

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ  
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

# ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

*Науковий журнал*

**Випуск 14**

**Том 2**



Одеса  
2019

**Редакційна колегія:**

**Байша Кіра Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент  
**Віталія Грейзін** – доктор педагогічних наук (Вільнюс, Литовська Республіка)  
**Дмитренко Тамара Олександрівна** – доктор педагогічних наук, професор  
**Козяр Микола Миколайович** – доктор педагогічних наук, професор  
**Логвиновська Тетяна Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент  
**Павлова Наталія** – доктор хабілітований, професор  
**Петерсонс Андріс** – доктор соціальних наук, професор  
**Пушкарьова Тамара Олексіївна** – доктор педагогічних наук, професор  
**Стеценко Наталія Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент  
**Тереза Гіза** – доктор хабілітований з соціальних наук  
**Фалько Людмила Іванівна** – доктор педагогічних наук, професор  
**Федяєва Валентина Леонідівна** – доктор педагогічних наук, професор  
**Хорошковська Ольга Назарівна** – доктор педагогічних наук, професор  
**Ярошинська Олена Олександрівна** – доктор педагогічних наук, доцент

Електронна сторінка видання – [www.innovpedagogy.od.ua](http://www.innovpedagogy.od.ua)

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet  
Вченою радою Причорноморського науково-дослідного інституту  
економіки та інновацій (протокол № 6 від 29.06.2019 року)

**Журнал включено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук  
відповідно до Наказу МОН України від 04.04.2018 № 326 (додаток 9)**

Науковий журнал «Інноваційна педагогіка» зареєстровано  
Міністерством юстиції України  
(Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації  
серія КВ № 22897-12797Р від 02.08.2017 року)

## ЗМІСТ

## РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<b>Акімкін О.М.</b> РОЗВИТОК КОМЕРЦІЙНОЇ ОСВІТИ НА ЄЛИСАВЕТГРАДЩИНІ (ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ): ІСТОРІОГРАФІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ.....	9
<b>Бірук Н.П.</b> НАУКОВІ ТА АВТОРСЬКІ ШКОЛИ В УКРАЇНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ.....	13
<b>Вихрущ В.О.</b> ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ У КООРДИНАТАХ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОВОГО ШКОЛЯРА: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....	18
<b>Герасименко А.С.</b> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ЩОДО ІНСТИТУАЛІЗАЦІЇ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ У СУЧАСНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОСТОРІ.....	25
<b>Гнатів З.Я.</b> МІЖНАРОДНА СПІВПРАЦЯ ДРОГОБИЦЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА В СУЧАСНОМУ ПРОЦЕСІ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	32
<b>Гулей О.В.</b> НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ПРЕДМЕТА ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ (ПЕРША ПОЛОВИНА ХІХ СТОЛІТТЯ).....	36
<b>Джус О.В.</b> ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МОЛОДІ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ В УКРАЇНСЬКОМУ СОЦІОЛОГІЧНОМУ ІНСТИТУТІ (УКРАЇНСЬКОМУ ІНСТИТУТІ ГРОМАДОЗНАВСТВА).....	40
<b>Кан О.Ю.</b> АРХІВНІ МАТЕРІАЛИ ЯК ДЖЕРЕЛО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФІЛОЛОГІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (1850-1917 РР.).....	47
<b>Клименко Ю.А.</b> ЕСПЕРАНТО-РУХ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН: ОСОБЛИВОСТІ ДЖЕРЕЛЬНОЇ БАЗИ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	51
<b>Козловський Ю.М., Козловська І.М., Білик О.С.</b> РОЗВИТОК НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ІЗ ПРОБЛЕМ ОСВІТНЬОЇ ІНТЕГРАЦІЇ В УКРАЇНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ).....	55
<b>Косенко Ю.М.</b> ЕВОЛЮЦІЯ ШКІЛЬНОГО СУСПІЛЬСТВОЗНАВСТВА НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	60
<b>Кущова Т.О.</b> СОЦІАЛЬНО-ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ТА ОСНОВНІ НАПРЯМИ ГРОМАДСЬКО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ А.М. ТОПОРОВА.....	64
<b>Мобиль Исмаил оглы Асланлы</b> ИСМАИЛ БЕК КУТКАШЕНЛЫ О ВОЕННО-ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ.....	69
<b>Пагута М.В.</b> РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОГО ШКІЛЬНИЦТВА У ГАЛИЧИНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.): АКСІОЛОГІЧНИЙ ВИМІР.....	73
<b>Почуєва В.В.</b> ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНА ОСВІТНЯ КОНЦЕПЦІЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	78
<b>Соловей М.В.</b> СОФІЯ РУСОВА – ОРГАНІЗАТОР ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (1917 – ПОЧ. 1919 Р.).....	82

## РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

**Лі Ліцюань**

СТРУКТУРА МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....87

**Осова О.О.**

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ДИСКУРСИВНОЇ  
КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ .....92

**Цимбал Т.М.**

ПОТЕНЦІАЛ ТЕХНОЛОГІЇ ВЕБ-КВЕСТ В МОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ.....96

**Шинкаренко В.В., Олефір Н.В., Клімова Л.В., Купрієнко В.І.**

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ  
СИСТЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ.....101

**Shkola O.M.**

PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS OF INSTITUTIONS  
OF HIGHER EDUCATION IN THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION  
WITH THE USE OF CHOREOGRAPHIC TEACHING METHODS.....105

**Шостак І.І.**

ПРОЕКТНА МЕТОДИКА ЯК ОДИН ІЗ ВАЖЛИВИХ СПОСОБІВ  
ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ  
У СТУДЕНТІВ-МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ.....108

## РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

**Лещій Н.П.**

КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНІВ «СПОРТИВНО-ОЗДОРОВЧА РОБОТА»  
І «ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧА РОБОТА» В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЦІ.....112

**Позднякова О.Л.**

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ДІАГНОСТИКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ  
ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТНЬО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ЗАКЛАДІВ ДЛЯ ОСІБ  
З ОБМЕЖЕННЯМИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ.....117

**Субашкевич І.Р., Вовк Л.П.**

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ  
ПРАЦІВНИКІВ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ЦЕНТРІВ.....123

## РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

**Гудзь Т.О.**

ОБҐРУНТУВАННЯ ПОТРЕБИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРАКТИЧНИХ МЕХАНІЗМІВ  
СТАТЕВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....128

**Ибадова Раксана Назим**

ДРУЖБА И ТОВАРИЩЕСТВО КАК ЦЕННОСТНЫЕ НОРМЫ ВОСПИТАНИЯ.....133

**Кальченко Л.В.**

НАУКОВЕ ОБҐРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ  
ЩОДО ПРЕВЕНЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО СИРІТСТВА У ТЕРИТОРІАЛЬНІЙ ГРОМАДІ МІСТА.....137

## РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

**Боярська-Хоменко А.В.**

ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ У НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ КРАЇН  
ЦЕНТРАЛЬНОЇ ТА СХІДНОЇ ЄВРОПИ.....147

**Паславська І.С.**

СТАН РИЗИК-МЕНЕДЖМЕНТУ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....151

**РОЗДІЛ 6. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ**

<b>Булавенко С.Д.</b> КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	<b>155</b>
<b>Дмітрієва Н.С.</b> МЕТОДИКА ПРАКТИКИ ХАТХА-ЙОГИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ДОДАТКОВИХ ЗАНЯТТЯХ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	<b>159</b>
<b>Кохан Д.Н.</b> ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНО-БЫТОВОЙ КУЛЬТУРЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ БЛАГОРОДНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЖЕНЩИНЕ.....	<b>165</b>
<b>Пономарьова Г.Ф.</b> КОРЕКЦІЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	<b>168</b>
<b>Шахрай В.М.</b> ВАЖЛИВІСТЬ РОЗШИРЕННЯ ВИДІВ ДІЯЛЬНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ В НИХ ЦІННОСТІ ЖИТТЯ.....	<b>173</b>
<b>Шлеїна Л.І.</b> ЗМІСТ ГЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА АГРАРНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	<b>178</b>

**РОЗДІЛ 7. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА**

<b>Островецька І.А.</b> ЛЯЛЬКОВИЙ ТЕАТР ЯК ДІЄВИЙ ЗАСІБ ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	<b>183</b>
<b>Смолук С.В.</b> СТВОРЕННЯ РОЗВИВАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	<b>188</b>

**РОЗДІЛ 8. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ  
ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ**

<b>Овсянніков О.С., Алексеева Г.М.</b> ПІДХОДИ ДО ПРОЕКТУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНОГО СЕРЕДОВИЩА НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ КОМП'ЮТЕРНОГО ПРОФІЛЮ.....	<b>192</b>
<b>Журба О.В.</b> РОЗВИТОК МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	<b>197</b>
<b>Кожухова Х.В.</b> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЗАСТОСУВАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ.....	<b>201</b>
<b>Мирзаева Айнура Тофик кызы</b> РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ САМООБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ.....	<b>205</b>
<b>Ророчух N.M.</b> INFORMATION TECHNOLOGY AS AN EFFECTIVE MEANS OF TRAINING MUSIC ART SPECIALISTS IN THE POSTGRADUATE EDUCATION SYSTEM.....	<b>210</b>
<b>Шафігуліна В.О.</b> ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-ДОМАШНЬОГО ЗАВДАННЯ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	<b>214</b>
<b>НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ.....</b>	<b>218</b>

## CONTENTS

## SECTION 1 . GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

<b>Akimkin O.M.</b> DEVELOPMENT OF COMMERCIAL EDUCATION IN THE YELYSAVETHRAD REGION (THE BEGINNING OF THE XX CENTURY): HISTORIOGRAPHIC ANALYSIS OF THE PROBLEM.....	9
<b>Biruk N.P.</b> SCIENTIFIC AND AUTHORS'S SCHOOLS IN UKRAINIAN PEDAGOGICAL SCIENCE.....	13
<b>Vykhruhshch V.O.</b> EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE COORDINATES OF DEVELOPMENT OF TASKED SCHOOL: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS.....	18
<b>Herasymenko A.S.</b> THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE INSTITUTIONALIZATION OF PHILOSOPHY OF EDUCATION IN MODERN PEDAGOGICAL SPACE.....	25
<b>Hnativ Z.Ya.</b> INTERNATIONAL COOPERATION OF DROHODYCH STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY BY IVAN FRANKO IN THE MODERN PROCESS INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION.....	32
<b>Hulei O.V.</b> NORMATIVE-LEGAL FRAMEWORK FOR TEACHING ARTS AND CRAFTS AS A SUBJECT OF PEDAGOGICAL RESEARCH (FIRST HALF OF THE XIX CENTURY).....	36
<b>Dzhus O.V.</b> PROFESSIONAL PREPARATION FOR THE YOUNG PEOPLE OF UKRAINIAN DIASPORY IN THE UKRAINIAN SOCIOLOGICAL INSTITUTE (UKRAINIAN INSTITUTE OF CITIZENSHIP).....	40
<b>Kan O.Yu.</b> ARCHIVAL MATERIALS AS A SOURCE FOR INVESTIGATING THE PROBLEM OF PHILOLOGISTS' TRAINING IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE (1850-1917).....	47
<b>Klymenko Yu.A.</b> ESPERAND-MOVE AS A SOCIAL-PEDAGOGICAL PHENOMEN: PECULIARITIES OF THE SOURCE RESEARCH BASE.....	51
<b>Kozlovskiy Yu.M., Kozlovska I.M., Bilyk O.S.</b> DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC RESEARCH ON EDUCATIONAL INTEGRATION ISSUES IN UKRAINIAN PEDAGOGY (END OF XX – THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY).....	55
<b>Kosenko Yu.M.</b> EVOLUTION OF SCHOOL SOCIETY ON THE MODERN STAGE OF DEVELOPMENT OF NATIONAL EDUCATION.....	60
<b>Kushchova T.O.</b> SOCIAL AND HISTORICAL PRECONDITIONS AND MAIN DIRECTIONS A.M. TOPOROV'S PUBLIC AND EDUCATIONAL ACTIVITIES.....	64
<b>MobyI Ysmayl oħly Aslanly</b> ISMAIL BECK KUTKASHENLA ABOUT MILITARY AND PHYSICAL EDUCATION.....	69
<b>Pahuta M.V.</b> DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SCHOOLING IN GALICIA IN LATE 19th AND EARLY 20th CENTURY: AXIOLOGICAL MEASUREMENT.....	73
<b>Pochuieva V.V.</b> PERSONALITY-BASED EDUCATIONAL CONCEPT IN HIGHER SCHOOL.....	78
<b>Solovei M.V.</b> SOFIA RUSOVA IS THE ORGANIZER OF OUT-OF-SCHOOL EDUCATION IN UKRAINE (1917 – BEGINNING OF 1919).....	82

## SECTION 2. THEORY AND METHODS OF TEACHING (BY DISCIPLINES)

**Li Litsiuan**

THE STRUCTURE OF THE METHODOLOGICAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHERS IN MUSICAL ART..... 87

**Osova O.O.**

INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF FORMING OF DISCURSIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS-PHILOLOGISTS..... 92

**Tsymbal T.M.**

THE POTENTIAL OF THE TECHNOLOGY OF THE WEB QUEST IN THE LANGUAGE TRAINING OF FOREIGN STUDENTS ..... 96

**Shynkarenko V.V., Olefir N.V., Klimova L.V., Kupriienko V.I.**

MODERN TRENDS OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL EDUCATION SYSTEM IN CONDITIONS OF THE PRESENTATION..... 101

**Shkola O.M.**

PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS OF INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION IN THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION WITH THE USE OF CHOREOGRAPHIC TEACHING METHODS..... 105

**Shostak I.I.**

PROJECT METHOD AS ONE OF THE IMPORTANT WAYS OF DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS-FUTURE ECONOMISTS..... 108

## SECTION 3. CORRECTIONAL PEDAGOGY

**Leshchii N.P.**

COMPARATIVE ANALYSIS OF PHENOMENONS “SPORT-WELFARE WORK” AND “PHYSICAL AND HEALTHY WORK” IN MODERN PEDAGOGY..... 112

**Pozdniakova O.L.**

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL OVERVIEW OF BASES OF ASSESSING EFFICIENCY OF THE FUNCTIONING OF THE EDUCATIVE SYSTEM OF EDUCATION AND REHABILITATION INSTITUTIONS FOR PERSONS WITH LIMITATIONS IN LIFE-SUSTAINING ACTIVITY..... 117

**Subashkevych I.R., Vovk L.P.**

THE PECULIARITIES OF TRAINING AND REHABILITATION CENTRES WORKERS' EMOTIONAL BURNOUT..... 123

## SECTION 4. SOCIAL PEDAGOGY

**Hudz T.O.**

THE REQUIREMENT'S JUSTIFICATION OF THE PRACTICE MECHANISMS'S IMPROVEMENT OF THE SEXUAL MATURATION IN THE ADOLESCENTS..... 128

**Ybadova Raksana Nazym**

FRIENDSHIP AND PARTNERSHIP AS A VALUE NORMS OF EDUCATION..... 133

**Кальченко Л.В.**

SCIENTIFIC BASIS FOR THE SYSTEM OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL WORK TOWARDS PREVENTION OF SOCIAL ORPHANHOOD IN URBAN TERRITORIAL COMMUNITY..... 137

## SECTION 5. THEORY AND METHODS OF UPBRINGING

**Kalchenko L.V.**

PRINCIPLES OF ADULT EDUCATION IN THE SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL THOUGHT OF THE COUNTRIES OF CENTRAL AND EASTERN EUROPE..... 147

**Paslavska I.S.**

THE STATE OF RISK-MANAGEMENT OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS..... 151

## SECTION 6. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION

<b>Bulavenko S.D.</b> CONCEPTUAL APPROACHES TO THE FORMING OF SOCIAL ACTIVITY OF PERSONALITY.....	<b>155</b>
<b>Dmitriieva N.S.</b> METHODS OF HATH-YOGA PRACTICE FOR THE DEVELOPMENT OF THE PHYSICAL QUALITIES OF YOUNGER SCHOOL CHILDREN.....	<b>159</b>
<b>Kokhan D.N.</b> INFLUENCE OF FAMILY-HOUSEHOLD CULTURE ON FORMATION OF A NOBLE ATTITUDE TO A WOMAN.....	<b>165</b>
<b>Ponomarova H.F.</b> CORRECTION OF VALUES-BASED ORIENTATIONS OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT.....	<b>168</b>
<b>Shakhrai V.M.</b> THE IMPORTANCE OF EXTENSION OF DIFFERENT TYPES OF ACTIVITIES IN THE PROCESS OF FORMATION OF THE VALUE OF LIFE IN ADOLESCENTS.....	<b>173</b>
<b>Shlieina L.I.</b> CONTENT OF THE GENDER COMPETENCE OF THE TEACHER OF THE AGRARIAN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION.....	<b>178</b>

## SECTION 7. PRESCHOOL PEDAGOGY

<b>Ostroverkha I.A.</b> PUPPET THEATRE AS AN EFFECTIVE MEANS OF AESTHETIC DEVELOPMENT OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN.....	<b>183</b>
<b>Smoliuk S.V.</b> CREATION OF THE DEVELOPING EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATION.....	<b>188</b>

## SECTION 8. INFORMATIONAL-COMMUNICATIONAL TECHNOLOGIES IN EDUCATION

<b>Ovsiannikov O.S., Alieksieieva H.M.</b> APPROACHES TO DESIGNING THE COMPUTER ENVIRONMENT OF SCIENTIFIC AND RESEARCH WORK OF STUDENTS OF ENGINEERING AND PEDAGOGICAL SPECIALTIES OF COMPUTER PROFILE.....	<b>192</b>
<b>Zhurba O.V.</b> DEVELOPMENT OF MEDIACOMPETENCE OF TEACHERS IN TERMS OF IMPLEMENTATION OF THE CONCEPT OF A NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	<b>197</b>
<b>Kozhukhova Kh.V.</b> THEORETICAL PRINCIPLES OF THE APPLICATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS.....	<b>201</b>
<b>Myrzaeva Ainura Tofyk kyzy</b> ROLE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF THE STUDENTS' SELF-EDUCATION.....	<b>205</b>
<b>Popovych N.M.</b> ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ.....	<b>210</b>
<b>Shafihulina V.O.</b> USING ONLINE-HOMEWORK IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE AT A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION.....	<b>214</b>
<b>A NEW TYPE OF SCIENTIFIC SERVICES.....</b>	<b>218</b>



## РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

РОЗВИТОК КОМЕРЦІЙНОЇ ОСВІТИ НА ЄЛИСАВЕТГРАДЩИНІ  
(ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ): ІСТОРІОГРАФІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИDEVELOPMENT OF COMMERCIAL EDUCATION IN THE  
YELYSAVETHRAD REGION (THE BEGINNING OF THE XX CENTURY):  
HISTORIOGRAPHIC ANALYSIS OF THE PROBLEM

У статті здійснено історіографічний аналіз досліджень, в яких розкриваються питання комерційної освіти Єлисаветградщини початку ХХ століття. Виокремлені ключові аспекти вивчення проблем у сучасній теорії наукового знання. З'ясовано місце і роль єлисаветградських комерційних навчальних закладів у науково-педагогічних розвідках минулого й сучасності. Встановлено, що на сучасному етапі значно зріс інтерес науковців як до системи комерційної освіти, так і до особливостей розвитку окремих навчальних закладів комерційного спрямування на Єлисаветградщині. Науковці прагнуть більш об'єктивно оцінити здобутки у сфері комерційної освіти в регіоні, що пов'язано з відкритістю архівів і доступністю нових джерел. Виявлено, що вагому цінність для розуміння специфіки регіональних ознак комерційної освіти досліджуваного періоду мають дисертаційні та монографічні дослідження, які стали основним інформативним джерелом реконструкції історіографічного процесу з нагромадження наукових знань щодо історії комерційної освіти на Єлисаветградщині в означений період. Нечисленні наукові дослідження сучасних учених (В. Постолатія, О. Гур'янової, А. Кави, О. Філоненко та ін.), в яких розкрито передумови, основні етапи, зміст і форми організації навчально-виховного процесу в комерційних навчальних закладах України, зокрема й на Єлисаветградщині, засвідчують, що історія комерційної освіти була визначною сторінкою історії Єлисаветградського краю дореволюційного періоду. У комерційних навчальних закладах, зокрема в Єлисаветградському громадському комерційному училищі (1908), яке було одним із найкращих комерційних закладів Російської імперії, формувалася досвід поєднання двох рівнів освіти – загальноосвітньої і професійної. Встановлено, що цілісна історія розвитку комерційної освіти Єлисаветградщини початку ХХ століття ще належно не висвітлена в історіографії. Подальшого розвитку набули аналіз і систематизація досліджень з даної проблеми.

**Ключові слова:** історіографія, педагогічні дослідження, Єлисаветградщина, комерційна освіта, комерційні навчальні заклади.

The article deals with the historiographic analysis of the researches, which reveal the issues of commercial education of Yelisavetgrad region at the beginning of the XX century. Emphasizing the key aspects of studying problems in the modern theory of scientific knowledge. It was established that at the present stage the interest of scientists in the system of commercial education, as well as in the peculiarities of development of separate educational institutions of commercial direction in Yelisavetchrad region, increased considerably. The researchers seek to more objectively evaluate the achievements in the field of commercial education in the region, due to the openness of archives and the availability of new sources. It was found out that considerable value for understanding the specifics of regional features of commercial education of the studied period is the dissertation and monographic research, which became the main informative source for the reconstruction of the historiographical process on the accumulation of scientific knowledge on the history of commercial education in Yelizavetchrad region during the specified period. The place and role of Yelisavetgrad commercial educational establishments in the scientific and pedagogical investigations of the past and present are found out. A few scientific studies of modern scholars (V. Postolatiya, O. Guryanova, A. Kavy, O. Filonenko, etc.), in which the pre-conditions, the main stages, content and forms of organization of educational process in commercial educational institutions of Ukraine, in particular in Yelisavetgrad region, are revealed, the history of commercial education was a prominent page of the history of the Yelisavetgrad region of the pre-revolutionary period. In commercial educational institutions, in particular in the Yelisavetgrad commercial school (1908), which was one of the best commercial institutions of the Russian Empire, the experience of combining two levels of education – general and professional – was formed. It is established that the integral history of the development of commercial education of Yelizavetchrad region of the beginning of the XX century is still not properly covered in historiography. Further development has been analyzed and systematization of research on this problem.

**Key words:** historiography, pedagogical researches, Yelizavetchrad region, commercial education, commercial educational institutions.

