства. Географія, як навчальна дисципліна містить багато знань із інших суміжних наук. Її міждисциплінарний характер дає можливість учням сформувати картину світу та власну світоглядну позицію. Для забезпечення новим запитам суспільства в останній час було розроблено безліч методів та засобів навчання. Проте в умовах загальноосвітньої школи

підручник продовжує залишатися одним із основних засобів навчання, який реалізує зміст освіти та забезпечує досягнення результатів навчання. А робота з шкільним підручником залишається провідним методом навчання географії.

У Концепції географічної освіти в основній школі зазначається, що на шляху до формування предметної географічної компетентності необхідно розв'язати одне з найбільш значущих завдань шкільної географії, яке полягає у формуванні в учнів різнотипних географічних умінь, а саме: інтелектуальних (пізнавальних), навчальних, прикладних, а також умінь географічного моделювання. На основі цього розвивається географічне бачення світу – це історично зумовлений цілісний образ довкілля, що ґрунтується на знаннях про природу Землі, її населення, світову економіку та їх взаємодію. Формування цієї компетенції в учнів зумовлено взаємодією їхнього індивідуального сприйняття довкілля та сучасного науково-географічного інтегрованого відображення світу, з яким вони ознайомлюються на уроках. Тобто у процесі навчання географії має відбуватися поступовий перехід від побутового бачення світу до географічного, а вчитель повинен докладати свої зусилля задля організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, спрямованої на забезпечення такого переходу [1, с. 22].

Як відомо, в школі учень отримує велику кількість інформації, серед якої підручник з географії займає своє важливе місце в структурі отриманих знань. Згідно останніх досліджень, незважаючи на досягнення в оновленні методів обробки та передачі інформації, удосконалення методик навчання, кількість отримуваних знань учнем постійно зростає, адже постійно збільшується і кількість наукових, зокрема географічних знань. Аналізуючи зміст підручників з географії в період 2006-2016 років, спостерігається спільна для всіх тенденція: більшість загальних понять закріплюється фактичною інформацією, які учні повинні засвоїти і яка сама повинна оновлюватись. У зв'язку зі збільшенням об'єму наукових знань, поступово розширюється обсяг змісту підручників з географії. Фізіологія людини доводить, що чим більший за обсягом навчальний матеріал, чим він менш структурований, чим менше в ньому зв'язків, тим він швидше буде забуватись. Відповідно більша частина отриманої інформації не засвоюється, тому підручник з географії

повинен містити максимально ефективний змістовий компонент для отримання в учнів ґрунтовних географічних знань.

Методика відбору географічної інформації має базуватися на структурі певного фільтру, що оснований на певному методичному ядрі, яке на основі методичних рекомендацій повинно керувати процесом формування структурованої інформаційної бази географічної інформації для використання в навчальному процесі. Така база географічної інформації має бути тісно поєднана з відповідним підручником таким чином, щоб будь-яка проблема, питання, пункт у підручнику мали продовження у цій геоінформаційній базі, яка має не просто нагромаджувати матеріал, опрацьований методичним ядром, а містити переважно статистичну інформацію, результати досліджень, погляди експертів у різних галузях, джерела інформації, фото-, відеоматеріали тощо. Така схема фільтрації та структурування географічної інформації дасть змогу підвищити продуктивність здобуття учнями знань, полегшивши цей процес, і скерує учнів на самостійне збагачення своїх знань, забезпечить можливість мислити: аналізувати, робити власні висновки, що будуть відрізнятися нестандартністю та творчістю відповідно своїх можливостей і потреб. Під час відбору географічної інформації вчитель повинен орієнтуватися на особистісні потреби та запити учнів. До того ж інформаційний блок повинен повністю бути відкритим для учнів із відповідними розгорнутими рекомендаціями.