УДК 37(09)

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-2-1>**Акімкін О.М.,**

здобувач кафедри педагогіки та менеджменту освіти

Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Розбудова української незалежної держави створила сприятливі умови для відновлення і розвитку педагогіки, національної системи освіти і виховання дітей та молоді в Україні. Успішність реформування в освітній галузі значною мірою залежить від того, наскільки повно й ефективно будуть використані

ті позитивні надбання, які базуються передусім на національному і регіональному педагогічному досвіді. Ці обставини спонукають до опрацювання матеріалів з історії шкільництва загалом по Україні та в окремих її регіонах зокрема.

Дослідження минулого вітчизняної освіти надає можливість глибше вивчити наявний історичний

досвід комерційної освіти, передбачити основні тенденції її розвитку в майбутньому, вивчення процесу такого розвитку в даний період збагатить сучасну науку знаннями про механізми модернізації комерційної освіти, вплив регіональних чинників на її ефективність.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На сучасному етапі посилився інтерес до вивчення комерційної освіти регіону, що засвідчують праці сучасних дослідників В. Постолатія, О. Гур'янової А. Кави, О. Філоненко та ін. У цих дослідженнях розкрито передумови, зміст, форми, методи організації навчально-виховного процесу в комерційних навчальних закладах Єлисаветградщини.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Історія розвитку комерційної освіти Єлисаветградщини представлена невеликою кількістю наукових розвідок. Цілісна історія розвитку комерційної освіти Єлисаветградщини початку ХХ століття ще належно не висвітлена в історіографії.

**Мета статті** – здійснити історіографічний аналіз досліджень, які стосуються розвитку комерційної освіти на Єлисаветградщині початку ХХ століття; виокремити ключові аспекти вивчення проблем у сучасній теорії наукового знання.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Історія комерційної освіти була однією з яскравих і насичених сторінок історії Єлисаветградського краю дореволюційного періоду. У стінах комерційних навчальних закладів формувався досвід поєднання двох рівнів освіти – загальноосвітньої і професійної шкіл.

На сучасному етапі значно зріс інтерес науковців як до системи комерційної освіти, так і до особливостей розвитку окремих навчальних закладів комерційного спрямування на Єлисаветградщині. Науковці прагнуть більш об'єктивно оцінити здобутки у сфері комерційної освіти в регіоні, що пов'язано з відкритістю архівів і доступністю нових джерел.

Очевидно, що сучасний рівень розвитку методології історичної та педагогічної наук дозволив сучасним дослідникам більш повно та якісно представити досвід, накопичений упродовж певного періоду.

Вагому цінність для розуміння специфіки регіональних ознак комерційної освіти досліджуваного періоду мають дисертаційні та монографічні дослідження, які стали основним інформативним джерелом реконструкції історіографічного процесу з нагромадження наукових знань щодо історії комерційної освіти на Єлисаветградщині в означений період.

Так, загальну характеристику розвитку комерційної освіти на Єлисаветградщині в досліджуваний період подано в монографії О. Філоненко «Освіта Кіровоградщини (Єлисаветградщини) в

наукових рефлексіях українських учених (друга половина ХІХ – ХХ століття)» [7].

Важливим матеріалом у контексті вивчення історіографії еволюції комерційних навчальних закладів у регіоні є дисертаційні дослідження В. Постолатія «Розвиток комерційної освіти в Україні (1804–1920 рр.)» (1996) [6] та О. Гур'янової «Організація навчально-виховного процесу в комерційних училищах України (1894–1920 рр.)» (2007) [2]. У цих дослідженнях розкрито специфіку становлення та розвитку комерційної освіти в регіональному та спеціально-професійному контекстах; подано широкий краєзнавчий матеріал; узагальнено статистичні та архівні матеріали щодо розвитку комерційної освіти на певному історичному етапі.

Особливу увагу сучасних учених привертає діяльність Василя Івановича Харцієва в Єлисаветградському громадському комерційному училищі, яке він очолював упродовж десяти років (1909–1919 рр.).

Так, діяльність В. Харцієва як керівника Єлисаветградського громадського комерційного училища розглянуто в дослідженнях І. Добрянського та В. Постолатія «Громадська та приватна ініціатива в розвитку освіти України (кінець ХІХ – початок ХХ ст.)» (1998) [1], О. Гур'янової «Організація навчально-виховного процесу в комерційних училищах України (1894–1920 рр.)» (2007) [2], «Школа радості – переклик поколінь» (2007) [3], А. Кави «Педагогічна діяльність і спадщина В.І. Харцієва (1866–1937 рр.)» (2014) [4], О. Філоненко «Педагогічне новаторство В.І. Харцієва в Єлисаветградському громадському комерційному училищі» (2014) [8] та ін.

На системне осмислення різнобічного доробку та життєдіяльності В. Харцієва претендує низка змістовних наукових розвідок В. Постолатія [5; 6 та ін.].

Так, у книзі «Педагогічна освіта на Кіровоградщині (1895–1965 рр.)» (2006) [5] В. Постолатій схарактеризував педагогічний доробок В. Харцієва у вигляді теоретичних новацій і практичного узагальнення прогресивних ідей на основі діяльності в Єлисаветградському громадському комерційному училищі, що дає змогу говорити про оформлення цілісної авторської концепції на гуманістичних засадах. Автор зауважує, що головні завдання, які ставив В. Харцієв в організації діяльності Єлисаветградського громадського комерційного училища як авторської школи, були досягнуті:

- інтеграція в єдиному освітньому просторі учнів і вчителів;
- формування нового, відмінного від масової практики, змісту навчального процесу;
- гуманізація навчання і виховання;
- формування національно свідомих громадян держави.

Теж саме можна сказати про дисертаційне дослідження О. Гур'янової «Організація навчально-виховного процесу в комерційних училищах України (1894–1920 рр.)» (2007) [2]. Досліджуючи організацію навчально-виховного процесу в комерційних училищах України, вчена розкрила зміст навчально-виховного процесу в авторській школі В. Харцієва. У своїй роботі дослідниця акцентує увагу на тому, що В. Харцієв організовував навчально-виховний процес на новітніх на той час демократичних і гуманістичних засадах, прагнув досягати високих результатів навчально-виховної роботи не зовнішнім примусом і понуканням школярів, а прищепленням їм глибокої внутрішньої мотивації до оволодіння знаннями й самовдосконалення та намагався створити класні виховні середовища на засадах моралі, інтелігентності й працелюбства. О. Гур'янова наголошує на тому, що результатом його діяльності стало створення організаційних і навчально-методичних передумов для відкриття цілої мережі подібних навчальних закладів на всій території України.

Проаналізувала і визначила своєрідність організаційно-педагогічної роботи Єлисаветградського громадського комерційного училища як авторської школи В. Харцієва А. Кава у дисертації «Педагогічна діяльність і спадщина В.І. Харцієва (1866–1937 рр.)» (2014) [4]. Так, дослідниця розкрила особливості організації навчально-виховного процесу в Єлисаветградському громадському комерційному училищі та охарактеризувала це училище як авторську гуманістичну школу В. Харцієва. У дисертації автор аргументовано доводить, що особливості організаційно-педагогічної діяльності та науково-методичної роботи педагога мали новаторський характер і посіли гідне місце в загальному контексті історії педагогічної думки другої половини ХІХ – першої половини ХХ ст.

У результаті дослідження діяльності Єлисаветградського громадського комерційного училища як авторської школи в дисертації було визначено новаторські ідеї педагога:

- створення педагогічного самоуправління у вигляді вчительської корпорації, комісії класних спостерігачів, предметних комісій;

- створення єдиного в Україні середнього навчального закладу, робота якого була побудована на партнерських стосунках між вихователями і вихованцями (практикувалися сумісні походи на природу, обговорення творів класиків російської та української літератури);

- створення сприятливого середовища, позитивного соціально-морального клімату школи; орієнтація на мистецтво і створення творчої атмосфери; взаємодія сім'ї, школи, громадськості;

- створення батьківської Ради, яка залучалась до організації навчальної і позакласної діяльності;

- організація першого дитячого парку в Україні (літній оздоровчий табір «Альгамбра»);

- підвищення професійної майстерності педагогів (з'їзди вчителів образотворчого мистецтва, математиків у Петербурзі, з'їзд вчителів з питань естетичного виховання у Дрездені);

- створення самоуправлінської учнівської організації у вигляді організаційної структури – Клубу старшокласників;

- переосмислення оцінювання знань учнів (відмова від виставлення оцінок і заміна їх характеристиками, заміна перевірних екзаменів виставками учнівських робіт) [4, с. 14–15].

А. Кава звертає увагу, що В. Харцієв у Єлисаветградському громадському комерційному училищі застосовував оригінальні авторські форми організації навчально-виховного процесу, які активізували самостійну пізнавальну діяльність учнів: лабораторні заняття, позакласна робота, краєзнавчі подорожі, екскурсії; створення центрів за інтересами (креслярське бюро, дослідницька робота на шкільних ділянках, майстернях); спільна трудова діяльність учнів і педагогічного колективу; уроки-прогулянки, «Художні прогулянки» (наукового спрямування «Пленер»).

У роботі визначено основні напрями освітньо-виховного процесу авторської школи В. Харцієва: розумове виховання (навчально-виховний процес збагачувався такими формами, як диспут, обговорення учнями рефератів, творів класиків літератури, екскурсійних спостережень, журнальних статей тощо). Трудове виховання в училищі реалізовувалось шляхом роботи в шкільному саду, топографічних знімків саду, двору, проєкційних креслень, роботи з папером, як результат – виставкою учнівських робіт «Моє дозвілля». Естетичне виховання полягало в диференціації завдань відповідно до віку дітей: від простого спостереження навколишньої природи, творів мистецтва до творчої діяльності у вигляді аналізу сприйнятого. Шляхами реалізації естетичного виховання в навчальному закладі були: ілюстрування навчального матеріалу, ознайомлення з творами мистецтва (живописом, скульптурою, літературою, музикою), заняття на природі [4, с. 15].

У статійній публікації «Педагогічне новаторство В.І. Харцієва в Єлисаветградському громадському комерційному училищі» (2014) [8] О. Філоненко акцентує увагу, що реформи, які В. Харцієв здійснив у навчальному закладі, були визнані вдалими, а тому слугували зразком для інших подібних навчальних закладів. Так, практична діяльність видатного педагога в окремому закладі справила вагомий вплив і на тодішній стан середньої освіти в країні, і на її подальший розвиток.

Дослідниця відзначає, що при громадському комерційному училищі В. Харцієва у 1911 р. було відкрито вечірні торгові класи для дорослих, а

у 1913 р. – торгову школу з трирічним курсом навчання. Ця школа готувала прикажчиків, конторників, бухгалтерів тощо. У торгових класах вивчали бухгалтерію, комерційну арифметику, торгову кореспонденцію, каліграфію, німецьку та російську мови, загальну арифметику.

Автор наголошує, що педагогічні ідеї В. Харцієва внесли новизну в педагогічну практику. Він відстоював принципи системності, наочності та доступності навчання. На його думку, вчитель повинен бути компетентним фахівцем, який володіє знаннями з різних галузей наук та вміннями пробуджувати інтерес до наукової роботи в учнів [8, с. 218–219].

Єлисаветградське громадське комерційне училище В. Харцієва, – стверджує О. Філоненко, – це не лише історія конкретного вітчизняного навчального закладу, а передусім досвід, який може стати в нагоді нинішнім різнотипним середнім навчальним закладам освіти України [8, с. 218].

Також заслуговує на увагу публікація О. Гур'янової «Школа радості – переклик поколінь» (2007) [3], яка присвячена авторським школам комерційної ланки освіти України початку ХХ ст. Особливу увагу в статті звернуто на діяльність навчальних закладів через призму особистостей відомих педагогів, зокрема В. Харцієва, які керували авторськими школами. Вчена всебічно проаналізувала педагогічний доробок В. Харцієва, його досягнення на посаді директора Єлисаветградського громадського комерційного училища, що дало їй змогу дійти висновку: «В. Харцієву вдалося втілити у життя нові ідеї в умовах звичайної масової школи, які були переосмислені, конкретизовані, розвинуті та апробовані практикою. У його педагогічних поглядах можна знайти багато такого, що пізніше зустрінемо в А. Макаренка та В. Сухомлинського» [3, с. 122].

**Висновки.** Отже, всі дослідники одноставні в тому, що історія комерційної освіти була визначальною сторінкою історії Єлисаветградського краю дореволюційного періоду. У комерційних навчальних закладах, зокрема в Єлисаветградському гро-

мадському комерційному училищі (1908), яке було одним із найкращих комерційних закладів Російської імперії, формувався досвід поєднання двох рівнів освіти – загальноосвітньої і професійної, панувала демократична форма правління, ефективно вирішувалися освітні завдання.

Історіографічний огляд досліджуваної проблеми дозволив установити, що на даний час немає таких наукових досліджень, де було б системно і в повній мірі проаналізовано історіографію розвитку комерційної освіти Єлисаветградщини досліджуваного періоду, тому питання розвитку комерційної освіти регіону початку ХХ століття потребує подальшого вивчення.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Добрянський І.А., Постолатій В.В. Громадська та приватна ініціатива в розвитку освіти України (кінець ХІХ – початок ХХ ст.). Кіровоград, 1998. 143 с.
2. Гур'янова О.В. Організація навчально-виховного процесу в комерційних училищах України (1894–1920 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Кіровоград, 2007. 255 с.
3. Гур'янова О.В. Школа радості – переклик поколінь. *Школа першого ступеня: теорія і практика*: зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. Переяслав-Хмельницький, 2007. Вип. 21. С. 115–122.
4. Кава А.А. Педагогічна діяльність і спадщина В.І. Харцієва (1866–1937 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2014. 20 с.
5. Постолатій В.В. Педагогічна освіта на Кіровоградщині (1865–1965 рр.) : монографія. Кіровоград : Нашвидав, 2006. 144 с.
6. Постолатій В.В. Розвиток комерційної освіти в Україні (1804–1920 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1996. 210 с.
7. Філоненко О.В. Освіта Кіровоградщини (Єлисаветградщини) в наукових рефлексіях українських учених (друга половина ХІХ – ХХ століття): монографія. Харків : Мачулін, 2017. 412 с.
8. Філоненко О.В. Педагогічне новаторство В.І. Харцієва в Єлисаветградському громадському комерційному училищі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. Вип. 125. С. 215–219.

## НАУКОВІ ТА АВТОРСЬКІ ШКОЛИ В УКРАЇНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

### SCIENTIFIC AND AUTHORS'S SCHOOLS IN UKRAINIAN PEDAGOGICAL SCIENCE

У статті представлено порівняльний огляд педагогічних феноменів – «наукова школа» та «авторська школа» на основі аналізу праць педагогів із зазначеної проблематики. Відсутність законодавчого підґрунтя у визначенні дефініції спричинює підміну понять, ускладнює їх ідентифікацію та викликає суперечки стосовно критеріїв визнання науково-дослідницьких колективів науковими, науково-педагогічними, авторськими, інноваційними чи експериментальними школами. Частіше за все відбувається ототожнення понять саме «наукова школа» та «авторська школа», зумовлене тим, що кожна наукову школу очолює лідер – автор власної розробленої дослідницької концепції, а авторська школа є науковою, оскільки підґрунтям її створення та діяльності слугує науково-дослідницька програма.

Наукову школу дослідники розглядають як науковий напрям, науково-освітній інститут або дослідницький колектив, авторську – як експериментальний навчально-виховний заклад або оригінальну загальнопедагогічну, дидактичну, методичну чи виховну систему. За робочі означення нами було обрано: визначення наукової школи, сформульоване на основі контент-аналізу, близько дев'яноста визначень вітчизняних та зарубіжних науковців; авторської – запропоноване авторами всеукраїнського експерименту за темою «Теоретико-методологічні засади моделювання розвитку авторських шкіл».

Крім того, у статті нами описово представлено найбільш відомі сучасні вітчизняні авторські школи – М. Гузика, О. Захаренка, А. Сологуба, М. Чумарної та наведено імена видатних учених-педагогів – лідерів наукових шкіл, здобутки яких є неоціненними для педагогічної науки – І. Беха, А. Бозуш, С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лугового, С. Максименка, Н. Нічкало, О. Савченко, С. Сисоевої, О. Сухомлинської, М. Ярмаченка та багатьох інших. Проаналізовано наукові видання Національної академії педагогічних наук України і видавництва «Логос Україна», які популяризують винаходи, розробки, концепції, технології тощо видатних педагогів. Узагальненням дослідження є зазначення спільних та відмінних рис авторських та наукових шкіл для більш коректної ідентифікації серед загалу науково-дослідницьких колективів та закладів освіти.

**Ключові слова:** творчість, дослідницька програма, науково-дослідницький колектив, наукова школа, авторська школа, інноваційна школа, експериментальна школа, школа педагогічної майстерності.

The article presents a comparative survey of pedagogical phenomena – a «scientific school» and an «author's school» based on the analysis of educators' scientific works of the mentioned problem. Lack of legislative background for definitions causes the substitution of the concepts, complicates their identification and provoke a controversy as to the criteria of recognition of scientific research teams as scientific, pedagogical, authors', innovative or experimental schools. The concept identification of a «scientific school» and an «author's school» takes place oftener due to the fact that each academic school is headed by the leader – the author of a particular developed research approach, and the author's school is understood as a scientific one because it is based and acts in accordance with a research program.

A scientific school is regarded to be a scientific course, an educational and research institution or a research team, while an author's school is understood by the scientists as an experimental educational institution or an original general pedagogical, didactic, methodical or educational system. The definition of a scientific school has been chosen in the article, formulated on the basis of content analysis of some ninety definitions of Ukrainian and foreign scientists; and the definition of an author's school was offered by the authors of an all-Ukrainian experiment on the topic «Theoretical and methodological principles of modelling of the development of authors' schools».

In addition, the article describes the most famous modern Ukrainian authors' schools like M. Guzik's, O. Zaharenko's, A. Sologub's and M. Chumarna's and mentions the outstanding educators – the leaders of scientific schools, whose achievements are invaluable for pedagogical science – I. Bekh, A. Bogush, S. Goncharenko, I. Zyazyun, V. Kremen, V. Lugovoi, S. Maksimenko, N. Nykhallo, O. Savchenko, S. Syssoeva, O. Sukhomlynsky, M. Yarmachenko and many others. The scientific publications of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine and the Publishing House «Logos of Ukraine», that popularize inventions, developments, concepts, technologies and so on of outstanding educators are analyzed in the article.

The general conclusion of the research is the indication of the common and distinctive features of authors' and scientific schools for more correct identification among the research teams and educational institutions.

**Key words:** creative work, research program, scientific research team, scientific school, author's school, innovative school, experimental school, school of pedagogical experience.

УДК 378.126:373.5

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-2-2>

**Бірук Н.П.**,  
асистент кафедри педагогіки  
Житомирського державного  
університету імені Івана Франка

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Педагогічну науку ХХІ століття, як й інші науки та сфери життєдіяльності, не оминає процес стрімкого накопичення інформації та зміни сутнісного її наповнення. Позитивний ефект від цих процесів можна досягти, лише маючи кваліфікований кадровий потенціал на всіх рівнях системи освіти.

Реформуючи та вдосконалюючи формалізований освітній простір, не слід забувати про тисячолітній досвід неформальної творчої освіти та науки, найбільш ефективними формами прояву якої є наукові та авторські школи.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Сутність досліджуваних феноменів ґрунтовно

окреслена у працях І. Анненкова [1, с. 73–81], О. Гнізділової [5, с. 79], С. Гончаренка [6, с. 27–43], О. Грезньової [7], Л. Зеленської [10], Д. Зербіно [11, с. 19–21], Г. Кловак [12, с. 190–207], А. Рибачук [24, с. 50–52], О. Устенко [26, с. 11–19], М. Хорунжия [27, с. 23] (наукові/науково-педагогічні школи); М. Гузика [8, с. 4–5], О. Дубасенюк [9, с. 35–43], Н. Острроверхової [18], В. Паламарчука [19], Н. Побірченко [22, с. 33–37], М. Проц [23, с. 145–152] (авторські школи) та багатьох інших.

**Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми.** Відсутність єдиної загальноприйнятої на державному рівні нормативної бази стосовно кожної з форм колективної організації наукової діяльності призводить до ототожнення поняття «наукова школа» з авторськими, експериментальними, літніми/зимніми науковими школами, школами педагогічної майстерності, авторськими системами й концепціями тощо. Проте найчастіше ототожнення відбувається саме з авторською школою.

**Метою статті** є аналіз причин даного ототожнення та обґрунтування сутнісних відмінностей.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз історичних розвідок дозволяє нам пов'язувати виникнення та формування наукових шкіл з появою філософських систем (санкх'я, йога, буддизм тощо) та давньогрецьких філософсько-математичних шкіл (мілетської, піфагорійської, елейської, атомістичної та ін.). Не менш вагомою є й історична спадщина авторських шкіл – вивчення історії їхнього виникнення та розвитку, основних напрямів та принципів роботи, сутності та змісту діяльності, починаючи з XV століття, дало можливість дійти висновку, що авторські школи з'явилися задовго до появи офіційних державних шкіл та продовжують існувати й сьогодні.

Проте терміни та феномени «наукова/науково-педагогічна школа» та «авторська школа» стали активно вживатися та досліджуватися лише з 70-х років минулого століття.

Як зазначено вище, дефініції «наукова», «науково-педагогічна школа» не визначені на законодавчому рівні, кожен із дослідників наповнює їх змістом відповідно до особистих розвідок, що ускладнює їх ідентифікацію та спричиняє суперечки стосовно критеріїв визнання науково-дослідницьких колективів науковими чи науково-педагогічними школами.

Складність ідентифікації наукового товариства як наукової школи полягає і в тому, що цей термін застосовується як до цілої галузі наукового знання, що отримала міжнародне визнання, так і до регіональних наукових товариств. Наукову школу розглядають як *науковий напрям* (наукова течія чи напрям, в якому започатковано нові принципи, підходи, теорії, закони тощо), *науково-освітній інститут* (об'єднання науково-дослідних і освіт-

них колективів на базі університету), *дослідницький колектив* (форма організації наукової діяльності за наявності наукового колективу із визнанням лідером) [4; 13; 28; 30].

Сутність категорії «наукова школа» нами ґрунтовно проаналізовано на основі контент-аналізу близько 90 визначень вітчизняних та зарубіжних науковців. У результаті цього під *науковою школою* розуміємо *неформальний дослідницький творчий колектив у межах певної галузі знання, який під керівництвом відомого вченого-лідера об'єднує кілька поколінь учених-однотумців різних статусів, компетенції і спеціалізації, займається активною дослідницькою роботою в актуальному напрямі й характеризується спільним стилем роботи, підходами, методами реалізації наукової програми, методиками, науковими традиціями, оригінальністю ідей, наполегливою і цілеспрямованою співпрацею та здобув авторитет і суспільне визнання в цій галузі знань, що дозволяє йому транслювати, крім суто наукового змісту, культурні норми й цінності, культивувати інноваційне мислення і наукову атмосферу, яка сприяє становленню молодих учених.*

Розглядаючи функціонування наукових шкіл з точки зору педагогічної системи, О. Грезньова зазначає, що метою наукових шкіл є, з одного боку, одержання нового наукового знання, з іншого – підготовка вчених [7].

Отже, *науково-педагогічна школа* є *неформальною спільнотою педагогів-дослідників різних поколінь високої наукової кваліфікації на чолі з науковим лідером у педагогічній галузі, об'єднаних спільними підходами до розв'язання педагогічних проблем, стилем роботи й мислення, оригінальністю й новизною ідей та методів реалізації дослідницької програми, яка одержала значні наукові результати, здобула авторитет та громадське визнання в педагогічній науці* [16].

Ми розглядатимемо науково-педагогічну школу як наукову школу, яка досліджує проблеми педагогіки як науки.

Авторську школу вчені визначають як:

– експериментальний навчально-виховний заклад, діяльність якого ґрунтується на психолого-педагогічній концепції, розробленій автором чи авторським колективом (В. Паламарчук) [19];

– експериментальний навчально-виховний заклад, в якому реалізується нова педагогічна система, розроблена конкретним педагогом чи творчим педагогічним колективом (М. Ярмаченко) [21, с. 14];

– експериментальна інноваційна навчально-виховна установа, в основі роботи якої лежить оригінальна психолого-педагогічна концепція, розроблена певним автором або авторським колективом (О. Антонова) [25, с. 3];

– освітній заклад, що працює за власною оригінальною програмою, відмінною від програми масової школи (О. Воронін) [3, с. 4];

– оригінальна загальнопедагогічна, дидактична, методична чи виховна система, опрацьована з урахуванням надбань психології, педагогіки, вікової фізіології та інших наук, вітчизняного й зарубіжного досвіду, яка реалізується під керівництвом чи за участю її автора (авторів) принаймні в одному навчально-виховному закладі (наприклад, школа В. Сухомлинського, школа М. Гузика та ін.). Авторська школа є одним із типів експериментального майданчика (С. Гончаренко) [6, с. 14–15];

– гуманістичний навчально-виховний заклад, ідея створення якого належить педагогу-творцю, який розробив і поклав в основу його діяльності власну концепцію розвитку школи, основою якої є триада дитина – вчитель – батьки, що забезпечує ефективне функціонування і стабільні позитивні результати (Н. Побірченко) [22, с. 36].

Крім того, у 2017 році Міністерством освіти і науки України було запроваджено всеукраїнський експеримент за темою «Теоретико-методологічні засади моделювання розвитку авторських шкіл» на базі загальноосвітніх навчальних закладів України. У Заявці, яка обґрунтовує проведення даного експерименту, робочий варіант поняття **«авторська школа»** визначається як *загальноосвітній навчальний заклад з високим рівнем розвитку інноваційного потенціалу як необхідної передумови і результату саморозвитку його конкурентоспроможності засобами експериментально перевіреної оригінальної авторської концепції педагогічної системи, технологізованої за суттю, що забезпечує стабільні позитивні результати діяльності* [15, с. 3].

Авторська школа – це, у будь-якому випадку, освітній заклад, у котрому реалізуються нові сучасні конкурентоспроможні навчально-виховні, соціально-економічні ідеї, але які водночас потребують додаткової розробки та перевірки, вони сприяють більш ефективному вихованню сучасної особистості, більш творчому характеру життєдіяльності вчителів та учнів.

Науковці обґрунтовують виокремлення ще декількох типів шкіл, з якими теж іноді ототожнюють авторські школи, оскільки вони вирізняються й інноваційністю, і експериментальністю, а їхні представники – педагогічною майстерністю, проте кожна зі шкіл має свої відмінні особливості діяльності.

Н. Побірченко, проаналізувавши праці вчених, виділяє такі складники *інноваційної школи*: педагогічний експеримент, що успішно реалізується; якісно інший характер життєдіяльності, ніж у масовій школі; нове формулювання філософії школи; роль і значення діяльності директора; творчий характер діяльності педагогів; сприятливі умови

для навчання і розвитку учнів; верифікація (результативність) інновацій; тиражованість результатів (школа розуміння (м. Біла Церква), школа віри (м. Київ), школа ментальності (м. Дніпро) та інші) [22, с. 33–34].

«Педагогічний енциклопедичний словник» (2002) визначає *експериментальну школу* як навчально-виховний заклад, що ставить за мету перевірити, розробити й обґрунтувати нові для свого часу педагогічні ідеї, а також практичний досвід учителів (наприклад, досвід В. Шаталова, Л. Занкова, Ш. Амонашвілі, С. Лисенкової тощо) [20, с. 324–325].

Головною метою діяльності *школи педагогічної майстерності* є пошук ефективних форм, методів організації навчально-виховного процесу, вироблення оригінального педагогічного стилю, розроблення, моделювання, апробація, корекція і реалізація освітніх технологій, презентація та поширення результатів діяльності закладу освіти за визначеною проблемою [29].

На відміну від роботи науково-дослідних установ та зазначених шкіл, тематика роботи як авторської, так і наукової школи більш-менш однорідна. Оскільки це школи, то, за визначенням, є відповідна концепція або програма роботи та її керівник. Важливим є і кількісний та якісний їх склад. Члени, колективи шкіл можуть мати різні дослідницькі площини, але цікаві й потрібні один одному в розумінні ідей, техніки, методики дослідження та в комунікативно-творчому відношенні.

Основною суттєвою відмінністю авторської та наукової школи є належність до сфери діяльності. Авторська школа – це формалізований науковий колектив закладу середньої освіти, який працює над впровадженням конкретного завдання, програми, концепції або моделі і через певний час (навчальний рік або повний цикл навчання за програмою) має представляти результати. Наукову школу вирізняє свобода творчості та відсутність часових обмежень досліджень.

Характерною рисою діяльності як авторської, так і наукової школи, яка частіше за все й спричиняє ототожнення та підміну цих понять, є наявність видатної особистості, лідера, *автора* власної оригінальної програми дій та дослідницької концепції. Отже, наукова школа є авторською по відношенню до її керівника, а авторська школа є науковою, оскільки її підґрунтям слугує науково-дослідницька програма.

Спільним у діяльності шкіл є акцент не на збільшення обсягу знань, а на розвиток самодіяльності учнів, їхня підготовка до самостійного засвоєння та застосування знань і набутих умінь. Важливою є і спільна діяльність в обох колективах, коли й учні лідера наукової школи, й педагогічний колектив навчального закладу, заряджений ентузіазмом свого керівника, впродовж багатьох років

працюють над різними питаннями проблеми, вису-нутої керівником, то школа поступово формується в процесі роботи над цією проблемою в єдине ціле [2, с. 302].

Таблиця 1

**Спільні та відмінні риси у розумінні наукових та авторських шкіл**

наукова школа	авторська школа
спільні риси	
діяльність здійснюється під керівництвом лідера	
провідна ідея/концепція спільна для всіх членів колективу школи	
спрямованість на формування в учнів та представників шкіл дослідницького стилю мислення та постійний саморозвиток і самовдосконалення	
відмінні риси	
основою площини діяльності є триада член школи – лідер – колектив школи	основою площини діяльності є триада дитина – вчитель – батьки
творчий колектив	навчальний заклад
відсутність часових обмежень досліджень (за виключенням дисертаційних робіт)	представлення результатів діяльності через певні, встановлені проміжки часу

Яскравими прикладами авторських шкіл для свого часу та для сьогодні є школи: Марії Монтессорі – прихильниці вільного виховання, вальдорфська школа Рудольфа Штайнера, народна або сучасна школа Селестена Френе, школа Олександра Нейла, який обстоював емоційний розвиток учнів, формування навичок ручної праці на основі вільного розвитку, трудові комуни Станіслава Шацького й Антона Макаренка та інші.

Тенденцією XXI століття стає зростання чисельності приватних закладів освіти – від дитячих садків до закладів вищої освіти, переважна більшість яких працюють або за однією із зазначених авторських програм, або за розробленою власною. Першою державною українською авторською школою стала школа М. Гузика [32], метою діяльності якої є створення збагаченого освітнього середовища, що забезпечує особистісно орієнтовану освіту. У структурі авторської школи-комплексу М. Гузика в єдиному режимі функціонують 4 підрозділи: загальноосвітня школа, школа мистецтв, фізкультурно-спортивна школа та коледж. Завдяки цьому кожен учень, залежно від нахилів і здібностей, має можливість прилучитися до різних видів мистецтва на загальнокультурному аматорському рівні або ж оволодіти ними за програмами спеціалізованих навчальних закладів.

Крім того, значний досвід реалізації педагогіки співробітництва та гуманістичного підходу накопичено у авторській школі О. Захаренка, на принципах гуманізму та творчого підходу до розвитку осо-

бистості школяра ґрунтується діяльність школи А. Сологуба, на засадах комплексного українознавства побудована діяльність школи М. Чумарної «Тривіта» тощо.

Результати діяльності власних наукових шкіл пропагують визнані педагоги: А. Богуш, А. Бойко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Лозова, Л. Павлов, О. Пехота, І. Прокопенко, О. Савченко, С. Сисоєва, М. Чепіль та інші у вигляді праць бібліографічного характеру (із зазначенням професійних та наукових здобутків керівника школи; напрямів та практичних результатів діяльності школи, перспектив подальшої діяльності; кількісної та якісної характеристики захищених послідовниками дисертаційних робіт).

З 2001 року Національною академією педагогічних наук України започатковано видання серії бібліографічних показників в електронному та друкованому вигляді «Видатні педагоги світу», «Академіки АПН України» та «Ювіляри АПН України» (з 2010 року – НАПН України). Остання із серій видається у формі каталогів виставок, присвячених ювілейним датам науковців, і розкриває діяльність того чи іншого вченого, пропагує його науковий доробок та наукову школу, зокрема педагогів: І. Беха, В. Бикова, Н. Бібік, А. Богуш, Н. Буринської, М. Вашуленка, С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лугового, С. Максименка, Н. Нічкало, О. Савченко, С. Сисоєвої, О. Сухомлинської, М. Ярмаченка та ін. [31].

Не менш вагомим для популяризації української науки є багатотомне видання «Науковці України – еліта держави», надрукований протягом 2010–2017 років «Видавництвом Логос Україна». У ньому представлено біографії вітчизняних учених, їхні численні винаходи і розробки, висвітлено діяльність всесвітньо відомих наукових шкіл, провідних наукових установ та центрів, наукових об'єктів, що становлять національне надбання, акцентовано увагу на процесі впровадження останніх наукових досягнень у виробництво.

Видання демонструє, що попри історичні катаклізми українська наука XXI століття існує та позначена широкою інтеграцією, орієнтацією на людину та її проблеми в сучасному світі, а славетні імена вчених по праву стали національною гордістю держави [17].

Узагальненням багатолітньої діяльності науковців-педагогів другої половини ХХ – початку ХХІ століття став «Літопис сучасної науки й освіти України: Наукові школи, авторські системи і концепції». На його сторінках висвітлено найвагоміші здобутки науково-педагогічних шкіл, авторських систем та впровадження прогресивних педагогічних концепцій сучасності [14].

**Висновок.** Авторські та наукові школи стали невід'ємною частиною системи освіти та вдосконалення педагогічної майстерності педагогів-



дослідників. Вони як форми колективної наукової праці в змозі вирішення парадоксальних явищ XXI століття, коли інформатизація всіх сфер життєдіяльності, зокрема й науки, призводить до її розгалуження, залишаючи масив невирішених проблем міждисциплінарного характеру, та нерідко створюються як протиріччя із загальними, офіційними установками, намагаються вчасно реагувати як на виклики часу, так і потреби особистості.

Узагальнюючи дослідження, окреслимо спільні та відмінні риси, які характеризують такі близькі за цілями здійснюваної діяльності та різними за формою організації колективи.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Анненков І.А. Визначення поняття «наукова школа» крізь призму аналізу української та радянської історіографії проблеми (кінець ХХ – початок ХХІ ст.). *Вісник Дніпропетровського університету. Серія «ІФНФТ»*. 2013. Вип. 21. С. 72–83.
2. Богомолец А.А. Избранные труды. Киев : Изд-во АН УССР, 1956. Т. 3. 443 с.
3. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ–УПИ, 2006. 135 с.
4. Гнізділова О.А. Становлення і розвиток наукових шкіл у вищих педагогічних навчальних закладах Східної України в ХХ столітті : дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.01 ; Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. Харків, 2012. 499 с.
5. Гнізділова О.А. Ідентифікація феномену «науково-педагогічна школа». *Педагогічні науки*. 2014. № 60. С. 76–83.
6. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 373 с.
7. Грезнева О.Ю. Научные школы (педагогический аспект). Москва : Институт теории образования и педагогики РАО, 2003. 69 с.
8. Гузик М. Утвердження авторської школи-комплексу. *Педагогічна газета*. 1999. № 10. С. 4–5.
9. Дубасенюк О.А. Концептуальні засади створення і розвитку авторської школи. *Теоретичні і методичні засади розвитку і самовдосконалення особистості педагога-новатора в контексті модернізації нової української школи* : зб. наук.-метод. праць ; за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во Евенко О.О., 2017. 287 с.
10. Зеленська Л.Д. Наукова школа: сутність та етапи становлення. URL: [http://www.rusnauka.com/10\\_NPE\\_2008/Pedagogical/27756.doc.htm](http://www.rusnauka.com/10_NPE_2008/Pedagogical/27756.doc.htm)
11. Зербіно Д.Д. Наукова школа як спонтанний феномен. *Науковий світ*. 1999. № 9. С. 19–22.
12. Кловак Г.Т. Генеза підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець ХІХ – ХХ століття) : дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.01 ; Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2005. 531 с.
13. Ланге К.А. «Классические» и современные научные школы и научно-исследовательские объединения. *Школы в науке* ; под ред. С.Р. Микулинского и др. Москва : Наука, 1977. 523 с.
14. Літопис сучасної науки й освіти України: Наукові школи, авторські системи і концепції / ред. колегія В.Г. Кремень та ін. Київ : Альфа-Віта, 2018. 180 с.
15. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про проведення всеукраїнського експерименту за темою «Теоретико-методологічні засади моделювання розвитку авторських шкіл» на базі загальноосвітніх навчальних закладів України». URL: <http://ru.osvita.ua/doc/files/news/542/54252/nmo-79-1.pdf>
16. Наукова школа – феномен науки. URL: [http://logos-ukraine.com.ua/project/index.php?load=edu\\_shools\\_fenomen.html&project=nued2](http://logos-ukraine.com.ua/project/index.php?load=edu_shools_fenomen.html&project=nued2)
17. Науковці України – еліта держави. Київ : Видавництво Логос Україна, 2010, 2012, 2014, 2015, 2017. Т. 1–5.
18. Островерхова Н.М. Парадигми управління авторськими закладами освіти. Київ : Глобус, 1998. 274 с.
19. Паламарчук В.Ф. Авторська школа. *Енциклопедія сучасної України*. URL: [http://esu.com.ua/search\\_articles.php?id=42479](http://esu.com.ua/search_articles.php?id=42479)
20. Педагогический энциклопедический словарь. Москва : Большая российская энциклопедия, 2002. 528 с.
21. Педагогічний словник / за ред. М.Д. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.
22. Побірченко Н. Змістовий аспект поняття «авторська школа». *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія: Педагогічні науки*. Житомир, 2007. Вип. 36. С. 33–37.
23. Проц М.О. Авторська школа в Україні як педагогічний феномен: питання засадничих основ її організації. *Науковий вісник Чернівецького університету*. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2011. Вип. 572. Педагогіка та психологія. С. 145–152.
24. Рибачук А. Що приховано за назвою «наукова школа»? *Мистецтво лікування*. 2016. № 9–10 (135–136). С. 50–52
25. Словник базових понять з курсу «Педагогіка» : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / укладач О.Є. Антонова. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2011. 104 с.
26. Устенко О. Наукові школи як фундамент вищої освіти. *Психологія і суспільство*. 2002. № 3–4. С. 11–19.
27. Хорунжий М. Науково-педагогічна школа як основа інтелектуального потенціалу університетського закладу. *Університетська освіта*. 2012. № 2. С. 23.
28. Храмов Ю.А. Научные школы в физике ; под ред. В.Г. Барьяхтара. Київ : Наукова думка, 1987. 400 с.
29. Школа педагогічної майстерності. Загальні положення. URL: [http://svatovo.ws/rmc/doc/ped\\_maYSTernist/](http://svatovo.ws/rmc/doc/ped_maYSTernist/).
30. Школы в науке / науч. ред. С. Микулинский и др. Москва : Наука, 1977. 523 с.
31. Ювіляри НАПН України. Бібліографічний покажчик. URL: <http://www.dnpb.gov.ua/id/358/>
32. Южне. Авторська школа М.П. Гузика. URL: <http://ugzosh-gudz.odessaedu.net/uk/site/our-school.html>

## ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ У КООРДИНАТАХ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОВОГО ШКОЛЯРА: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

### EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE COORDINATES OF DEVELOPMENT OF TASKED SCHOOL: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS

У статті розглядається феномен «освітнє середовище обдарованого школяра» як система та психолого-педагогічні умови розвитку в обдарованих школярів мотиваційних, інтелектуальних і творчих можливостей для їх самореалізації. Обдарованість позиціонується як особливе поєднання трьох характеристик: інтегративно особистісних, характеристик сфери розумового та особистісного розвитку. Освітнє середовище обдарованого учня створюється в межах психодидактичного підходу та розвивального навчання на екопсихологічній методології. Сутність феномена «освітнє середовище обдарованого школяра» встановлюється психодидактичними та екопсихологічними принципами, передбачає аналіз і виявлення справжніх механізмів, що породжують проблеми даного освітнього середовища як інтегрованого процесу. Встановлено, що його створення можливе на основі загальнорозвивальних моделей (діалогічної, особистісної, збагачувальної, структурувальної) та індивідуалізованих моделей освіти обдарованих школярів (посилюючої, коригувальної, компенсувальної). Розвивальні освітні технології та освітнє середовище обдарованого школяра в цілому повинні враховувати умови, які відповідають загальношкільним та індивідуально-психологічним особливостям його розвитку на кожному етапі навчання (загальна площина). У варіативній площині освітнє середовище відображає аспекти поведінки обдарованих дітей: інструментальний і мотиваційний, поведінкові ознаки та особливості пізнавальної сфери й індивідуальні прояви соціальної активності. Індивідуалізоване поєднання загальних та варіативних умов у освітньому середовищі дає можливість урахувати особистісні труднощі обдарованих школярів, визначити індивідуальну траєкторію навчальної діяльності кожного та запровадити форми навчання обдарованих школярів із зарубіжної практики: прискорене навчання; збагачене навчання; розподіл за потоками, сетами, бендами; створення спеціальних класів і спеціальних шкіл для обдарованих дітей (відокремлене та спеціальне навчання).

**Ключові слова:** обдарований школяр, освітнє середовище обдарованого школяра, індивідуальна освітня траєкторія обдарова-

ного школяра, модель освіти обдарованого школяра, екопсихологічний підхід.

The article deals with the phenomenon of «the educational environment of a gifted student» as a system and psychological and pedagogical conditions of development of gifted pupils of motivational, intellectual and creative possibilities for their self-realization. Giftedness is considered as a special combination of three characteristics: integrative personality, characteristics of the sphere of mental and personal development. The educational environment of a gifted student is created within the framework of the psychodidactic approach and developmental training in the ecopsychological methodology. The essence of the phenomenon of «the educational environment of a gifted student» is based on the psychodidactic and ecopsychological principles; it involves the analysis and identification of genuine mechanisms that give rise to problems in this educational environment as an integrated process. It was established that its creation is possible on the basis of general developmental models (dialogical, personal, enrichment, structuring) and educational models of gifted schoolchildren (reinforcing, corrective, compensating). Developmental educational technologies and the educational environment of gifted schoolchildren in general should take into account the conditions that correspond to general-education and individual psychological peculiarities of its development at each stage of study (general plan). In the variational plane, the educational environment reflects aspects of the behavior of gifted children: instrumental and motivational, behavioral features and features of the cognitive sphere and individual manifestations of social activity. Individualized combination of general and variational conditions in the educational environment gives the opportunity to take into account the personal difficulties of gifted students, to determine the individual trajectory of each student's educational activity and to introduce gifted pupils' forms of study abroad from foreign practice: accelerated learning; enriched learning; distribution by streams, sets, bands; creation of special classes and special schools for gifted children (separated and special training).

**Key words:** gifted schoolboy, educational environment of talented student, individual educational trajectory of gifted student, model of education of a gifted student, ecopsychological approach.

УДК 371.212.3  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-2-3>

**Вихрущ В.О.,**  
докт. пед. наук,  
професор кафедри педагогіки  
та соціального управління  
Національного університету  
«Львівська політехніка»

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Пріоритетною метою сучасної освіти є визнання особистості учня основним суб'єктом освіти. Така постановка мети актуальна, коли йдеться про обдарованих дітей як особливу цінність суспільства. Зокрема, у Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті наголошено, що система загальної середньої освіти повинна забезпечувати підтримку обдарованих дітей і молоді, всебічний розвиток у них твор-

чих здібностей, формування навичок самоосвіти і самореалізації особистості. Особливого значення для сучасної школи набувають проблеми навчання, розвитку та виховання обдарованих дітей. Важливим чинником у визначенні сутності феномена «освітнє середовище обдарованої дитини» є специфіка її пізнавальної сфери. Учений-психолог В. Моляко вважає, що кожна дитина має здібності в певному напрямі, тому мистецтво педагогіки та психології – відшукати ці напрями,

допомогти дитині зрозуміти себе, повірити у свої можливості.

Щоб робота з обдарованими дітьми була ефективною, необхідний аналіз і виявлення справжніх механізмів, що породжують ці проблеми, і розуміння, що обдарованість – це не просто результат високих здібностей дитини, насамперед це проблема становлення його особистості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сьогодні проблема навчання обдарованих дітей безпосередньо пов'язана з новими умовами та вимогами мінливого світу, який породив ідею організації цілеспрямованої освіти людей, що мають яскраво виражені здібності в тій чи іншій сфері діяльності. Дослідники дитячої обдарованості (Д. Богоявленська, Ю. Гільбух, Н. Лейтес, А. Савенков та ін.) вважають за необхідне створення таких психолого-педагогічних умов у освітньому середовищі, за яких можливим є розвиток в обдарованих школярів мотиваційних, інтелектуальних і творчих можливостей для їх самореалізації у творчій діяльності й самоактуалізації у професійній діяльності.