Для ефективної роботи апарату з відбору та структурування географічної інформації потрібно, щоб методистам і вчителям-практикам активно допомагали наукові установи різних рівнів та напрямів роботи, шляхом не лише надання рекомендацій, а й проведення майстер-класів, семінарів та інших практичних заходів щодо проведення відповідних робіт. Також важливими напрямками у роботі цього апарату повинні бути постійне оновлення географічної інформації та її сортування на учнівський і вчительський блоки. Учні до відповідного блоку повинні мати поетапний доступ, тобто рівень доступу (кількість доступної інформації) повинен розкриватися після підтвердження потрібного базового рівня знань для кожного етапу [2, с. 71].

Отже, зважаючи на вищесказане, підручник є вагомою складовою навчально-виховного процесу на уроках географії, а робота з ним найбільш доступним, а більшості випадків головним

методом роботи на уроках географії. Сучасна шкільна географічна освіта потребує переорієнтації на особистісно зорієнтовану мету. Саме тому велику увагу потрібно приділяти не тільки оновленню та перегляду методів роботи з підручником географії, а й створенню його моделі взагалі, удосконалення змістової структури, що буде спрямовано на отримання в учнів здібностей, які стануть актуальними в житті.

### Література

1. Концепція географічної освіти в основній школі: проект / Інститут педагогіки НАПН України / за заг. ред. О. М. Топузов, О. Ф. Надтока, Л. П. Вішнікіна, А. С. Доброскок та ін. Київ: Педагогічна думка, 2014. 30 с.

2. Надтока В. О. Деякі особливості створення підручника з географії, орієнтованого на формування конкурентної та затребованої в майбутньому особистості. Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. Київ, 2015. № 15. С. 67–76.

*Яцишин З. М.*

*кандидат медичних наук, доцент,*

*доцент кафедри патологічної фізіології*

*Івано-Франківський національний медичний університет*

## **ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ВИКЛАДАЧА МЕДИЧНОГО ЗВО ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН**

Успішне розв'язання завдань підготовки фахівців із вищою освітою, які стоять перед медичними закладами вищої освіти (ЗВО), значною мірою залежить від викладачів, їхнього науковотворчого потенціалу, рівня загальної та психологічної культури, педагогічної майстерності й професіоналізму.

На викладача, згідно із Законом України «Про вищу освіту», покладаються складні й відповідальні обов'язки: 1) забезпечувати викладання на високому науково-теоретичному і методичному рівні навчальних дисциплін відповідної освітньої програми за спеціальністю, провадити наукову діяльність (для науково-педагогічних працівників); 2) підвищувати професійний рівень,

педагогічну майстерність, наукову кваліфікацію (для науково-педагогічних працівників); 3) дотримуватися норм педагогічної етики, моралі, поважати гідність осіб, які навчаються у закладах вищої освіти, прищеплювати їм любов до України, виховувати їх у дусі українського патріотизму і поваги до Конституції України та державних символів України.

Вивченню категорії педагогічного професіоналізму присвячені дослідження І. Багаєвої, Л. Гребенкіної, Н. Гузій, Б. Дяченка, Н. Кузьміної, І. Підласого, В. Синенка, В. Сластьоніна та ін., у яких представлено оригінальні авторські підходи до витлумачення його сутності, змістового наповнення та структурної будови.

Категорія «професіоналізм» у довідковій літературі вперше подається в опублікованій у 1999 р. Енциклопедії професійної освіти за ред. С.Я.Батишева, де трактується як особистісна властивість фахівця, набута під час навчальної і практичної діяльності здатність до компетентного виконання оплачуваних функціональних обов'язків; рівень майстерності і вправності у певному занятті, що відповідає рівню складності виконуваних завдань. При цьому підкреслюється, що головним у процесі розвитку професіоналізму є не обсяг засвоєної інформації, а вміння творчо користуватися нею, застосовувати для практичної діяльності [5, с. 379].