У сучасній педагогіці в межах психодидактичного підходу та методології розвивального навчання на базі різних освітніх установ упроваджується екопсихологічний підхід, що забезпечує інтелектуальну, емоційну і мотиваційну підтримку обдарованої дитини в умовах шкільної освіти (Л. Богатирьова, Ю. Гільбух, О. Грошева, О. Ключева, В. Лебєдєва, М. Наянова, В. Орлов, В. Панов, А. Прудцева, В. Смирнов, К. Текес, Т. Хромова, В. Юркевич та ін.).

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Педагогами Ю. Бабевою, С. Дерябо, А. Великановою, Ю. Гільбухом, Ю. Гоцуляк, О. Заболотним, С. Комісаровою, Н. Лейтесом, Н. Леоновою, І. Лотковою, А. Матюшкіним, Г. Нижник, В. Остапчук, А. Савенковою, І. Сорич, О. Яковлевою, В. Ясвіною та іншими проведено ряд досліджень з виявлення, навчання і розвитку обдарованих дітей у межах програми особистісно орієнтованої і практикоорієнтованої освіти, в умовах загальноосвітньої школи та додаткової освіти; розроблені розвивальні освітні технології, які змінили ставлення до цієї категорії учнів; визначено стратегію зі створення нової моделі освіти, що сприяє різнобічному розвитку кожного школяра.

Згідно з наведеними дослідженнями взаємодія педагога з обдарованими дітьми як оптимальне освітнє середовище повинно базуватися з урахуванням таких психолого-педагогічних принципів:

- формування взаємин на основі творчої співпраці;
- організація навчання на основі особистісної зацікавленості учня, його індивідуальних інтересів і здібностей (сприяє формуванню пізнавальної суб'єктивної активності дитини на основі її внутрішніх уподобань);

- домінування ідеї подолання труднощів, досягнення мети у спільній діяльності педагога та учнів, самостійній роботі учнів, що сприяє вихованню сильних натур, здатних виявити наполегливість, дисциплінованість;

- вільний вибір оптимальних форм, напрямів, методів діяльності, що сприяє розвитку творчого мислення, вміння критично оцінювати свої можливості й прагнення самостійно вирішувати все більш складні завдання);

- розвиток системного, інтуїтивного мислення, вміння «згортати» і деталізувати інформацію, що дисциплінує розум учня, формує творче, нешаблонне мислення;

- гуманістичний, суб'єктивний підхід до виховання, який передбачає абсолютне визнання гідності особистості, її права на вибір, власну думку, самостійний вчинок;

- створення нового педагогічного середовища, яке будується на основі співдружності педагогів, колег, однодумців у творчому вихованні дітей [10].

Втілення цих принципів у життя потребує творчого підходу до організації освітнього середовища як інтегрованого процесу, що сприяє формуванню цілісної картини світу, дає змогу учням самостійно обирати «базові» знання з різних наук за максимальної орієнтації на власний досвід.

**Метою статті** є визначення характеристик освітнього розвивального середовища обдарованого школяра як психолого-педагогічного феномена.

**Виклад основного матеріалу.** Формування освітнього середовища обдарованого школяра, вибір його індивідуальної освітньої траєкторії, моделі навчання залежить від можливостей викладацького колективу, його здатності й уміння налагодити навчання відповідно до результатів діагностичного обстеження дітей, стимулювати їхні когнітивні здібності, індивідуальні особливості кожної дитини.

В умовах загальноосвітнього закладу застосовуються кілька моделей роботи з обдарованими дітьми, запропоновані вітчизняними вченими і побудовані з урахуванням психологічних механізмів розумового розвитку обдарованих учнів.

«*Діалогічна модель*» (В. Біблер, С. Курганов та ін.). Її суть полягає у зміні змісту і форм навчання в напрямі освоєння дітьми культурних основ людського пізнання. За такої моделі створюються умови для індивідуальної інтелектуальної творчості.

«*Особистісна модель*» (Л. Занков, М. Зверєва, І. Аргинская, Н. Нечаєва тощо). Основним завданням навчання в межах цієї моделі є загальний розвиток обдарованих учнів, у тому числі й розвиток потенційних пізнавальних, емоційних, моральних і естетичних можливостей. Організація навчання підпорядковується певним принципам: навчання на високому рівні труднощів, провідної ролі теоретичних знань; іти вперед швидкими темпами; усвідомлення процесу навчання.

«Збагачувальна модель» (Е. Гельфман, Л. Демидова, М. Холодна та ін.). Суть моделі – інтелектуальне формування обдарованої дитини за рахунок актуалізації та ускладнення розумового досвіду. У межах позанавчальної діяльності ідея збагачення ментального досвіду дитини реалізована в програмі Дж. Рензуллі «Відкритий світ» стосовно обдарованих дітей.

«Структурувальна модель» (Б. Ерднієв, П. Ерднієв тощо). Особлива увага приділяється організації навчальної інформації, створення змістовних комплексів у вигляді укрупнених дидактичних одиниць. Вони мають якості системності й цілісності.

Аналіз учнівського потенціалу, кадрових ресурсів, матеріально-технічної бази, соціальних умов у загальноосвітньому закладі в шкільній практиці призвів до вибору двох моделей. Для початкової школи – це «розвивальна модель» (В. Давидов, Д. Ельконін, В. Репкін та ін.), спрямована на розвиток теоретичного мислення молодшого школяра. Основне завдання – навчити дитину змістового узагальнення, вміння мислити за принципом «від загального до конкретного». Дитина навчається певним розумовим діям – аналізу, плануванню, синтезу, рефлексії тощо. У результаті вона освоює навчальні знання на рівні наукових понять, опановує знакові моделі, освоює дослідницький шлях пізнання. Ключовий психологічний елемент – «спосіб діяльності».

Для основної та старшої школи більш доцільною є «активізувальна модель» (А. Матюшкін, М. Махмутов, М. Скаткін, Г. Щукіна та ін.), спрямована на підвищення рівня пізнавальної активності учня за рахунок включення в навчальний процес проблемних ситуацій. У межах цієї моделі зберігаються основні компоненти традиційного навчання, однак урахуються два основних психологічних чинника ефективності навчання: пізнавальна мотивація і розумова активність школярів в умовах різноманітних проблемних ситуацій. Ключовий психологічний елемент – «пізнавальний інтерес».

Дані загальноорозвивальні моделі сприяють підвищенню якості освіти, оскільки на першому плані знаходиться особистість як суб'єкт учбової діяльності, забезпечують можливість вільного і конструктивного інтелектуального саморозвитку з урахуванням своєрідності його здібностей і можливостей. Описана технологія моделювання дозволяє освітньому закладу на основі можливостей внутрішнього і зовнішнього середовища з урахуванням соціального замовлення суб'єктів освітнього процесу розробити модель системи роботи з обдарованими дітьми.

Робота з обдарованими дітьми здійснюється за спеціальними психолого-педагогічними програмами в межах певних технологій освіти обдарованих учнів, які акцентують увагу на певних сильних сторонах особистості (посилююча) або на слабких

(коригувальна), посилюють сильні сторони, щоб компенсувати слабкі (компенсувальна).

У функціональному відношенні освітнє середовище обдарованого школяра у відповідності із психодідактичними та екопсихологічними принципами повинно бути спрямоване на створення загальних умов, які забезпечують можливість:

- соціалізації учнів у відповідності з віковими етапами розвитку (проживання Дитинства), індивідуальними потребами і у відповідності до соціально-економічних і культурологічних цінностей життя в суспільстві;

- розвитку в учнів суб'єктивних якостей, тобто здатності бути суб'єктом пропонованих видів діяльності й суб'єктом свого фізичного, пізнавального та особистісного розвитку;

- включення учнів у різні види спільної діяльності між собою та дорослими (ігрової, учбової, комунікативної, художньої, спортивної, допрофесійної тощо) як необхідної умови задоволення природної та соціальної потреби в розвитку природних задатків та здібностей;

- розвитку актуального рівня здібностей учнів та актуалізації зони їх найближчого розвитку (за Л. Виготським);

- прояву творчої природи розвитку психіки у формі індивідуальності психічних процесів, психічних станів, свідомості і поведінки учнів, які представляють змістовий бік розвитку всіх сфер психіки, тобто не тільки пізнавальної (інтелектуальної), але й інших сфер – основи структури свідомості: тілесної (психосоматичної), емоційної, особистісної, духовно-моральної, включаючи здатність до довільної регуляції своїх дій та станів;

- природовідповідності (екологічності) освітніх технологій і їх практичної реалізації в сенсі їх відповідності природним, фізіологічним, психологічним, а також соціальним особливостям і закономірностям вікового розвитку учнів. Відповідно до цього освітня технологія і освітнє середовище загалом повинні створювати на кожному етапі навчання умови, які відповідають віковим та індивідуально-психологічним особливостям розвитку учнів та, зокрема, обдарованого учня [13].

На етапі початкового навчання – це оволодіння учбовою діяльністю як умовою формування психологічних структур її довільної регуляції. Для основної школи – це оволодіння соціально-комунікативними видами діяльності (спілкування, спільна предметна діяльність) як умова для особистісного самовизначення підлітка. На етапі старшої профільованої школи – це оволодіння проектуванням особистістю свого життєвого шляху та підготовка до професійної діяльності як умова соціального (особистісного та професійного) самовизначення школяра.

Названі загальні умови є необхідними, але недостатніми для цілеспрямованої роботи з обдарованими школярами. Індивідуалізоване поєднання

загальних та варіативних умов у освітньому середовищі закладу середньої загальної освіти або іншого типу освітньої установи є більш оптимальним підходом до забезпечення потреб обдарованих учнів.

Основою для створення й існування такої екопсихологічної моделі повинно бути прийняття думки про те, що психічний розвиток людини повинен розглядатися в контексті системи «людина – індивідуальна освітня траєкторія – оточуюче середовище» як система педагогічних і психологічних умов і впливів, що створюють можливість для розкриття як ще не проявлених інтересів і здібностей, так і для розвитку вже реалізованих здібностей і особистості учнів, у відповідності з притаманними індивіду природними задатками і вимогами вікової соціалізації. У зв'язку з цим актуальним є соціальне замовлення на продукт системи освіти, а отже, вона повинна бути спрямована на:

- створення освітніх умов для розкриття творчого потенціалу різних сфер психіки учня і системи його здібностей;

- на створення умов, які забезпечують можливість задоволення потреб конкретного учня у відповідності з індивідуальними інтересами й особливостями та завданнями вікової соціалізації;

- на використання таких освітніх технологій, які відповідають природним фізіологічним та психологічним, а також соціальним особливостям і закономірностям розвитку учнів, тобто відповідати принципу екологічності.

За проблемами в поведінці, спілкуванні та навчанні, які супроводжують феномен дитячої обдарованості, стоять різні чинники. Це може бути наслідком: порушень в онтогенетичному розвитку – запізнювання або інверсії (порушення послідовності) в проходженні певних генетичних програм, функціональній незрілості вищих психічних функцій, а також неадекватного проживання вікових етапів і несформованості пізнавальної мотивації [1; 2; 6].

За рішенням Всесвітньої організації охорони здоров'я обдаровані діти входять до «групи ризику». Їм необхідні спеціальні індивідуальні програми, спеціально підготовлені вчителі, спеціальні школи (школи, де знають і враховують особливості та проблеми обдарованої дитини, де вона буде розвиватися відповідно до своїх задатків і здібностей) [12].

Обдарованість можна уявити як особливе поєднання трьох характеристик:

- інтегративно-особистісних: пізнавальна потреба – пошук нової інформації, нових знань, постійне прагнення задавати багато запитань, незгасаюча дослідницька, творча активність; надчутливість до проблем – здатність бачити проблему там, де інші нічого незвичайного не помічають, як важлива характеристика творчо мислячої людини;

- характеристик сфери розумового розвитку: оригінальність мислення – здатність формулювати нові, несподівані ідеї, що відрізняються від широко

відомих, загальноприйнятих; гнучкість мислення – здатність швидко і легко переходити від явищ одного класу до іншого, нерідко далеких за змістом;

- характеристик сфери особистісного розвитку: захопленість змістом завдання як провідна характеристика обдарованості; почуття обов'язку, інтерес до змісту, а не прагнення отримати нагороду; самостійна та незалежна поведінка особистості (нонконформізм – прагнення, незважаючи ні на що, протистояти думці більшості), готовність обстоювати власну точку зору, навіть якщо вона суперечить думці більшості; прагнення діяти, і діяти нетрадиційно, оригінально; в лідерстві – домінуванні у міжособистісних стосунках.

Ці характеристики слід вивчати і враховувати в проектуванні освітнього середовища обдарованого учня та в діяльності педагога.

М. Лейтес виокремлює основні категорії обдарованих дітей [19]: діти з ранньою розумовою реалізацією; діти з прискореним розумовим розвитком; діти з окремими ознаками нестандартних здібностей.

На етапі шкільної освіти також виокремлюють три групи обдарованих учнів [18]:

- школярі з дуже високим загальним рівнем розвитку інтелектуальних здібностей, які явно перевищують середній рівень. Для цих дітей характерним є творчий підхід і наполегливість у досягненні мети. Їм притаманне особливо розвинене почуття справедливості й дуже широкі особистісні системи цінностей;

- школярі з ознаками спеціальної розумової обдарованості в певній галузі знань із переважанням певного виду діяльності, але з надзвичайною сприйнятливістю до немовлених проявів почуттів оточуючими. Часто поведінка таких учнів є асоціальною;

- школярі, котрі не демонструють через певні причини успіхів у навчанні, але проявляють яскраву пізнавальну активність, оригінальність психічного складу, неабиякі розумові резерви, креативність, продуктивність мислення, здатність до лідерства.

В обдарованих дітей виникають особистісні проблеми, які зумовлюють їхню індивідуальну освітню траєкторію. Талановита дитина усвідомлює швидше не свою обдарованість, а свою відмінність від інших. Характер особистісних проблем такої дитини багато в чому визначається особливостями формування у неї самооцінки. Особистісні труднощі обдарованих дітей ще більше ускладнюються у випадках формування у них неадекватно заниженої самооцінки і своїх можливостей, низького рівня домагань, високої критичності до себе, нездатності реалізувати свої потенційні можливості. З огляду на вказані труднощі визначаються типові особливості індивідуальної освітньої траєкторії обдарованих дітей, які повинні бути враховані в освітньому середовищі: труднощі в знаходженні близьких за духом друзів; проблеми участі в іграх і розвагах однолітків;

проблеми конформності, тобто намагання підлаштуватися під інших, здаватися такими, як усі, відмова від своєї індивідуальності; дуже ранній інтерес до проблем світобудови й долі; диссинхронія розвитку як причина втрати мотивації до навчання [16].

Ознаки обдарованості зумовлюють сутність феномена «освітнє середовище» в його варіативній площині й охоплюють два аспекти поведінки обдарованих дітей: інструментальний і мотиваційний. Інструментальний аспект характеризує способи його діяльності, а мотиваційний аспект – ставлення дітей до тієї чи іншої сторони дійсності, а також і до своєї діяльності [16]. Інструментальний аспект обдарованості характеризується такими ознаками: наявність специфічних стратегій діяльності, які забезпечують її своєрідність і продуктивність та відображаються в таких особливостях її здійснення, як швидкість освоєння, використання нових способів і рішень, незвичайне бачення ситуації і несподіване її рішення; особливий стиль діяльності, бажання все робити «по-своєму», унікально, незвично; здатність бачити в складному просте, а в простому – складне; легко переходити від одиничних фактів до узагальнення і вміти його інтерпретувати; особливий тип навченості, який проявляється у високій швидкості й легкості навчання.

Мотиваційний аспект поведінки може бути охарактеризований такими ознаками: яскраво виражений інтерес до певних занять або сфер дійсності, висока захопленість, допитливість і заглибленість у ту чи іншу справу; висока вибірковість, сензитивність і чутливість щодо навколишнього середовища і предметної дійсності (знаки, звуки, колірна палітра, форма), що супроводжуються глибокими емоційними переживаннями; підвищена пізнавальна потреба і надзвичайна допитливість, що виходить за межі висхідних вимог діяльності; неприйняття стандартних завдань, готових відповідей, переважання парадоксальної, суперечливої інформації; висока вимогливість до результатів власної діяльності; схильність ставити надважкі цілі, оригінальність і винахідливість у пошуках їх рішень і прагнення до досконалості [16].

Поведінкові ознаки обдарованості зумовлюють індивідуальну освітню траєкторію, є варіативними і часто суперечливими за своїми проявами, оскільки в значній мірі залежні від соціального контексту і ситуації. Одна з основних особистісних поведінкових характеристик обдарованих дітей – незалежність, автономність, неможливість діяти, думати і діяти так, як робить більшість. Вони неконформісти, які не орієнтуються на загальну думку, на усталені правила, що ускладнює їх соціальні комунікації з іншими людьми, особливо з учителями й однолітками [11].

Соціальна активність обдарованих учнів також має свою загальну специфіку. Їх характеризує загострене почуття справедливості. Вони гостро реа-

гують на несправедливість навколишнього світу, висувають високі вимоги до себе й оточуючих. Вони мають відмінне почуття гумору, але сприйняття смішного в них нерідко відрізняється від сприйняття однолітків. Часом для них характерні перебільшені страхи і підвищена уразливість. Вони дуже чутливі до різного роду невербальних сигналів і комунікацій. Звідси труднощі та бар'єри в спілкуванні з однолітками і дорослими. Нерідко в обдарованих дітей виникає негативне самосприйняття, неможливість ідентифікації себе зі своїм кумиром, що тягне і труднощі у спілкуванні з іншими людьми [5]. Надмірна емоційність у складних ситуаціях проявляється найчастіше в інфантильних реакціях: критичні зауваження можуть викликати сльози, а будь-який неуспіх призвести до розпачу. Обдаровані діти дуже чутливі до похвали і схвалення оточуючих. Разом із тим оригінальні прояви їхніх творчих можливостей, неординарність і креативність у вирішенні навчальних задач часто невірно трактуються вчителями як недостатня вихованість, бажання виділитися, а не діяти в колективі. Нестандартність мислення або способу діяльності не завжди оцінюється дорослими як творчий результат, скоріше, як «пихатість» або свідома неповага щодо вчителя. Саме ця особистісна якість – бути творчим, оригінальним, нестандартним у вирішенні різних завдань – робить обдарованих дітей незручними для оточуючих, зокрема для вчителів. Обдаровані діти поводяться менш передбачувано, ніж хотілося б оточуючим, що іноді призводить до конфліктів і створює обом сторонам певні труднощі.

Важливу роль у визначенні сутності феномена «освітнє середовище обдарованої дитини» та «індивідуальна освітня траєкторія обдарованої дитини», їхньої варіативної складової частини відіграють особливості пізнавальної сфери. Як це не парадоксально, саме випереджувальний розвиток таких школярів може стати джерелом їхніх проблем у навчанні, якщо воно не відповідає їхнім особливим запитам і не стимулює у достатній мірі особистісний розвиток. Більшість обдарованих школярів здатні до самостійного вивчення цікавих для них тем. У результаті вони вже до початку навчання мають інформацію екстраординарного рівня, тому навчальний матеріал може їх не зацікавити, а викладання того, що їм давно відомо, викликає нудьгу і нетерпіння. Легкість сприймання навчального матеріалу обдарованими дітьми пов'язана з потребою його поглибленого вивчення і обговорення з дітьми рівних інтелектуальних можливостей. Нелюбов до повторення вже сприйнятих правил і теорій може трактуватися їхніми однолітками як прояв «всезнайства». Розвиток дослідницьких навичок, схильність розробляти різні проекти, висувати гіпотези і постійно їх вивіряти у пропонуваніх диспутах сприймається оточуючими дорослими як надмірна серйозність і дивацтво. Водночас рутинні

вправи, зазубрювання часто викликають у обдарованих школярів гостре їх неприйняття, порушення правил поведінки як протест. Відсутність активності й поступального прогресу в навчанні може викликати фрустрацію, переживання почуття незадоволеності [24].

Високий рівень розвитку вербальних здібностей і мови, характерний для більшості обдарованих дітей, спонукає їх до організації активного обговорення своїх ідей з однодумцями і дорослими, робить їх ініціаторами різних дискусій. При цьому вони схильні домінувати в дискусіях з учителями і однокласниками, іронізувати з приводу їхніх висловлювань. Однілітки, а часто і дорослі не розуміють і не приймають таких дітей, вважаючи, що вони прагнуть виділитися [8]. Обдаровані учні з випереджувальним розвитком візуального мислення і просторових здібностей часто не готові сприймати чітко послідовний і фрагментарний матеріал, уникають таких завдань, що сприймається як порушення поведінки і неповага до учителя. Здатність до цілісного розуміння явищ і подій, їх узагальнення та інтеграція вимагають більш тривалого часу для осмислення ситуації, а жорсткі тимчасові обмеження під час виконання завдань можуть викликати фрустрацію і призвести до відмови навіть від цікавого завдання.

Високий творчий потенціал обдарованих школярів, можливо, частіше за все спричиняє виникнення проблем, пов'язаних із відсутністю розуміння з боку інших. Здатність бачити незвичайні й цілісні образи (гештальти) в їх різноманітних зв'язках і залежностях, готовність самостійно досліджувати ці зв'язки, мислити щодо них не «за правилами» сприймаються іншими як такі, що не стосуються справи, а є чужеродними і дивними [1; 2; 21]. Все це може породити труднощі подолання жорсткої конформності оточення, що відкидає обдарованих дітей за їхню несхожість і спричиняє відмову слідувати загальноприйнятими нормам. Разом із тим, на думку психологів і психіатрів В. Горбунової, І. Марцинківського, саме навчання у спеціалізованих закладах для обдарованих дітей може мати і негативний ефект [23]. За словами дитячого психолога В. Горбунової, діти, які навчаються в таких закладах, постійно перебувають в умовах конкуренції. З часом у них можуть виникнути проблеми із самооцінкою, соціальні фобії і навіть панічні атаки.

Учителі загальноосвітніх закладів, як правило, переконані, що школярі з високим розумовим розвитком повинні встигати з усіх предметів шкільного курсу, оскільки той розрахований на середнього учня. Думка про те, що обдаровані діти можуть стикатися з труднощами в навчанні, часто здається парадоксальним або перебільшеним. У зв'язку із цим С. Рубінштейн неодноразово наголошував, що «успішність як таку ніяк не можна перетворювати у

критерій обдарованості» [21]. Дослідниці А. Молчанова та О. Болотова стверджують, що досягнення цієї відповідності можуть забезпечити спеціально створювані програми навчання і підтримки дітей з різними видами обдарованості, багато з яких уже довели свою ефективність [3]. Вказані особливості повинні надалі бути зафіксовані у змісті, структурі та загальнометодичному наповненні освітнього середовища. Взагалі, основне коло проблем у роботі з обдарованими дітьми в середньостатистичній школі можна сформулювати таким чином:

- невміння діагностувати обдарованість;
- відсутність методичної літератури;
- брак часу для роботи з обдарованими дітьми;
- велика завантаженість учнів;
- нерозуміння учнями значення розширення знань із предмету.

Водночас рішення проблеми супроводу обдарованості пов'язують із підвищенням інтелектуально-творчого потенціалу країни. 25 вересня 1963 року за Постановою Ради міністрів Української РСР № 1113 (м. Київ) у Києві організовано спеціалізовану школу-інтернат фізико-математичного профілю. Прикладами подібної співпраці із закладами вищої освіти сьогодні є також Львівська академічна гімназія при університеті «Львівська політехніка», Сумська обласна гімназія-інтернат для талановитих та творчо обдарованих дітей, Український гуманітарний лицей КНУ імені Шевченка, лицей «Інтелект» при Національному технічному університеті України «КПІ» та інші. Викладацький склад таких освітніх закладів – це не тільки учителі, а професори ЗВО, науковці. Частково вирішують проблему обдарованого учня на рівні загальної середньої освіти навчальні заклади з поглибленим вивченням окремих навчальних предметів і галузей знань (наприклад, спеціалізована школа «Тріумф» (м. Київ)), школи-комплекси з режимом повного дня, система позашкільних комунальних закладів та приватних шкіл європейського формату (наприклад, лицей «Гранд», школа TrinkGlobal (м. Київ)), гімназій (Гімназія «Ерудит», «Столиця», «Престиж» тощо), міжнародних шкіл (Печерська (PSI), «Меридіан»), клубів, літніх таборів для дітей та молоді тощо. Освітнє середовище таких установ формується на основі «Положень...», зокрема, для спеціалізованих мистецьких шкіл це «Положення про державну середню спеціалізовану мистецьку школу (школу-інтернат), що належить до сфери управління Міністерства культури України», де обумовлюється його специфіка [15].

Сучасна реальність свідчить, що в роботі з обдарованими учнями загальноосвітня школа відчуває особливі потреби у підручниках і програмах, в яких були б ураховані індивідуальні запити й інтереси обдарованих дітей. У програмах не закладаються альтернативні шляхи просування

талановитої дитини за межі курсу, і тому велике значення в розвитку обдарованої дитини має система додаткової освіти. Робота Малої академії наук, позашкільні гуртки, студії, творчі майстерні (тут, можливо, основна роль належить установам культури) дають можливість реалізовувати інтереси, що виходять за межі шкільної програми. Як альтернативу спеціалізованим закладам вітчизняні фахівці називають гуртки, де діти можуть розвивати ту чи іншу здібність.

У зарубіжній школі найчастіше використовують такі форми навчання обдарованих дітей: прискорене навчання; збагачене навчання; розподіл за потоками, сетами, бендами; створення спеціальних класів і спеціальних шкіл для обдарованих дітей (відокремлене та спеціальне навчання) [9; 26; 27].

**Висновки.** Робота з обдарованими дітьми – це складний і неперервний процес, системна діяльність у сфері створення оптимального освітнього середовища на основі екопсихологічного підходу. Індивідуалізоване поєднання загальних та варіативних умов у освітньому середовищі обдарованої особистості за умови його адаптації до конкретної дитини здатне забезпечувати задоволення її інтегративно-особистісних характеристик, сфери розумового та особистісного розвитку, тобто формувати адекватну індивідуальну освітню траєкторію. Психодидактичний аналіз феномена «освітнє середовище обдарованої дитини» дозволяє стверджувати, що його методологією повинно бути розвивальне навчання та екопсихологічний підхід.

З огляду на всі вищеназвані особливості обдарованих дітей необхідно оптимально організувати навчально-виховний процес, виробити індивідуальну стратегію комплексного супроводу такої дитини, її індивідуальної освітньої траєкторії. А для цього необхідна висока професійна психолого-педагогічна компетентність педагога, що працює з обдарованим учнем.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Бого-явленская и др. ; под ред. В.Д. Шадрикова. Москва, 2003. URL: [http://psychlib.ru/mgppu/rko/rko-001-.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/rko/rko-001-.htm#$p1)
2. Гильбух Ю.З. Умственно одаренный ребенок: психология, диагностика, педагогика. Київ : Укрвуз-полиграф, 1992. 84 с.
3. Болотова А.К., Молчанова О.Н. Психология развития и возрастная психология. URL: <https://www.e-reading.club/book.php?book=1038867>
4. Вихрущ В.О. Теорія початкового навчання з основами психодидактики. Тернопіль : Крок, 2012. 608 с.
5. Джеймс М., Джонгард Д. Рожденные выигрывать. Трансакционный анализ с гештальт-пражнениями ; пер. с англ. Б.Е. Волынского ; общ. ред. Л.А. Петровской. Москва : издат. группа «Прогресс» «Универс», 1993. 336 с.
6. Коретникова И.В. Проблема одаренности в современной педагогике. URL: <http://doshvoznast.ru/metodich/konsultac19.htm>
7. Леви В. Нестандартный ребенок. Москва : Знание, 1988. 254 с.
8. Матюшкин А.М., Яковлева Е.Л. Учитель для одаренных. Москва : Прогресс, 1991. 216 с.
9. Молоков Д.С. Подготовка педагогов к работе с одаренными детьми за рубежом. URL: <http://www.eaicu-dar.ru/stati/Statya6.html>
10. Навчання обдарованих учнів. URL: <http://studentam.net.ua/content/view/2277/97/>
11. Одаренные дети : пер. с англ. / общ. ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слущкого. Москва : Прогресс, 2010. 376 с.
12. Одаренные дети в школе (из опыта работы). URL: [[http://intellektsystem.ru/articles\\_1\\_71.html](http://intellektsystem.ru/articles_1_71.html)]
13. Пайвель П.Г. Психолого-педагогические и методические аспекты работы с одаренными детьми в условиях сельской общеобразовательной школы. URL: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna\\_osvita/vupysku/9/statti/.../payvel.htm](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/9/statti/.../payvel.htm)
14. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 352 с.
15. Положення про державну середню спеціалізовану мистецьку школу (школу-інтернат), що належить до сфери управління Міністерства культури України від 27.01.2004 № 35. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0291-04>
16. Проблемы одаренных детей и пути их разрешения в рамках социально-педагогической деятельности. URL: <http://www.kursx.ru/psy86.html>
17. Программа «Одаренный ребенок» (Основные положения). Москва : Новая школа, 2010. 64 с.
18. Психогимнастика в тренинге / под ред. Н. Ю. Хрящевой. Санкт-Петербург : изд-во «Речь», 2000. 224 с.
19. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н.С. Лейтеса. Москва : изд. центр «Академия», 1996. 416 с.
20. Родионова С.Д., Богданова В.П. Опыт становления системы работы с одаренными детьми. URL: <https://www.science-education.ru/pdf/2016/2/24278.pdf>
21. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2015. 705 с.
22. Сорич І. Організація роботи з обдарованими дітьми у навчальних закладах. *Психолог*. 2006. № 25–28. С. 26–37.
23. Технічний ліцей НТУУ «КПІ». Слово директора. URL: [http://tl-kpi.kiev.ua/?page\\_id=27](http://tl-kpi.kiev.ua/?page_id=27)
24. Щепланова Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. Москва : МИОО, 2005. 176 с.
25. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность. Москва : Просвещение, 1996. 136 с.
26. No child left behind act of 2001. URL: <http://www.ed.gov>
27. Alberta, Canada, Standards for Special Education, Ministerial Order (#015/2004), Approved: June 7, 2004. Louisiana state, Regulations for Implementation of the Children with Exceptionalities Act Bulletin 1706. URL: <http://education.alberta.ca>



## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ЩОДО ІНСТИТУАЛІЗАЦІЇ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ У СУЧАСНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОСТОРИ

### THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE INSTITUTIONALIZATION OF PHILOSOPHY OF EDUCATION IN MODERN PEDAGOGICAL SPACE

У статті здійснено теоретико-методологічний аналіз підходів щодо інституалізації філософії освіти в сучасному педагогічному просторі, експліковано різні смисли поняття «філософія освіти», визначено її статус та завдання, а також доведено потребу формування адекватної стратегії і тактики сучасної освітньої політики. Визначено, що філософія освіти нині постає і як динамічна самосвідомість соціокультурного плану буття, і як умова виживання людства, і як найважливіший інститут збереження і відтворення духовного потенціалу окремої людини, народу, нації. До основних тенденцій розвитку філософії освіти віднесено зміну її соціокультурних парадигм, пов'язаних із кризою класичної моделі, та втілення нових фундаментальних педагогічних ідей в освітній та гуманітарний простір.

Відстежено, що філософія освіти знайшла своє відображення у відповідних освітніх національних доктринах. Зокрема, в Україні вона декларується як автономний, самодостатній, оригінальний та цілісний науковий напрям пошуку в контексті глобалізації, європейської інтеграції та національної самоідентифікації.

Глибинний аналіз педагогічної матриці України та її ролі в освітньому просторі Європи та світу, концептуально-теоретичний складник сучасного світового дискурсу освітньої політики, а також ключові проблеми освіти в умовах глобалізації здійснено шляхом реалізації видавничого проекту «Філософія освіти: пошук пріоритетів». У ньому акцентовано увагу на принципово нових соціально-філософських основах освітнього процесу в Україні, невіддільного від нової картини світу, її сутнісних рис, а також накреслено стратегію і тактику майбутніх перетворень, що мають сформувати відповідний «духові епохи» образ освіти.

Показано, що сутність освітніх процесів нині зведена до обґрунтування необхідності особистої відповідальності за світ у його відкритості, нестійкості та нелінійності на засадах соціокультурної переорієнтації та конститування живого універсуму особистості.

**Ключові слова:** філософія освіти, педагогіка, філософія, світогляд, освіта, освітня політика, інституалізація.

The article deals with theoretical and methodological analysis of the approaches to institutionalization of the philosophy of education in the modern pedagogical space, various meanings of the concept of the philosophy of education are explained, its status and tasks are defined, and also the need to form an adequate strategy and tactics of modern educational policy is proved. It is determined that the philosophy of education is now viewed as a dynamic self-consciousness of the sociocultural plan of being, as a condition for the survival of mankind, and as the most important institution for the preservation and reproduction of the spiritual potential of an individual in particular, and people and nation in general. The main tendencies of the development of the philosophy of education are the change in its sociocultural paradigms associated with the crisis of the classical model, and the implementation of new fundamental pedagogical ideas in the educational and humanitarian space.

It is observed that the philosophy of education has been reverberated in the corresponding national doctrines of education. In Ukraine in particular, it is regarded as an autonomous, self-sufficient, original, and integrated scientific research area in the context of globalization, European integration, and national self-identification.

The in-depth analysis of the pedagogical matrix of Ukraine and its role on both international and European educational arena, the conceptual and theoretical component of the contemporary world discourse of educational policy, as well as the key problems of education in the conditions of globalization were realized through the implementation of the publishing project called "Philosophy of Education: Finding Priorities". It focuses on the fundamentally new socio-philosophical foundations of the educational process in Ukraine, which are inseparable from the new picture of the world and its essential features, as well as outlines the strategy and tactics of future transformations that have to result in the formation of the educational image that will reflect "the spirit of the epoch".

It is shown that the essence of educational processes is now reduced to the substantiation of the need for personal responsibility for the world in its openness, instability and non-linearity on the principles of socio-cultural reorientation and the development of a potent monolithic personality.

**Key words:** philosophy of education, pedagogy, philosophy, worldview, education, educational policy, institutionalization.

УДК 37 (477) (091) 18/195

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-2-4>

**Герасименко А.С.,**

аспірант кафедри іноземних мов  
Національного університету  
водного господарства  
та природокористування

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Потреба інституалізації філософії освіти як загальної парадигми організації і змісту знаннєвої платформи, що визначає духовну сутність особистості, її цінності та соціальні імперативи, продиктована вимогами часу. В умовах нівеляції індивідуальної та колективної ідентичностей, нестримного інформаційного тиску, деструктивного впливу агресивних віянь та потоків особливо серйозних

випробувань зазнає освітня сфера, позаяк вона наповнюється різними ідеями, що засвідчують відрив від традиційної культури, у зв'язку з чим стає неможливою ретрансляція духовного досвіду та стандартів поведінки попередніх поколінь. Уся система соціально-культурного виробництва, що безпосередньо пов'язана із процесами навчання, виховання, соціалізації та творення духовної платформи, зазнала руйнації. Смуга радикальних

перетворень на межі ХХ–ХХІ ст., яка охопила всі сфери соціокультурного буття – політику, право, економіку, ідеологію, етику, художній простір, засвідчила їх системний кризовий характер. Особливо гостро оприявила себе економічна і соціальна криза, ствердили свою невідворотність глобалізаційні перетворення, стали відчутними політичні та соціальні зрушення. Виняткове місце в цих трансформаційних процесах сучасності належить філософсько-освітній парадигмі, яка нині потребує цілісного осмислення та з'ясування своєї ролі в напрацюванні адекватних підходів в освітній політиці.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Теоретико-методологічні підходи інституалізації філософії освіти стають предметом розлогих інтерпретацій зарубіжних дослідників, серед яких J. Dewey, D. O'Connor, P.H. Hirst, G. Kneller, T. Buford, C. Lucas, M. Apple, A. Rorty, R. Curren та ін. Російська педагогічна думка відсилає нас до таких імен, як Б.С. Гершунський, який вибудовує філософський образ освіти третього тисячоліття; О.А. Берегова (досліджує концептуальні та інституціональні основи сучасної філософії освіти Росії); А.І. Ракітов, у дослідженнях якого філософія освіти набуває статусу філософії сучасності; Б.Г. Корнетов, О.Г. Прикот, І.Г. Фомічева експлікують поняття поліпарадигмальності освіти; А.П. Огурцов та В.В. Платонов аналізують образи освіти.

Водночас у працях українських учених досліджуються освітні стратегії і якість національної освіти (І.А. Зязюн), концептуальні засади філософії освіти України (В.П. Андрущенко, В.С. Лутай, П.П. Кононенко), становлення й розвиток проблеми цінностей освіти в системі філософського знання (К. Ващенко), соціально-філософський аналіз формування нової філософії освіти в Україні (М.С. Конох), євроінтеграційний контекст становлення новітньої вітчизняної філософії освіти (О. Кулик), проблеми розбудови категоріального апарату сучасної філософії освіти, а також її футурологічні розвідки (М. Култаєва) тощо. Масштабну кризу гуманітарної культури й освіти фіксують В. Андрущенко, Т. Андрущенко, В. Бех, Ю. Бех, М. Бойченко, В. Гайдено, Л. Горбунова, І. Добронравова, М. Євтух, В. Кізіма, В. Кремень, С. Клепко, В. Кушерець, М. Михальченко, І. Предборська, І. Родіонова, М. Романенко, І. Степаненко, В. Шевченко, В. Шубін та ін.

**Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми.** Теоретико-методологічний аналіз підходів щодо інституалізації філософії освіти в сучасному педагогічному просторі у контексті формування адекватної стратегії і тактики сучасної освітньої політики не дістало достатньої уваги в сучасній педагогічній науці. З огляду на відсутність цілісного філософсько-педагогічного

теоретичного і методологічного аналізу окреслена проблематика закладає потенційні можливості її дослідження.

**Мета статті** – експлікувати теоретико-методологічні підходи інституалізації філософії освіти в сучасному педагогічному просторі

**Виклад основного матеріалу.** Більшість фахівців у галузі філософії освіти покладають на філософію освіти особливу місію – узяти на себе всі виклики ХХІ століття, які полягають найперше в тому, щоб відновити природні функції освіти в ролі важливої сфери пізнання і трансформації особистості й соціуму та усвідомити глибинні основи рушійних сил розвитку цивілізації з метою подальшого впливу на моральний і духовний розвиток людства, а також розглянути, «як відбувається розумовий і моральний розвиток людини в культурному середовищі, і як має сприяти цьому процесу система освіти» [6]; «обговорити граничні підстави педагогічної діяльності і досвіду та проектування шляхів побудови нової педагогіки» [15]. Основні завдання філософії освіти, як вважає О. Крашчева, зумовлені тенденціями розвитку сучасної освіти, а тому важливо «осмислити кризу освіти, кризу її традиційних форм та вичерпаність основної педагогічної парадигми; осмислити шляхи і способи вирішення цієї кризи; знайти граничні підстави освіти й педагогіки: місце і зміст освіти в культурі, розуміння людини та ідеалу освіченості, зміст і особливості педагогічної діяльності» [9].

Шукаючи вихід із ситуації, де переважають суб'єкт-об'єктні відносини, де наявна онтологія домінування і підпорядкування з усталеними технологіями досягнення успіху і влади, О.В. Архипова та Ю.М. Шор стверджують потребу легітимізувати саму освітню стратегію через повернення до таких граничних понять, як ідея освіти, без якої складно говорити про будь-які цілі, відповідно до яких педагогіка має виробити адекватні методи і форми сучасної освіти [3, с. 177].

Саме тому важливими джерелами філософії освіти стали спеціально-наукові дисципліни і передусім педагогіка, адже «мета і скерованість філософії освіти відпочатково мислилася як прокладання «мостів» між різними формами дискурсивної практики – між філософією і педагогікою» [14, с. 20], що допомагало подолати прогалину між ними, так що, «з одного боку, філософська рефлексія, скерована на осмислення процесів і актів освіти, була заповнена теоретичним і емпіричним досвідом педагогіки. З другого боку, педагогічний дискурс, що перестав замикатися своєю сферою і вийшов на «великий простір» філософської рефлексії, зробив предметом свого дослідження не тільки конкретні проблеми освітньої діяльності, а й важливі соціокультурні проблеми часу» [14, с. 21].

Серед основних тенденцій розвитку філософії освіти – зміна її соціокультурних парадигм,

пов'язаних із кризою класичної моделі, та втілення нових фундаментальних педагогічних ідей в освітній та гуманітарний простір. Актуальність цих ідей засвідчує створення міжнародної програми «Глобальна освіта майбутнього – Global Education Future (GEF)», яка покликана реалізувати не тільки ідеї цієї програми, а й об'єднати «лідерів глобальної освіти, новаторів, засновників освітніх стартапів, інвесторів, керівників освітніх закладів національного та наднаціонального рівнів для обговорення необхідних трансформацій традиційних форм освітніх систем в освітні екосистеми» [23]. Отже, філософія освіти стає своєрідною «тематизацією спільного дослідницького поля» [14, с. 5] і водночас «рефлексією, за допомогою якої не просто усвідомлюється, а конструюється нова сфера досліджень, нові підходи та нові методики спільного пошуку» [14, с. 5]. На межі ХХ–ХХІ століть на замовлення ЮНЕСКО реалізується безліч дослідницьких проєктів, у яких на основі аналізу тенденцій розвитку суспільства та наявних світоглядних трансформацій твориться концептуальний образ майбутньої освіти, що має стати тією силою, яка сприятиме інтеграції світового співтовариства.

Проте доцільно зауважити, що поняття «філософія освіти та виховання» виникло задовго до появи її проблемного поля. Більш як півтора століття тому Г. Спенсер писав про те, що «філософія освіти має стати науковим орієнтиром, системою життєвих координат. Найважливіша основа філософії освіти – наявність у сфері педагогіки, так само як і в духовній сфері, бутті в цілому, загальних, наскрізних, універсальних зв'язків, тенденцій, суперечностей і закономірностей розвитку, що пронизують собою всі складники освітнього процесу» [2, с. 33]. Г. Спенсер підкреслює, що саме філософія допомагає педагогіці, соціології, біології та іншим наукам проникати у глибину минулих віків і, щонайсуттєвіше, – зв'язати зміст освіти і результати моніторингу не з кон'юнктурою чи застиглими догмами, а з вічно живим універсумом. Спираючись на загальнофілософський теоретико-методологічний інструментарій та знання, накопичені спеціальними науками, філософія освіти пропонує можливі концептуальні варіанти трансформації проблем та суперечностей педагогічної реальності. Вона сприяє залученню таких аргументів та концепцій, які спроможні обґрунтувати структуру освітніх стратегій. Тут важливо взяти до уваги, що саме філософія оперує граничними поняттями і, виходячи з них, можна вибудувати уявлення про сутність і цілі освіти, яких домагається педагогіка.

А.П. Огурцов та В.В. Платонов появу філософії освіти пов'язують із виділенням освіти в автономну сферу громадянського суспільства. Серед інших чинників вони називають також диверсифікацію та ускладнення інституцій освіти, розбіжність у трак-

туванні освітніх цілей та ідеалів, що фіксуються як парадигмальність педагогічного знання, виникнення нових вимог до системи освіти, пов'язаних із переходом від індустріального до інформаційного суспільства, перетворенням освіти в предмет особливого циклу наук – педагогічних дисциплін, психології, антропології [14, с. 12].

Водночас Л.Н. Талалова відстежує перетворення освіти у складну спеціалізовану систему з властивими їй закономірностями функціонування і розвитку, універсалізацію освіти, викликану потребами особистості в постійному оновленні знань в умовах дедалі відчутнішої динаміки суспільного життя та кризи освіти, що проявляється у невдоволенні її результатами, у констатації консервативності освітніх інститутів, прогалиною між рівнем підготовки спеціалістів та потребами суспільства, а також вихолощення смислотвірної парадигми освіти [16, с. 99–100].

Аналізуючи зміну філософської парадигми освіти, Г.А. Цой указує на ті фактори, які найбільшою мірою вплинули на означені процеси, серед них: злиття інтересів освіти, науки і промислових технологій, формування системи безперервної освіти; автономія університетів і збільшення їх відповідальності за весь освітній комплекс підготовки випускників високої кваліфікації; становлення філософії освіти як нової парадигми у загальній концепції освіти тощо [21, с. 137–140]. Методологічну сутність напрямів та підходів, які сформувалися в контексті філософії освіти, І. Передборська пропонує розглядати за допомогою запропонованого П. Фейєрабендом принципу проліферації, згідно з яким методологічний простір філософсько-освітньої царини розглядається як ризоморфна структура, в якій перетинаються та взаємодіють абсолютно відмінні підходи та напрями, а їхня взаємна критика таким чином стимулює наукове пізнання. Провідними тенденціями, які впливають на становлення сучасного філософсько-освітнього дискурсу, дослідниця називає орієнтацію на світоглядний, методологічний та гносеологічний плюралізм, розширене тлумачення раціональності, синтез позитивістських, соціально-антропологічних, постмодерністських положень [19, с. 42]. Це стає підставою для інституалізації в проблемному полі філософії освіти таких напрямів, як: аналітичний, критико-раціоналістичний, необіхевіористський, неопрагматичний, соціал-конструктивістський, емансипаторсько-педагогічний, діалогічний, екзистенційно-герменевтичний, гуманітарно-педагогічний, постмодерністський, феміністський та синергетичний.