У психолого-педагогічній науковій літературі визначення категорії професіоналізму вперше було запропоновано Н. Кузьміною, яка під категорією професіоналізму розуміла якісну характеристику суб'єкта діяльності – представника певної професії, що визначається мірою володіння ним сучасним змістом і сучасними засобами вирішення професійних завдань, продуктивними способами їх здійснення. Крім якісних критеріїв професіоналізму, Н. Кузьміна вводить і кількісні, відзначаючи, що «міра цього оволодіння у різних людей різна, тому можна говорити про високий, середній, низький рівень професіоналізму представника тієї або іншої професії [3, с.11].

За міркуваннями М. Гриньової, професіоналізм – особлива властивість людей систематично, ефективно й надійно виконувати складну діяльність у найрізноманітніших умовах. У понятті «професіоналізм» відбивається ступінь оволодіння особистістю професійною діяльністю, що відповідає існуючим у суспільстві стандартам й об'єктивним вимогам. Професіоналізм характеризує високу підготовленість фахівця до виконання завдань професійної



діяльності і виявляється в систематичному підвищенні кваліфікації, творчій активності, здатності продуктивно задовольняти вимоги суспільного виробництва і культури, що постійно зростають. Передумовою досягнення професіоналізму є достатньо високий розвиток професійно значущих якостей особистості, її спеціальних здібностей [1].

Відтак, на думку Є. Климова, зазначала Н. Гузій, ідею професіоналізму не слід зводити тільки до уявлення про високий рівень умілості професіонала...; професіоналізм – це певна системна організація свідомості і психіки людини, що включає властивості людини як цілого (особистість суб'єкта діяльності); прaxis професіонала (уміння, навички, моторику); гносис професіонала (пізнавальні процеси, дії); інформованість, знання, досвід і культуру професіонала, емоційний світ та усвідомлення смислів і належності до професії [1].

У сучасній психолого-педагогічній науці маємо і низку досліджень, що проводять паралель професіоналізму з педагогічною майстерністю, педагогічною творчістю та педагогічною культурою. Відтак, погоджуємося з позицією І. Багаєвої, А. Маркової, Б. Дьяченка, І. Харламова про те, що категорія педагогічного професіоналізму інтегрує педагогічну майстерність, педагогічну творчість, педагогічну культуру як його сутнісні складові та рівневі характеристики і виступає найвищим рівнем професійної компетентності [4].

Отже, узагальнюючи наявний поняттєво-категорійний апарат, професіоналізм викладача ЗВО можемо вважати, вслід за В. Синенком науковою категорією, одним із центральних понять теорії педагогічної праці, а за міркуваннями Н. Гузій, *психолого-педагогічним феноменом*, що відбиває індивідуальну проекцію соціально детермінованих норм та еталонів висококваліфікованої професійно-педагогічної праці на рівні культури її здійснення і є складним інтегративним динамічним багатоступеневим утворенням, що зумовлює продуктивність педагогічної діяльності (зовнішній план) та розвиненість особистості педагога-професіонала (внутрішній план) у діалектичній єдності культуровідповідної професійно-педагогічної позиції, компетентності та культури педагогічного мислення, емоційно-почуттєвої та поведінкової культури педагога [2].

Таким чином, фундаментальність, системність, масштабність,

автономність та узагальнюючий характер професіоналізму викладача, його взаємозв'язок і взаємозумовленість з поняттями педагогічної майстерності, педагогічної творчості, педагогічної культури та іншими дефініціями дає змогу, вважати професіоналізм викладача медичного ЗВО науковою категорією та психолого-педагогічним феноменом.

### Література

1. Викладач вищого навчального закладу: культура, діяльність, професіоналізм / За ред. В.М. Гриньової. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2019. 150 с.
2. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: монографія. К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. 243 с.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высш.шк., 1989. 119 с.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 2006. 308 с.
5. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х тт. /Науч.-ред. совет: С.Я. Батышев (предс.) и др. Т.2. М.: Проф. образование, 1999. 440 с.