Експлікуючи предметне поле філософії освіти, Б.С. Гершунський вбачає в ньому «найбільш загальні, фундаментальні основи функціонування і розвитку освіти, які у свою чергу визначають критеріальні засади оцінки також достатньо загальних

міждисциплінарних теорій, законів, закономірностей, категорій, понять, термінів, принципів, постулатів, правил, методів, гіпотез, ідей і фактів, що відносяться до освіти і через інтегративну сутність основ також мають інтегративну природу» [5, с. 90]. Про потребу експлікації статусу філософії освіти говорить і Б.Л. Вульфсон, який пропонує чотири його визначення [4, с. 39–45].

Вихідним для дослідника є припущення про те, що філософію освіти як галузь філософського знання, подібно до інших галузей, можна вважати прикладною філософією. З огляду на це її предметом є загальні проблеми освіти, що досліджуються з філософських позицій.

Друга його позиція заснована на ототожненні філософії освіти із загальною педагогікою, вона розлого прокоментована у творах класиків німецької філософії, а також у працях К.Д. Ушинського, В.В. Зеньковського, С.І. Гессена та ін.

Третє визначення полягає у визнанні наукової автономії філософії освіти. Ця позиція суголосна думці Б.С. Гершунського, відповідно до якої «філософія освіти – це самостійна сфера наукового пізнання» [5, с. 90].

Четвертий статус пов'язаний із трактуванням філософії освіти як загальної теорії світу та людини, що передбачає систему уявлень про світ, що має власну змістову структуру, певні організаційні принципи та мету і місце людини у цій системі. Цей підхід обґрунтовує розмаїття предметного поля філософії освіти, її інтегральність та міждисциплінарність, що відкриває перспективи для наукової творчості та пошуку можливих концептуальних трансформацій.

Отже, завданням філософії освіти стає осмислення кризи освітнього процесу та вичерпаності класичної освітньої парадигми, зіставлення різних концепцій освіти та форм її теоретичного усвідомлення у психології, педагогіці, культурології, соціології виховання тощо. Рефлексія над ними дозволить критично оцінити та знайти граничні основи освітньої системи і педагогічної думки, які можуть слугувати основою консенсусу таких суперечливих позицій. Нині, коли проблемне поле філософії освіти набуло більш чітких контурів, увиразнивши предмет та об'єкт свого дослідження, ця суперечливість є особливо очевидною.

Контраргументи з приводу інституалізації філософії освіти в науковому дискурсі висловлюються почасти доволі гостро. Так, Н.Я. Лернер переконує в тому, що ще не настав час для визнання «цілісної філософії освіти, йдеться всього лише про філософські питання освіти» [18, с. 17]. Ще більш категоричним є судження Г.Н. Філонова, який вважає, що не існує такої галузі знань, як філософія освіти, а досліджувати потрібно «актуальні філософські проблеми теорії педагогіки та освітньої сфери в цілому» [17, с. 15]. Так само недвознач-

ною є позиція Ф.Т. Михайлова, який впевнений у тому, що «...філософія освіти у кращому разі – це філософськи рефлексивна критика емпіризму в педагогічній теорії, проте аж ніяк не її «частина, що претендує на «загальний підхід» щодо розмаїття освітніх практик, які марно намагаються реалізувати абстракції не менш розмаїтих і різних педагогічних концепцій» [11, с. 117].

Для В.В. Краєвського філософія освіти являє собою конгломерат підходів, концепцій та методологій усвідомлення й аналізу проблем освіти, а тому вона – не більше ніж еkleктична сфера використання певних філософських знань, проблем та категорій філософської реальності, а заміна конкретного педагогічного дослідження «філософуванням» із приводу педагогічної реальності тотожна ліквідації конкретно-наукових дисциплін загалом.

«Педагогіка, – вважає В.В. Краєвський, – єдина соціальна наука про освіту, а предмет філософського аналізу можна визначити як аналіз зв'язку найбільш широких уявлень про світ, суспільство і місце людини в ньому з педагогічною реальністю і її відображення у цій спеціальній науці» [8, с. 181–199]. Виходячи з таких міркувань, дослідник наполягає на строгому розмежуванні сфери повноважень філософії та педагогіки.

Проте пам'ятаємо: будь-яка критична позиція є своєрідною заявою про інтенсивність осмислення сучасних проблем освіти і має нині сприйматися не як тотальне заперечення, а передусім як можливість утвердження нових ідей, за допомогою яких прокладаються вектори іншої парадигми розвитку. Як відзначає Л.В. Хазова, освітні системи світу зазнають радикальних трансформацій, що відбуваються як унаслідок спонтанного розвитку, так і шляхом цілеспрямованого реформування, яке не завжди приводить до очікуваних результатів. Дослідниця пояснює це тим, що між пластами обґрунтувань, між філософськими дисциплінами та інтелектуальним забезпеченням соціотехнічної практики у сфері освіти відсутня спадкоємність, а також рефлексія на те, які цілі та інтереси переслідує саме реформування. А тому очевидно є потреба «з'ясування вихідних принципів, ціннісних орієнтирів перетворень і розробки методології їх використання як основи трансформації системотворчих елементів освіти» [20].

Варіативність вимірів філософії освіти засвідчують російські дослідники А.П. Огурцов і В.В. Платонов. Вони стверджують думку про те, що філософські концепції освіти, співіснуючи, конкуруючи та змінюючи одна одну, базуються на відповідних образах освіти, які являють собою первинні «образи-інтуїції», що задають специфічне бачення освітньої реальності та які можна вважати точкою відліку аналізу освітніх процесів. Першою дослідники вважають позицію трансценденталізму, яка

прокладає дистанцію між філософською свідомістю та реальністю і ставить акцент на процедурі відстороненої рефлексії щодо процесів і системи освіти. На противагу їй, іманентна позиція тісно вплетена в освітні акти, освіта здійснюється в контексті самого життя, а головними процедурами її осмислення є вживання, розуміння та інтерпретація. Відповідно, перша позиція поіменована як «свідомість-про-світ освіти», а друга – «свідомість-у-житті освіти». Більша вага у формуванні образів освіти відведена саме іманентній позиції, в контексті якої освіта постає як:

- формування самосвідомої особистості в розмаїтих історичних способах об'єктивації духа (гуманітарна філософія освіти);

- розроблення вільної від цінностей, нейтральної мови спостереження, на основі якої можна уніфікувати і науку, і освіту (філософія освіти логічного позитивізму);

- досягнення мовної компетенції і освоєння розмаїття «мовних ігор» у контексті прагматики рідної, природної мови (філософія освіти лінгвістичного аналізу);

- діалогічна зустріч «Я» і «Ти» як взаємоінтенційної вихідної діади педагогічної взаємодії «вчитель – учень» (діалогічна філософія освіти);

- послідовність спроб і помилок, постановки і вирішення проблем, відкритий інноваційний процес, що розвиває критичну раціональну свідомість і самосвідомість (філософія освіти критичного раціоналізму);

- становлення особистості в статусі Homo educandus (педагогічна антропологія).

На думку О.Є. Крашневої, смислова багатозначність філософії освіти дозволяє виокремити:

- філософію освіти як наукову педагогіку або теорію освіти (науково-педагогічний аспект);

- філософію освіти як методологію педагогічної науки (методолого-педагогічний аспект);

- філософію освіти як осмислення процесу освіти та її відповідності родовій сутності людини (рефлексивно-філософський аспект);

- філософію освіти як інструмент аналізу педагогічної реальності (інструментально-педагогічний аспект) [9].

Навіть побіжний погляд на вказану поліваріативність та багатозначність предметного поля філософії освіти говорить про те, що нині освіта перестає бути прерогативою винятково освітніх закладів та інституцій. Не можна не погодитися з Л.В. Хазовою в тому, що «принципово новою ситуацією в розвитку освіти є те, що вона дедалі більше перегукується з культурою» [20]. З одного боку, маємо своєрідну «експансію» освіти на суспільство – освіта наче «перетікає» з освітніх інститутів у соціокультурне середовище, а з другого – більш впевнено репрезентують себе ті форми освіти, які були донедавна розчинені в різних сфе-

рах соціальної дійсності, так що цілком правомірно говорити про освітнє суспільство з багатоманітною складною системою знань, новими типами комунікацій, новими варіантами інтеграції науки і освіти, а також високо затребуваним освітнім потенціалом національних культур. Найважливішим принципом, який зумовлює сутність і напрям розвитку освітніх форм, дослідниця вважає принцип соціоморфності, згідно з яким освіта має бути унікальною, індивідуальною та адекватною «морфе» культурних, національно-етнічних, культурних та інших відносин. І саме ця відповідність стане гарантом відповідності вимогам розвитку конкретного суспільства з огляду на його історію, традиції та соціогенетичні механізми.

Потрібно підкреслити, що філософія освіти знайшла своє відображення у відповідних національних доктринах освіти. Зокрема, в Україні вона декларується як автономний, самодостатній, оригінальний та цілісний науковий напрям пошуку в контексті глобалізації, європейської інтеграції та національної самоідентифікації. «За роки незалежності для найбільшої гуманітарної сфери – освіти, всупереч кризовим явищам, удалося закласти основи її теоретико-методологічного та науково-методичного супроводу. Осердям відповідних наукових організацій України постала Національна академія педагогічних наук України, утворена в 1992 р. Водночас становлення цілісного супроводу не завершено», – йдеться в Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні [12]. З 2005 р. у Києві видається часопис «Філософія освіти», який заснували Інститут вищої освіти Академії педагогічних наук України, Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, Українська академія політичних наук. У цьому плані доцільно виокремити цикл праць «Філософія освіти: пошук пріоритетів». Метою цього видавничого проекту став глибинний аналіз педагогічної матриці України та її ролі в освітньому просторі Європи та світу, концептуально-теоретичний складник сучасного світового дискурсу освітньої політики, а також ключові проблеми освіти в умовах глобалізації [24]. В означеному дослідженні акцентовано увагу на принципово нових соціально-філософських основах розвитку освітнього процесу, невіддільного від нової картини світу, її сутнісними рисами та місцем людини у сучасному освітньому просторі, накреслена стратегія і тактика майбутніх перетворень, що мають сформувати належний та відповідний «духові епохи» образ освіти [13].

Зауважимо, що у навчальному посібнику «Філософія освіти», який адресовано спеціалістам та магістрам педагогічних спеціальностей, «дух епохи» постає як «загальна парадигма розвитку освіти» [19, с. 10]. Для експлікації цього поняття автор розділу I «Предмет філософії освіти крізь

«дух епохи» В. Андрущенко називає три складники, які визначають зміст цього поняття: перша являє собою філософське узагальнення, інтерпретацію та оцінку сенсу всього, що проявляє себе в наявних формах культури, друга передбачає порівняння цього сенсу з досвідом буття людини з метою розкрити «таємницю соціального» (С. Франк), а третя апелює до прогнозу перспектив людського розвитку та його рушійних сил. Таким чином, «дух епохи» є нічим іншим, як філософським узагальненням найвеличніших наукових і культурних надбань, виходячи з яких людство вибудовує свою соціальність, проектує майбутнє, готує до життя в ньому підростаюче покоління» [19, с. 11]. Прикметно, що у статті «Філософія освіти XXI століття: у пошуках перспективи» В. Андрущенко називає «дух епохи» тією субстанцією, що зумовлює філософію освіти як загальну настанову її стратегічного розвитку [1, с. 8]. На його думку, Національна доктрина розвитку України у XXI столітті є однозначно відповідною «духу епохи», що позначена процесами глобалізації та антиглобалізації, «прискореною динамікою соціокультурних процесів, підйомом авторитету особистості і гуманістичних цінностей» [19, с. 22]. Загальною філософією, що визначає роль і статус освіти, В. Андрущенко називає філософію людини. Щодо самого спрямування процесу філософування у сфері освіти його позиція суголосна баченню С. Кузьміної, яка вважає це філософування творчістю культурного самоусвідомлення, експлікацією «найсуттєвіших цінностей і способів самореалізації особистості, соціальної групи, «точок росту» традиції» [10, с. 5].

Саме тому філософськи обґрунтована освіта, на думку В. Шевченка, – це передусім «граничний» соціокультурний архетип. «Зрештою, освіта, – резюмує автор, – це саме суспільство в стані свого соціокультурного самовідтворення, тому спостерігаємо упорядковане і безладне перемішування й напластування розмаїття, набування, використання і творення знань і незнання, інформації і дезінформації, необхідного і надмірного тощо» [22, с. 25].

Так чи інакше філософія освіти має передбачити право на самотворення особистості, адже освіта, згідно з Т.Д. Жовтуном, постає як «конститування, а не конструювання людини ззовні» [7, с. 17–24], позаяк у процесі самотворення людина нагадує духовну монаду, яка відображає в собі цілий світ і є відкритою буттю. Вона і концентрована точка, і тотальність водночас.

**Висновки.** Таким чином, сутність освітніх процесів нині зведена до обґрунтування необхідності особистої відповідальності за світ у його відкритості, нестійкості та нелінійності. У статті експліковано різні смисли поняття філософія освіти, її статус та завдання, а також здійснено теоретико-методологічний аналіз підходів інституалі-

зації філософії освіти в сучасному педагогічному просторі.

Визначено, що філософія освіти нині постає і як динамічна самосвідомість соціокультурного плану буття, і як умова виживання людства, і як найважливіший інститут збереження і відтворення духовного потенціалу окремої людини, народу, нації. Усе це зумовлює потребу трансформаційних процесів у сучасному освітньому просторі на засадах соціокультурної переорієнтації та конститування живого універсуму особистості.

Інституалізація філософії освіти дозволить накреслити перспективи та тенденції модернізації сучасного педагогічного простору, виробити адекватну стратегію і тактику сучасної освітньої політики.

Дослідження може стати основою загальних курсів і спецкурсів із проблем філософії освіти, педагогічної антропології, історії педагогіки тощо.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрущенко В. Філософія освіти XXI століття: у пошуках перспективи. *Філософія освіти*. 2006. № 3. С. 6–12. С. 8.
2. Антология гуманной педагогики / сост. Н.Н. Дорофеева, А.Г. Шишкина. Москва : Издательский дом Ш. Амонашвили, 2004. Вып. 9. Спенсер. С. 33.
3. Архипова О.В., Шор Ю.М. Идея образования в контексте постнеклассической парадигмы. *Мир культуры и культурология : альманах научно-образовательного культурологического общества России*. Санкт-Петербург : Изд-во РХГА, 2013. Вып. III. С. 174–182.
4. Вульфсон Б.Л. Философия образования: «Круглый стол» журнала «Педагогика». *Педагогика*. 1995. № 3. С. 39–45
5. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). Москва : Совершенство, 1998. 608 с. С. 90.
6. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. Москва : Издательская корпорация «Логос», 2000. 224 с.
7. Жовтун Д.Т. Философия образования XXI века. *Социология власти*. 2011. № 3. С. 17–24.
8. Краевский В.В. Научный статус педагогики в контексте социальной практики. *Наука, образование, инновации: докл. и тез. Всерос. конф.*; сост. А.Э. Анисимова и др. Москва : МГПУ, 2009. С. 181–199.
9. Крашнева О.Е. Философия образования. Социально-философский анализ предметной области : дис. ... канд. филос. наук. Ростов-на-Дону, 2005. 179 с.
10. Кузьміна С. Філософія освіти та виховання у київській академічній традиції XIX – початку XX ст. : монографія. Сімферополь : Н. Оріанда, 2010. 552 с.
11. Михайлов Ф.Т. Философия образования: ее реальность и перспективы. *Вопр. философии*. 1999. № 8. С. 110–117.
12. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / нац. акад. пед. наук України ;

редкол.: В.Г. Кремень та ін. ; за заг. ред. В.Г. Кременя. Київ : Педагогічна думка, 2016. 448 с.

13. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. URL: <http://www.mon.gov.ua>

14. Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. Санкт-Петербург : РХГИ, 2004. 520 с.

15. Розин В.М. Философия образования: Этюды-исследования. Москва : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2007. 576 с.

16. Талалова Л.Н. Философия образования и вызовы современного поликультурализма. *Диалог цивилизаций: Восток – Запад. Глобализация и мультикультурализм* : докл. и выступл. VII Межд. философ. конф. ; под ред. Н.С. Кирабаева и др. Москва : Изд-во РУДН, 2004. С. 99–100.

17. Филонов, Г.Н. Воспитательный процесс: методология и специфика исследования. *Педагогика*. 2000. № 9. С. 15.

18. Философия образования: круглый стол. *Педагогика*. 1995. № 4. С. 17.

19. Філософія освіти : навчальний посібник / за заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. 329 с.

20. Хазова Л.В. Социально-философские основания, тенденции и перспективы развития современного образования ; автореф. дисс. ... д-ра филос. наук. Томск, 1998. 44 с.

21. Цой Г.А. Изменение философской парадигмы образования. *Известия Томского политехнического университета*. 2010. № 6. С. 137–140. URL: <http://www.phil-ed.ru/>

22. Шевченко В. Філософія освіти: проблеми самовизначення. *Філософія освіти*. 2005. № 1. С. 18–29.

23. Global Education Future (GEF). URL: <http://edu2035.org/ru/>

24. Scientific Social Community. URL: <https://www.science-community.org/uk/node/28799>

## МІЖНАРОДНА СПІВПРАЦЯ ДРОГОБИЦЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА В СУЧАСНОМУ ПРОЦЕСІ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

### INTERNATIONAL COOPERATION OF DROHODYCH STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY BY IVAN FRANKO IN THE MODERN PROCESS INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION

*Чітке розуміння результатів сучасних освітніх реформ, усвідомлення важливості формування власного соціального інтелекту, панорамність мислення, вихід на міжнародну арену та міжнародна співпраця задля вдосконалення едукативного процесу та світу навколо себе – ці та багато інших чинників окреслюють ефективний шлях до реалізації оптимальних відповідей на виклики сучасних процесів глобалізації у сфері освіти. Трансформація соціальної, політичної, економічної сфер суспільства спонукають до гнучкості та перетворень і в системі вищої освіти.*

*Інтеграцію міжнаціонального, міжкультурного вимірів, розширення багатосторонніх зв'язків між навчальними закладами різних країн на основі рівноправного і взаємовигідного співробітництва окреслює інтернаціоналізація, яка займає вагомe місце в просторі вищої освіти в цілому та в діяльності Дрогобицького державного педагогічного університету зокрема.*

*Університетська спільнота Франкового вищого навчального закладу докладає максимум зусиль задля розвитку процесу інтернаціоналізації, яка є рушійним чинником реформ вищої освіти. Міжнародна співпраця за участю професорсько-викладацького та студентського потенціалу представляє університет на міжнародній, міжкультурній арені.*

*У статті акцентується увага на феномен інтернаціоналізації, що є могутнім засобом для мобільного інтегрування вітчизняного освітнього середовища у європейський науковий та освітній простір. Наводяться деякі приклади реалізації міжнародної діяльності франкового вузу з метою висвітлення внеску Дрогобицького державного педагогічного університету в реалізацію комплексної стратегії інтернаціоналізації вищої освіти. Наведені приклади є одним із кроків в умовах інтернаціоналізації, якими викладачі та студентська молодь прагнуть вийти на високий рівень освіченості Людини культури XXI століття. У цих умовах є можливість презентації освітнього продукту на міжнародній арені, є можливість інтеграції, естетизації, тобто здатності душі реагувати, зіставляти, коректувати українське чуттєво-сентиментальне з європейським раціонально-дієвим.*

**Ключові слова:** інтеграція, інтернаціоналізація, вища освіта, міжнародна співпраця, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

*A clear understanding of the results of modern educational reforms, awareness of the importance of forming their own social intelligence, panorama of thinking, entering the international arena and international cooperation to improve the process of transportation and the world around them – these and many other factors outline an effective way to implement the optimal responses to the challenges of modern globalization processes in the field of education. The transformation of the social, political, and economic spheres of society leads to flexibility and transformation in the system of higher education.*

*Internationalization, intercultural dimensions, expansion of multilateral ties between educational institutions of different countries on the basis of equal and mutually beneficial cooperation is characterized by internationalization, which occupies a significant place in the space of higher education in general, and in the activity of the Drohodych State Pedagogical University in particular.*

*The university community of the Franco High School is making every effort to develop the process of internationalization, which is a driving factor in higher education reform. International cooperation with the participation of professors and students' potential represents the university on the international, intercultural arena.*

*The article focuses on the phenomenon of internationalization, which is a powerful means for mobile integration of the domestic educational environment into the European scientific and educational space. Some examples of the implementation of the international activity of the Frankivsk University are presented in order to highlight the contribution of the Drohodych State Pedagogical University to the implementation of a comprehensive strategy of internationalization of higher education. The examples presented are one of the steps in internationalization, in which teachers and student youth seek to reach the high level of education of the Man of Culture of the 21st Century. In these conditions, there is the possibility of presenting an educational product on the international scene, there is the possibility of integration, aesthetization, that is, the ability of the soul to respond, compare, and correct the Ukrainian sensual-sentimental with the European rational-effective.*

**Key words:** integration, internationalization, higher education, international cooperation, Drohodych State Pedagogical University by Ivan Franko.

УДК 378.014.25:378.6(477.83)

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-2-5>

**Гнатів З.Я.,**

канд. філос. наук,  
доцент кафедри методики музичного виховання і диригування,  
докторант кафедри педагогіки  
Дрогобицького державного педагогічного університету  
імені Івана Франка

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Європейський Союз є одним із найпотужніших центрів інтеграції, який відіграє провідну роль у світовій політиці, економіці, культурі. Сьогодні процес інтернаціоналізації вищої освіти надає безліч можливостей для мобільного інтегрування вітчиз-

няного освітнього простору у європейське наукове співтовариство. Відкритість кордонів, як географічних, так і наукових, сприяють пошуку, аналізу, взаємодії оптимальних шляхів розвитку людських ресурсів. Освітні проблеми активно піднімаються в країнах не тільки Європейського союзу, прово-



дяться різноманітні проекти, круглі столи, тренінги, конференції тощо. Зростаючий обсяг досліджень, звітів та документів свідчить про те, що різні країни Центральної та Східної Європи докладають значних зусиль для реформування своїх систем педагогічної освіти та для реалізації нових стратегій та підходів у відповідності до політики ЄС. У багатьох випадках ці зусилля демонструють потужний потенціал для створення нових способів підготовки фахівців.

Інтернаціоналізація вищої освіти є одним із пріоритетних напрямків і Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Університет підтримує вимоги ринку освіти, міжнародний досвід освітніх програм, у тому числі мобільність студентів і викладачів, спільні освітні програми і міжнародне співробітництво в межах дослідницьких проектів.

**Метою статті** є висвітлення деяких прикладів міжнародної співпраці як пріоритету освітньої стратегії Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка в сучасному процесі інтернаціоналізації вищої освіти.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Розробленням та впровадженням університетських стратегій інтернаціоналізації освітньо-наукової діяльності займаються практично всі університети України, адже цей процес забезпечує покращення якості навчальних програм, продукування міжкультурних знань та навичок, доступ до глобальних джерел передових знань, зростання мобільності студентів та професорсько-викладацького штату, підвищення рейтингу вищого навчального закладу тощо.

Питання інтернаціоналізації, нові моделі та підходи до інтернаціоналізації вищої освіти стають все більш актуальними та піднімаються на різного рівня науково-практичних конференціях, семінарах, дискусіях, висвітлюються в наукових публікаціях та посібниках. Серед них – дослідження українських та зарубіжних вчених (К.В. Балабанов, Є. Суліма, С. Домбровська, В. Луговий, Л. Горбунова, М. Дебич, В. Зінченко, І. Степаненко, О. Шипко, Л. Дубовічка, С. Станчіу, Ф. Чіпеа та ін.).

Аналітичні оцінки стану формування єдиного європейського освітнього і наукового простору, науково-практичний внесок Закарпатського державного університету в забезпечення процесу інтеграції національної освіти в європейський і світовий освітній простір висвітлюють науковці М. Полюжин, Х. Олексик, В. Росул, І. Артьомов, І. Вовканич, О. Ващук та ін. у колективній монографії за загальною редакцією Ф. Ващука «Інтеграція в європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи»; особистісний та інституційний виміри інтернаціоналізації вищої освіти, її мультикультурний і трансформативний потенціал, механізми інтернаціоналізації університетів Євро-

пейського Союзу та комунікаційні процеси в інтернаціоналізації вищої освіти висвітлено в колективній монографії «Культурно-гуманітарні стратегії розвитку університетської освіти в умовах динамічних суспільних трансформацій» за редакцією І.В. Степаненко.

**Виклад основного матеріалу.** Сьогодні Європейський союз постає соціальним, економічним, гуманітарним простором, де відмовилися від кордонів та зайвих умовностей задля вільного пересування людей, продуктів, капіталів, необмеженого обміну інформацією, культурними та науковими надбаннями. Завдяки відкритим можливостям обміну міжнародним досвідом ми маємо реальну перспективу подальшого розвитку та вдосконалення і сучасного освітнього простору. Десятки тисяч викладачів, студентів та науковців щорічно навчаються, працюють та викладають у різних країнах світу в межах міжнародних академічних програм.

Дослідники зазначають, що «сама ідея європейської інтеграції є спробою утворення заможного суспільства з широкими правами та можливостями, з максимальною чисельністю осіб із середніми статками, протиставлена комуністичному суспільству зі значним державним впливом. «Людський вимір» ЄС – це не лише один з елементів Співтовариств, це простір формування особистості з прогресивною системою цінностей, високою мобільністю та актуальними для сучасного світу навичками [3, с. 104].

Цілеспрямоване розгортання процесу інтернаціоналізації вищої освіти у світі триває вже понад чверть століття. За цей час суттєво змінилося розуміння його цілей, пріоритетів, механізмів та інструментів здійснення, практичних наслідків і очікуваних результатів. В останні роки інтернаціоналізації вищої освіти на світовому рівні все більше сприймається як своєрідний «локомотив» розвитку не тільки освіти, а і всього суспільства, як ефективний інструмент примноження їх лідерського потенціалу [2, с. 4].

В Україні поступово реалізується комплексна система державних заходів щодо модернізації та вдосконалення національної системи вищої освіти. Багатьма українськими ВНЗ накопичений великий досвід міжнародного співробітництва, що, безумовно, сприяє інтернаціоналізації вищої освіти, розширює можливості випускників українських ВНЗ на міжнародному ринку праці, а найголовніше – забезпечує формування в них уміння жити в полікультурному середовищі і працювати в умовах жорсткої конкуренції та глобальних викликів [1, с. 176].

Потужний освітній, науковий, творчий потенціал має відомий Франковий вуз Галичини із сучасним розумінням своєї ролі та відповідальності – Дрогобицький державний педагогічний

університет імені Івана Франка, відомий інноваційними підходами, самовідданою працею, високим професіоналізмом своїх працівників, які на основі національних традицій, педагогічних інновацій, європейських надбань формують конкурентоспроможного фахівця, здатного творити щасливе майбутнє нашої держави. Міжнародні зв'язки університету представлені Відділом міжнародних зв'язків, Полоністичним науково-інформаційним центром імені Ігоря Менька, Центром країн західної Європи, Австрійською бібліотекою.

Міжнародна співпраця Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка охоплює близько 20 країн. Станом на 2019 рік реалізується 51 міжнародна угода. Університет активно співпрацює з посольствами іноземних держав, зокрема Бельгії, Великобританії та Польщі, та міжнародними неурядовими організаціями, передусім ORADEA (Бельгія, Румунія). У 2018 році університет був учасником 11 міжнародних проектів. Протягом 2018 року реалізовано різні форми співпраці з 85 закордонними партнерами з 19 країн світу.

Університет продовжує активну співпрацю в межах програми Еразмус+. У 2018 році реалізовано 21 академічну мобільність (Еразмус+ KA107) представників ДДПУ ім. І. Франка, серед яких 15 студентів, 3 викладачі та 3 представники адміністративного персоналу. Партнерами університету в цьому проекті у 2018 році були: Віденський педагогічний інститут (Австрія), Штирійський педагогічний інститут (Австрія), Університет прикладних наук VIVES (Бельгія), Технологічна академія в Резекне (Латвія), Державна вища професійна школа імені Вітелона (Польща), Люблінський католицький університет Івана Павла II (Польща), Жешівський університет (Польща), Банатський університет сільськогосподарських наук та ветеринарної медицини (Румунія).

Також ДДПУ ім. І. Франка продовжує реалізацію освітньої програми «Подвійний диплом» із Полонійною академією в Ченстохові (Польща). Зокрема, у 2018 році вручено дипломи 17 студентам-учасникам даної програми. 15 представників студентства університету стали призерами міжнародних фестивалів, конкурсів, виставок, спортивних змагань. 12 студентів взяли участь у міжнародних конференціях. 14 студентів стали учасниками обмінів та міжнародних літніх курсів. Загалом, у 2018 році здійснено 58 закордонних відряджень, у межах яких працівники пройшли стажування у таких країнах: Австрія, Бельгія, Білорусь, Італія, Латвія, Литва, Нідерланди, Польща, Румунія, Чехія. А понад 150 іноземців перебували з візитом у Франковому університеті.

19 листопада 2005 року відбулась урочиста презентація Полоністичного науково-інформаційного центру імені Ігоря Менька Дрогобицького

державного педагогічного університету ім. Івана Франка, із цього часу центр став потужним осередком створення централізованої інформаційної мережі про сучасний стан наукового, навчального, методичного забезпечення полоністичних предметів у Польщі, налагодження та розвитку контактів з науковими, навчальними й видавничими інституціями у Польщі. Щорічно проводиться спільна науково-дослідницька та культурна діяльність (семінари, конференції, наради, театральні-культурні заняття і презентації) з польськими науковими і культурними осередками, проводяться українсько-польські театральні та культурні імпрези. Значною подією є проведення щорічного Міжнародного Фестивалю Бруно Шульца.

Вагому сторінку становить діяльність Австрійської бібліотеки та Центру євроінтеграції ДДПУ ім. І. Франка. Заснування Австрійської бібліотеки у Дрогобичі – один із найпоказовіших результатів плідного транскордонного співробітництва Франкового університету з провідними країнами Європейського Союзу. Діяльність цієї структури була започаткована 15 жовтня 2002 р., коли під час Міжнародної наукової конференції «Дрогобищина як посередник політичних і культурних взаємодій між Австрією та Галичиною» тодішній Посол Австрії в Україні Міхаель Місс відкрив на факультеті романо-германської філології Австрійський культурно-освітній центр. Основною метою діяльності центру стало всебічне ознайомлення українського студентства з австрійською культурою.

У травні 2009 р. представник МЗС Австрії, почесний доктор ДДПУ ім. І. Франка Еміль Брікс та ректор ДДПУ ім. І. Франка Валерій Скотний підписали офіційну угоду про заснування Австрійської бібліотеки в Дрогобичі. Урочисте відкриття бібліотеки відбулося 9 вересня того ж року. В Україні вона стала п'ятою після Києва, Чернівців, Харкова та Львова. Австрійська бібліотека постулює своєю пріоритетною метою сприяння і поглиблення українсько-австрійської кооперації у сферах освіти, науки і культури, популяризацію культурної спадщини, участь університету в культурно-освітніх програмах і наукових проектах.

Найбільш масштабними культурними, освітніми і науковими заходами є традиційні Дні Австрії у Дрогобичі. Кількість австрійських партнерів, з якими співпрацює австрійська бібліотека, становить понад 30 дипломатичних, урядових, наукових і культурно-освітніх установ. Австрійська бібліотека активно забезпечує виконання угод про співпрацю між ДДПУ імені І. Франка та Інсбруцьким університетом, Віденським та Штирійським педагогічними інститутами. Австрійська бібліотека проводить активну культурно-освітню діяльність (лінгвокраїнознавчі екскурсії, культурно-мистецькі заходи, літературні читання, тематичні виставки, презентації тощо). Центр євроінтеграції та

Австрійська бібліотека докладають багато зусиль у пошуках нових закордонних партнерів з академічного обміну, налагодження й розвитку співпраці з австрійськими та іншими зарубіжними партнерами [4, с. 2–3].

12–19 травня 2019 року вже вшосте Дрогобиц став місцем зустрічі дипломатів, науковців, письменників і діячів культури з Австрії, України та інших східно- і західноєвропейських країн у межах VI Міжнародного форуму «Дні Австрії у Дрогобичі». Австрійсько-український форум, наповнений культурними пошуками, музикою і співом, художнім словом і науковими викладами, новими знайомствами й активною співпрацею, щорічно вражає своєю багатогранною науково-культурною програмою та гостинно запрошує всіх до галицького Дрогобича.

Також варто пригадати і вагомий досвід міжнародної співпраці, коли впродовж 2016 року Центр моніторингу якості освіти ДДПУ ім. І. Франка реалізовував грантовий проект Британської Ради в Україні, який переміг у конкурсному відборі серед 96 проектів університетів у межах 1 етапу Програми розвитку лідерського потенціалу університетів України. Проект реалізовувався за підтримки Інституту вищої освіти НАПН України, Британської Ради в Україні, Фондації лідерства для вищої освіти (Сполучене Королівство), МОН України. Створена на базі Центру університетська команда працювала над проектом «Розроблення та впровадження механізму оцінювання освітніх програм у внутрішній системі забезпечення якості освіти університету». Координатором університетської команди від Інституту вищої освіти був Сергій Курбатов. Упродовж року учасники взяли участь у низці тренінгів, організованих фахівцями Британської Фондації лідерства для вищої освіти (Київ, Одеса), отримали сертифікати, що підтверджують успішне проходження програми. У період з 5 по 11 грудня 2016 року університетська команда здійснила візит до Британії з метою вивчення системи забезпечення якості освіти в Університеті Англія Раскін (Кембридж). У результаті зустрічей було підписано міжуніверситетську угоду про співпрацю. Отже, у ДДПУ імені Івана Франка працівниками Центру апробовано британський інструментарій опитування студентів, зокрема, перекладено та адаптовано анкету для вивчення думки студентів про якість освіти, проведено опитування серед студентів соціально-гуманітарного факультету, опрацьовано та обговорено результати з керівництвом університету. Даний інструментарій впроваджено як елемент внутрішньої системи забезпечення якості в університеті.

Ще однією гордістю Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка та прикладом міжнародної культурно-освітньої діяльності є студентська хорова капела «Gaudeamus» (художній керівник і диригент – професор Степан Дацюк). Беручи участь у різноманітних міжнародних конкурсах, фестивалях, проектах, студенти мають унікальну можливість в європейських культурно-мистецьких реаліях рефлексувати над усвідомленням себе, своєї ролі, свого фаху, своєї культури в розвитку своєї країни та цілого світу. Спільне бажання наближення українського суспільства до високої культури окреслює зміст життя у відповідності до моральних та естетичних ідеалів. Це стимулює до підвищення рівня життя, діяльності, держави.

**Висновки.** Отже, міжнародна співпраця в процесі інтернаціоналізації вищої освіти дає унікальний досвід і відкриває нові горизонти як для особистісного розвитку, розвитку університетської освіти, так і розвитку всієї країни. Навчання, виховання, розвиток задля вдосконалення себе і світу навколо себе залишається лейтмотивом буття нашого університету. Вкорінені моральні імперативи сучасників та попередників, зокрема академіка вищої школи, професора, ректора Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (1988–2011 рр.) Валерія Григоровича Скотного, який сказав: «Головне – бути Людиною!», спонукають до пошуку Добра, Істини, Краси у всіх земних проявах, а отже, і у професійному житті. Представляючи себе, свою alma mater, свою країну будьмо гідними сіяти те добре і вічне, що дано нам Мудрістю. «Творити – жити двічі» – заповіт Ректора, Учителя, Наставника гідно виконують усі ті, що представляють Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка в Україні та світі.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Балабанов К. Національні стратегії інтернаціоналізації вищої освіти. *Вісник Маріупольського державного університету. Серія: історія. Політологія.* 2017. ВІП. 20. С. 172–179.
2. Інтернаціоналізація вищої освіти в Україні: методичні рекомендації / Л. Горбунова та ін. ; за ред. І. Степаненко. Київ : ІВО НАПН України, 2016. 158 с.
3. Завадський В. Політичний імператив перетворень в ЄС крізь призму концепції «третього шляху». *Політичне життя.* 2017. № 4. С. 103–108.
4. Лопушанський Я. Діяльність австрійської бібліотеки та центру євроінтеграції в 2018 році: події і факти. *Франківець.* 2019. № 2 (267). С. 2–4.

## НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ПРЕДМЕТА ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ (ПЕРША ПОЛОВИНА XIX СТОЛІТТЯ)

### NORMATIVE-LEGAL FRAMEWORK FOR TEACHING ARTS AND CRAFTS AS A SUBJECT OF PEDAGOGICAL RESEARCH (FIRST HALF OF THE XIX CENTURY)

У статті виявлено та проаналізовано статистично-документальні матеріали першої половини XIX століття в контексті з'ясування нормативно-правового забезпечення навчання декоративно-прикладного мистецтва на теренах Північно-Східної України досліджуваного періоду. Зазначено, що вищу освіту митці образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва Північно-Східної України мали можливість здобувати лише за кордоном чи в Петербурзькій імператорській академії вишуканих мистецтв. Здійснено аналіз основних нормативно-правових документів, постанов, навчальних програм із впровадження мистецьких дисциплін. Встановлено, що в першій половині XIX століття на основі законодавчих актів започатковано функціонування Міністерства народної освіти (1802) як центральної державної установи в Російській імперії, що керувала закладами народної освіти і науки; Петербурзьку імператорську академію вишуканих мистецтв, яку з 1812 року підпорядковано вищезгаданому відомству. Зафіксовано створення Харківського навчального округу 1803 року та Харківського університету, що став центром культурно-освітнього життя в регіоні від 1804 року. Констатовано факт відкриття нових середніх, вищих, а також жіночих навчальних закладів у Харкові (Інституту шляхетних дівчат (1812), жіночої школи для вихідців із дворянського та купецького станів (1820)). Встановлено започаткування видань з питань освіти, культури, мистецтва, провідних просвітницьких ідей у регіоні. Виявлено підтримку благодійності та меценатства в краї на основі законодавчих актів. Зроблено висновок, що протягом першої половини XIX століття в Північно-Східній Україні почала розвиватися художня освіта (яка була основою навчання декоративно-прикладного мистецтва) на рівні загальнодержавної політики Російської імперії.

**Ключові слова:** Харківський навчальний округ, народна освіта, жіночі навчальні

заклади, видання з питань освіти, культури й мистецтва, благодійність.

The article reveals and analyzes statistical-documentary materials of the first half of the XIX century in the context of clarifying normative-legal framework for the study of arts and crafts in the territory of the North-Eastern Ukraine of the studied period. It is noted that artists of the North-Eastern Ukraine had the opportunity to get higher education in the sphere of fine arts and crafts only abroad or in the St. Petersburg Imperial Academy of Fine Arts. The analysis of the basic normative-legal documents, regulations, educational programs on the implementation of artistic disciplines is conducted. It is established that in the first half of the XIX century, on the basis of legislative acts, the Ministry of Public Education (1802) as the central state institution in the Russian Empire, which headed the institutions of public education and science, was launched; St. Petersburg Imperial Academy of Fine Arts, in 1812 was transferred to the aforementioned department. Establishment of Kharkiv Educational District in 1803 and Kharkiv University, which became the center of cultural and educational life in the region since 1804, was recorded. The fact of opening of the new secondary, higher and women's schools in Kharkiv (Institute of Noble Maidens (1812), women's school for immigrants from noble and merchant classes (1820)) is stated. Establishment of publications on issues of education, culture, art, leading educational ideas in the region is determined. The support of charity and patronage in the region on the basis of legislative acts is found out.

It is concluded that during the first half of the XIX century, artistic education (which was the basis for the study of arts and crafts) began to develop in the North-Eastern Ukraine at the level of the national policy of the Russian Empire.

**Key words:** Kharkiv educational district, public education, women's educational establishments, publications on education, culture and art, charity.

УДК 37.09:74](477-18)«185/191»  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-2-6>

**Гулей О.В.,**

заслужений майстер народної творчості України, старший викладач кафедри образотворчого мистецтва, музикознавства та культурології Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Перша половина XIX століття – це період, сповнений соціальних суперечностей і художніх пошуків як декоративно-прикладного мистецтва, так й історії його навчання. Узагальнення тих процесів, що тривали в культурно-освітньому житті Північно-Східної України досліджуваного періоду, спричинило необхідність проаналізувати велику кількість фактологічного матеріалу для виокремлення найбільш вагомих даних про нормативно-правове забезпечення навчання декоративно-прикладного мистецтва як предмета педагогічного дослідження.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз статистично-документальних матеріалів та

нормативно-правових документів досліджуваного періоду провадили сучасні науковці: Т. Завгородня, Л. Прокопів, І. Стражнікова для висвітлення етапів розвитку історії вітчизняної педагогіки; В. Танцюра та О. Пересада – для уточнення історичних відомостей про Слобідську Україну; Л. Русакова – у контексті висвітлення становлення та розвитку приватної художньої освіти Катеринославщини; З. Гуріч – у процесі виявлення розвитку художньої освіти в початкових та середніх навчальних закладах Херсонської губернії; В. Бобров – у ході вивчення становлення та розвитку ліцеїв і гімназій Півдня України.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Важливим для нашого

дослідження є визначення та аналіз нормативно-правової бази в період впровадження художніх предметів у навчальних закладах Російської імперії першої половини XIX століття задля з'ясування проблеми становлення навчання декоративно-прикладного мистецтва в Північно-Східній Україні означеного періоду, оскільки даний аспект історико-педагогічного дослідження до цього часу не став предметом пильної уваги науковців.

**Мета статті** – виявити та проаналізувати нормативно-правове забезпечення навчання декоративно-прикладного мистецтва як предмета історико-педагогічного дослідження на теренах Північно-Східної України в першій половині XIX століття.

**Виклад основного матеріалу.** Насамперед необхідно зазначити, що вищу освіту митці образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва Північно-Східної України до 1917 року мали можливість здобувати лише за кордоном чи в Петербурзькій імператорській академії вишуканих мистецтв. Слід зауважити, що Петербурзька імператорська академія вишуканих мистецтв була заснована за ініціативи графа І.І. Шувалова (1727–1797) та вченого М.В. Ломоносова (1711–1765) указом Сенату в 1757 році. Заняття розпочалися в живописному, скульптурному, архітектурному й медальєрному класах. Через чотири роки – 4 листопада 1764 року – указом імператриці Катерини II була затверджена «Привілегія й Статут Імператорської Академії трьох найвидатніших мистецтв». Таким чином, фактично було на законодавчому рівні визнано урядом Російської імперії самостійність художньої діяльності. Принагідно зауважимо, що навчальний курс тривав дев'ять років і охоплював вивчення мистецтва гравюри, портрету, скульптури, архітектури та інших дисциплін. Доцільно зазначити, що з 1760 року кращі випускники за кошти Академії мали можливість проходити стажування за кордоном [3]. На початку XIX століття Академія мистецтв набула нового статусу: у 1812 році навчальний заклад передано у відання Міністерства народної освіти.

У ході наукового пошуку з'ясовано, що територія Північно-Східної України входила до Харківського навчального округу, який було створено 24 січня 1803 року, згідно з прийняттям «Зразкових (попередніх) правил народної освіти» [5]. Відповідно до нових правил центральне місце кожного навчального округу займав імператорський університет. Так, центральною установою навчального Харківського округу, центром культурно-освітнього життя в регіоні став Харківський університет, заснований у 1804 році. Статут 1804 року передбачав існування при університетах бібліотеки, друкарні, спеціальних кабінетів, лабораторій та інших установ для обслуговування потреб різних факультетів. Затверджувальна грамота та Статут 5 листопада

1804 року є першими нормативно-правовими документами в історії університету. Проте офіційно Харківський університет розпочав свою діяльність 17 січня 1805 року [7, с. 110]. Відповідно, Харків як найбільше місто Північно-Східної України XIX століття набув можливості безпосереднього контакту із західною культурою та наукою [7, с. 111].

Загалом, розвиток освіти Північно-Східної України визначали нормативно-правові документи, опубліковані Міністерством народної освіти (заснованим 1802 року) у першій половині XIX століття: «Попередні правила народної освіти» (1803), «Статут навчальних закладів, підвідомчих університетам» (1804). У 1803 році при Міністерстві народної освіти була створена комісія, яка розробила проект структури народних училищ, згідно з яким належало розподілити всю імперію на шість навчальних округів, у кожному заснувати вище училище, ліцей або університет; у кожному губернському місті відкрити гімназію або головне училище, у повітовому – училище другого розряду, а в селищах – третього, визначивши підпорядкування сільських училищ закладам другого розряду, повітових – головним губернським училищам, останні ж підпорядкувати університетам [2]. За Статутом від 5 листопада 1804 року кожен загальноосвітній заклад покликаний був надати можливість учням отримати освіту та підготувати учнів (за бажанням) до вступу у вищу школу. Саме тому в гімназіях повинні були викладати науки, які необхідні для формування вихованої людини навіть тим учням, хто не мав намірів продовжувати навчання. Окрім того, гімназії готували вчителів для початкової школи [5]. Переважно навчали учнів, які здобували освіту за рахунок казенних коштів, що виділялися урядом. До речі, учителі початкових шкіл у змісті обов'язкових навчальних дисциплін викладали, зокрема, й малювання, що є обов'язковим предметом у змісті навчання декоративно-прикладного мистецтва.

У ході наукового пошуку виявлено, що реформи 1804 року мали прогресивний характер, адже проголошувались безстановість і наступність усіх типів навчальних закладів, державність освіти, безкоштовне навчання. Проте до негативних наслідків реформи слід віднести недостатнє фінансування навчальних закладів, недостатню кількість учителів, низьку оплату педагогічної праці, гендерні суперечності, а також багатопредметність за обмежених термінів навчання [4].

Згодом, у 1828 році царський уряд провів контрреформи освіти, видавши «Статут гімназій і училищ, підпорядкованих університетам». Як вказує Т. Завгородня, головним завданням школи була «підготовка людини до виконання своїх станових обов'язків», при цьому школи Російської імперії поверталися «до начал, які ґрунтуються на «чистоті віри» [2]. За результатами дослідження Т. Завгородньої,

впровадження реформи 1828 року сприяло розповсюдженню мережі міських і сільських шкіл, початкових народних училищ, представлених переважно церковнопарафіяльними школами духовного відомства та парафіяльними школами відомства Міністерства народної освіти. До ланки середньої освіти належали: губернські училища (гімназії), училища другого розряду (у повітових містах), училища третього розряду (у селах), церковнопарафіяльні училища. Загалом, за Статутом 1828 року узаконувались становість і релігійність освіти, порушувалась наступність між навчальними закладами (крім гімназій і університетів, які ставали дворянськими навчальними закладами) [2].

Варто зазначити стрімкий кількісний ріст навчальних закладів різних типів у досліджуваній період, що сприяло розвитку художньої освіти, складовим елементом якої є декоративно-прикладне мистецтво. Так, до відкриття університету в Харкові на території Харківського навчального округу нараховувалося сорок шість означених закладів із кількістю учнів біля чотирьох тисяч. У 1834 році шкіл було вже сто вісімдесят шість, а учнів у них – понад дев'ять тисяч. Привертає увагу той факт, що у самому Харкові університет стимулював появу нових середніх, а згодом і вищих навчальних закладів. Так, головне народне училище, що існувало в Харкові, в 1805 році було перетворене на Першу харківську гімназію, у 1841 році було відкрито Другу гімназію. Варто вказати на нове явище у процесі розвитку освіти в Харкові – жіночі навчальні заклади. У 1812 році почав діяти Інститут шляхетних дівчат, а в 1820 році – жіноча школа для вихідців із дворянського та купецького станів [7, с. 114]. Отже, викладання малювання й рукоділля у жіночих навчальних закладах регіону є найбільш показовим у впровадженні навчання декоративно-прикладного мистецтва в навчальних закладах Північно-Східної України досліджуваного періоду.

У контексті нашого дослідження вагомим є розвиток видавничої діяльності, що торкалися питань образотворчого й народного традиційного мистецтва, культури, художньої і художньо-ремісничої освіти, етнографії тощо. Так, вивчення матеріалів показало, що у Харкові в 1816 році був заснований перший в Україні літературно-науковий журнал «Український вісник», який упродовж 1816–1819 років видавався в приватному порядку викладачами Харківського університету Є.М. Філомафитським та Р.Г. Гонорським разом зі слобідським письменником і просвітителем Г.Ф. Квіткою. На шпальтах видання публікувалися матеріали з української тематики, з провінційного життя, а також статті, присвячені історії, етнографії краю. Крім того, вміщувалися переклади західної просвітницької літератури. Згодом у Харківському навчальному окрузі було засновано й інші видання з питань освіти, культури, мистецтва, передо-

вих просвітницьких ідей тощо. Так, у 1817 році А. Вербицький заснував газету «Харківські відомості», в якій подавалися регулярні повідомлення з культурного життя міста, а також інформація про події за кордоном. У 1824–1825 роках у Харкові видавався літературно-науковий, громадсько-політичний «Український журнал», що став продовженням «Українського вісника». З журналом пов'язаний подальший розвиток української археології, літературної критики, краєзнавства, народознавства, етнографії та фольклористики [7, с. 119]. Зазначимо, що навчання «витонченим мистецтвам» мало на початку XIX століття в Північно-Східній Україні досить значний попит і входило до навчальних програм загальних закладів освіти Харківського округу з 1805 року. Натомість Л. Русакова наголошує, що на початку XIX століття викладання малювання, краснопису, креслення було невіддільною складовою частиною народної освіти на території Російської імперії, регламентувалось урядовими постановами Міністерства народної освіти, створеного 1802 року, і знаходилося під безпосереднім контролем Петербурзької Імператорської академії мистецтв [6].

У «Положенні про вчителів малювання та креслення» (1832) [4], як зазначила Л. Русакова, окреслено головні завдання педагогічного колективу у формуванні учнівського розуміння «прекрасного та піднесеного»: вболівати про удосконалення смаків та професійних властивостей; володіти майстерністю щодо формування в учнів почуття пропорційності та навичок зображення предметів, «які в подальшому повинні використовуватись у мистецтвах та ремеслах» [6]. Таким чином, у вищеозначеному документі зафіксовано важливість освоєння основ образотворчої грамоти для подальшого використання набутих навичок у «ремеслах», тобто в практичній роботі з декоративно-прикладного мистецтва.

Аналіз статистичної розвідки І. Алешинцева засвідчив, що у 1849 році було укладено першу програму з креслення і малювання, яка стала загальним документом для всіх гімназій України у складі Російської імперії [1, с. 127].

**Висновки.** Аналіз нормативно-правових документів і матеріалів засвідчив, що протягом першої половини XIX століття в Північно-Східній Україні були закладені підвалини становлення і розвитку вітчизняної художньої освіти (складовим елементом якої у вигляді рукоділля чи видів художніх ремесел представлено й декоративно-прикладне мистецтво) на рівні загальнодержавної політики Російської імперії. Отже, маємо підстави стверджувати, що впровадженню навчання декоративно-прикладного мистецтва у першій половині XIX століття в Північно-Східній Україні на основі законодавчих актів сприяло започаткування функціонування:

– Міністерства народної освіти (1802) центральної державної установи в Російській імперії, що керувала закладами народної освіти і науки;

– Петербурзької імператорської академії вишуканих мистецтв, яку з 1812 року переведено у відання Міністерства народної освіти;

– Харківського навчального округу від 1803 року;

– Харківського університету, що став центром культурно-освітнього життя в регіоні від 1804 року;

– мережі навчальних закладів, у яких викладалося малювання;

– жіночих навчальних закладів у Харкові: Інституту шляхетних дівчат від 1812 року, жіночої школи для вихідців із дворянського та купецького станів від 1820 року, де запроваджено курс рукоділля;

– видань із питань освіти, культури, образотворчого й народного традиційного мистецтва, художніх ремесел, передових просвітницьких ідей у регіоні: «Харківські відомості» (1817), «Український журнал» (1824).

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямку вбачаємо в ретельному вивченні нормативно-правової бази становлення і розвитку навчання декоративно-прикладного мистецтва на теренах Північно-Східної України у другій половині XIX – на початку XX століття.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Алешинцев И. История гимназического образования в России (XVIII и XIX век). Санкт-Петербург : Изд. О. Богдановой, 1912. 892 с.

2. Завгородня Т.К., Прокопів Л.М., Стражнікова І.В. Історія педагогіки : навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ : Прикарпатський університет імені Василя Стефаника, 2014. 160 с.

3. Исаков С.К. Императорская Санкт-Петербургская академия художеств 1764-1914 : краткий исторический очерк ; под ред. С.Н. Кондакова, В.П. Лобойкова и Ф.И. Покровского. Санкт-Петербург : Т-во Р. Голике и А. Вильборг, 1914. 63 с.

4. Положение об учителях рисования и черчения в гимназиях и уездных училищах. Санкт-Петербург, 1832. 22 с.

5. Рождественский С.В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения : 1802–1902 ; сост. С.В. Рождественский. Санкт-Петербург : Министерство народного просвещения, 1902. 786 с.

6. Русакова Л.І. Становлення та розвиток приватної художньої освіти Катеринославщини періоду другої половини XIX – початку XX століть. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2016. Вип. 147. С. 216–223.

7. Танцюра В.І., Пересада О.О. Історія Слобідської України : навчальний посібник. Харків : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2016. 304 с.

## ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МОЛОДІ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ В УКРАЇНСЬКОМУ СОЦІОЛОГІЧНОМУ ІНСТИТУТІ (УКРАЇНСЬКОМУ ІНСТИТУТІ ГРОМАДОЗНАВСТВА)

### PROFESSIONAL PREPARATION FOR THE YOUNG PEOPLE OF UKRAINIAN DIASPORA IN THE UKRAINIAN SOCIOLOGICAL INSTITUTE (UKRAINIAN INSTITUTE OF CITIZENSHIP)

У статті розкрито перебіг зародження, творення, трансформації, відновлення та припинення діяльності Українського соціологічного інституту (УСІ) (Українського інституту громадознавства (УІГ) та Українського робітничого університету як його структурного підрозділу в міжвоєнну добу. Проаналізовано етапи функціонування (під керівництвом М. Грушевського та М. Шаловала) та всебічно охарактеризовано професійну підготовку молоді у цих інституціях.

Спираючись на першоджерела та періодику держав потенційного поселення українців-емігрантів, наукові розвідки вчених України та української діаспори, з'ясовано зміст діяльності Українського соціологічного інституту (Українського інституту громадознавства), простежено його трансформацію від наукової до науково-практичної установи. Розкрито роль визначних персоналій у розгортанні її активної праці (М. Грушевський, С. Русова, Л. Білецький, О. Ейхельман, І. Шовгенів, Н. Григоріїв, М. Шаловал, С. Шелухін, В. Петрів, В. Доманицький, Є. Іваненко, М. Мандрика, А. Марголін, С. Гольдельман, А. Животко, Л. Кобиланський, Ф. Швець, В. Січинський, С. Васківський та ін.). Окреслено просвітницько-виховний контекст функціонування Українського соціологічного інституту (Українського інституту громадознавства) та Українського робітничого університету, що творили, поруч з іншими академічними установами, український культурно-освітній простір Чехо-Словацької Республіки у 1920-х рр. – 1930-х рр.

Акцентовано на унікальності Українського робітничого університету як дочірньої установи УІГ (УСІ) і першого українського освітнього закладу з дистанційною формою навчання, ролі у справі поширення серед світового українства національної освіти, професійної підготовки та патріотичного виховання. Наголошено на можливості використання цього досвіду в сучасній освітній практиці, зважаючи на новітні хвилі української еміграції та соціально-політичні світові процеси.

**Ключові слова:** еміграція, діаспора, Український соціологічний інститут (Український інститут громадознавства), Український

робітничий університет, форми, методи навчання, дистанційна освіта.

The article describes the course of origin, creation, transformation, restoration and termination of the activities of the Ukrainian Sociological Institute (USI) (Ukrainian Institute of Civic Studies (UICS) and the Ukrainian Labor University as its structural unit in the interwar period. The stages of functioning (under the guidance of M. Hrushevsky and M. Shapoval), and fully described the training of youth in these institutions.

Relying on the source and periodicals of the potential settlement of Ukrainian emigrants, the scientific researches of scientists of Ukraine and the Ukrainian diaspora, the content of the activities of the Ukrainian Sociological Institute (Ukrainian Institute of Civic Studies) was found, its transformation from the scientific to the scientific and practical institution was traced. The role of outstanding personalities in the development of her active work (M. Hrushevsky, S. Rusova, L. Biletsky, O. Eehelman, I. Shovgenov, N. Grigoriev, M. Shapoval, S. Shelukhin, V. Petrov, V. Domanytsky, Y. Ivanenko, M. Mandrika, A. Margolin, S. Goldelman, A. Zhivotko, L. Kobilyansky, F. Svets, V. Sichinsky, S. Vaskivsky and others). The educational and educational context of the functioning of the Ukrainian Institute of Community Studies (Ukrainian Institute of Civic Studies) and the Ukrainian Workers' University, which, along with other academic institutions, created the Ukrainian cultural and educational space of the Czechoslovak Republic in the 1920's and 1930's.

The emphasis is on the uniqueness of the Ukrainian Labor University as a subsidiary of UICS and the first Ukrainian educational institution with a distance learning form, and the role of national education, professional training and patriotic education among the world's Ukrainians. The possibility of using this experience in modern educational practice is emphasized, taking into account the latest waves of Ukrainian emigration and socio-political world processes.

**Key words:** emigration, diaspora, Ukrainian sociological institute (Ukrainian Institute of Civic Studies), Ukrainian Labor University, forms, teaching methods, distance education.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-2-7>

**Джус О.В.,**

канд. пед. наук,

завідувач кафедри професійної освіти та інноваційних технологій

Прикарпатського національного

університету імені Василя Стефаника

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасні державотворчі процеси і виклики, пов'язані з ними, спонукають до вивчення та переосмислення досвіду поколінь наших співвітчизників, які з різних причин змушені були залишити рідну землю. У цьому контексті видається актуальним функціонування соціологічних студій українського зарубіжжя та їх найвідоміших представників, адже дослідження процесів інституціоналізації української соціології та суміжних з нею

наук, зокрема соціальної педагогіки, які відбувалися в міжвоєнний період, в умовах браку політичної і наукової легітимностей, відсутності чи нестачі фінансування, становить значну наукову цінність. Окрім цього, сучасний етап формування нових зовнішньополітичних та економічних векторів суспільства, тенденція переходу від індустріальних до науково-інформаційних технологій, реалізація основних положень чинних нормативно-правових документів у сфері вищої освіти і науки України



спричиняють значні зміни в її системі та диктують принципово нові шляхи розвитку вищої школи і формування особистості фахівців, спроможних іти в ногу з часом. Через те питання освіти впродовж життя, професійна підготовка молоді в академічних і професійно орієнтованих закладах освіти є відгуком на перелічені вище стратегічні напрями сучасності, а їх актуальність є безсумнівною.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

До проблеми, винесеної в заголовок публікації, зверталася І. Матяш, яка здійснила періодизацію роботи Українського соціологічного інституту (далі – УСІ), заснованого М. Грушевським, виокремивши женецький, празький та віденський етапи в роботі цієї установи [11]. Д. Судин наголосив на поєднанні наукової праці М. Грушевського як творця УСІ з громадсько-політичною метою, що дає змогу досягнути логіку його дій за кордоном, оскільки першочерговими завданнями УСІ були, на його думку, політичні, а вся наукова діяльність задумувалася як основа для переведення політичної на якісно новий рівень [16]. О. Сухобокова розкрила роль Українського робітничого університету як інституції, що творила, поруч з іншими академічними установами, українське культурно-освітнє середовище в Чехо-Словацькій Республіці у 20-х рр. ХХ ст. [17]. В. Трощинський зосередився на історичних пріоритетах організації й наукової праці УСІ Чехо-Словацького періоду [19]. У працях О. Джус УСІ (УІГ) розглядається як тло розгортання діяльності видатного педагога і громадської діячки Софії Русової [3] або ж фрагментарно в контексті окремих тем [2; 4]. У виданнях довідкового характеру знаходимо короткі інформаційні довідки про Український соціологічний інститут (Відень, Прага) [12; 22].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Нагальна об'єктивна потреба україноцентричного фокусування на історії національної педагогіки в контексті європейських і світових освітніх традицій, аналіз місця і ролі інституцій з підготовки національно свідомих громадян-фахівців для потреб економіки незалежної України вимагають більш глибокого вивчення змісту діяльності Українського соціологічного інституту (Українського інституту громадознавства) та його дочірньої установи Українського робітничого університету.

**Мета статті.** Відповідно, метою статті є з'ясування сутності професійної підготовки молоді української діаспори в Українському соціологічному інституті (Українському інституті громадознавства) й Українському робітничому університеті (його структурному підрозділі) як інституцій, що були покликана сформувати генерацію національної інтелігенції, політичної еліти, свідомих, освічених громадян та фахівців-професіоналів робітничої еміграційної спільноти.

**Виклад основного матеріалу.** Український соціологічний інститут був заснований Михайлом Грушевським спільно з членами Української партії соціалістів-революціонерів 1919 року у Відні. Наукова робота УСІ на початках своєї діяльності передбачала відстежування результатів світових соціологічних досліджень та налагодження контактів із провідними європейськими науковцями. Разом із тим у наступні періоди функціонування УСІ, до співпраці з яким М. Грушевський долучив В. Липинського, В. Старосольського та ін., головною метою діяльності інституту стало об'єднання українського суспільства, поширення інформації про соціальне життя українців серед європейської спільноти. Тобто, окрім наукової, УСІ переслідував і культурно-просвітницьку ціль.

Упродовж 1921–1922 рр. співробітники Українського соціологічного інституту займалися переважно видавничою та лекторською діяльністю. До 1921 р. побачили світ праці, присвячені різним аспектам минулого й сучасного життя України, зокрема: «Початки громадянства» М. Грушевського, «Замітки і матеріали до історії української революції» П. Христюка, «Галичина в 1918–1920» М. Лозинського, «Теорія нації» В. Старосольського, «З починів укр. соц. руху. М. Драгоманов женецький гурток». Для українців-емігрантів були організовані безкоштовні курси із суспільних наук, на яких розглядалися питання соціології, політології, історії тощо [2]. Однак варто визнати, що як науковий заклад віденський інститут існував номінально і то лише до 1924 р., коли М. Грушевський повернувся в УРСР.

Справу М. Грушевського продовжив М. Шаповал – політичний і громадський діяч, публіцист, соціолог, поет. Діяльний соціаліст за переконаннями, він розгорнув активну роботу в еміграції як голова Українського Громадського Комітету, ставши ініціатором творення низки українських високих шкіл у столиці Чехо-Словацької республіки. Він таким чином означив появу в Празі Українського інституту громадознавства, з 1929 року – Українського соціологічного інституту: «утворення науки соціології на укр.[аїнському] ґрунті, підготовки сил, вивчення України і проблем світової політики, економіки, права, культури...» [8, с. 21].

І М. Грушевський, і М. Шаповал переслідували стратегічну мету: формування соціально активної, громадянсько і політично соціалізованої особистості як неодмінної умови становлення майбутньої незалежної України. Мотиви, якими керувався Микита Шаповал, виступаючи ініціатором створення в Празі приватної української науководослідної установи соціологічного профілю, найкраще розкривають такі слова вченого «Відповідь про реальну програму визволення нам дасть або соціологія, або <...> ніхто й ніщо. Мусимо через те поставити перед усіма, що чекають відповіді,

поставити ясно: замість чекати – треба шукати відповіді і то там, де вона може бути: в науці про суспільство, в – соціології» [21, с. 41].

Проект інституту був розроблений М. Шаповалом у червні 1924 р. Наприкінці того ж року вдалося здійснити перші практичні кроки щодо його організаційного оформлення. Але фактична діяльність УІГ розпочалася тільки 1 листопада 1925 р. В Українському інституті громадознавства діяли такі відділи: соціології і політики, народознавства, економіки й техніки та відділ правознавства. Кожен із відділів мав семінари і кабінети для поглибленого вивчення окремих проблем (соціології, народного господарства, педагогіки тощо). Директором Українського інституту громадознавства став М. Шаповал (у 1929 р. на деякий час – Л. Білецький), котрий водночас керував відділом соціології й політики. Відділ народознавства, в якому педагогічний семінар очолювала С. Русова, працював під керівництвом Н. Григоріїва, згодом – Л. Білецького; економіки й техніки – В. Ковалюка, С. Гольдельмана, О. Мицюка; правознавства – С. Шелухина [3, с. 22].

Науковою радою (згодом – Колегією) інституту керував О. Ейхельман. Головною формою діяльності інституту були доповіді в семінарах та на засіданнях, а також численні виклади його членів як у Чехо-Словаччині, так і в інших країнах Європи й Америки (наприклад, лише один М. Шаповал упродовж своєї подорожі до США в 1930 р. зробив понад 100 доповідей на різні соціологічні теми).

Найпродуктивніший період функціонування інституту припадає на початок 1930-х років. У цей час вийшло шість випусків (три книги) збірника «Суспільство» – періодичного наукового органу, в якому публікували свої праці українські й зарубіжні вчені-соціологи. Водночас понад 50 творів побачили світ як окремі видання, серед них – «Засади соціальної педагогіки» С. Русової [23, арк. 56]. Наприкінці 1925 р. відділ народознавства приступив до видання збірника «Україна» французькою мовою з метою «ознайомити Європу з Україною в минулому й сучасному» [24, арк. 3]. На жаль, відомостей про його появу нами не виявлено. У 1930 р. вийшов збірник Українського соціологічного інституту «Народознавство», серед авторів публікацій якого були Л. Білецький, Н. Григоріїв, А. Животко, Г. Омельченко, М. Омельченко, С. Русова, М. Шаповал та ін. Навіть цей неповний перелік видань вказує на активну наукову діяльність працівників соціологічного інституту та їхню місію: дослідження українського суспільства на глибоко науковій основі.

У 1927 і в 1930 рр. М. Шаповал перебував у США й Канаді, де виступав з лекціями перед українськими емігрантами. Ця поїздка стала поштовхом до заснування при Українському соціологічному інституті заочного Українського робітничого уні-

верситету за прикладом американського досвіду «листового» (кореспонденційного) навчання молоді.

Поява Українського робітничого університету (далі – УРУ) як структурного підрозділу УІГ та закладу професійної підготовки робітничої молоді в українській діаспорі стало практичним внеском щодо поширення освіти серед української еміграції. Адже переважну її більшість становили «70% неграмотні, темні, забиті люди <...> ще не організовані, бо не знають, як це зробити» [5, с. 1–2]. Микита Шаповал убачав історичну роль у просвіті українства: «Лишень наукова організація думки селян і робітників зможе привести до визволення України <...> 40 мільйонів українців, озброєні наукою, зроблять те, чого не зможуть зробити гармати» [9, с. 119].

Реалізувати амбітне завдання охопити навчанням найширше коло українських робітників у всьому світі стало можливим лише шляхом запровадження дистанційної форми навчання. Можна сміливо стверджувати, що цей заклад став передтечею української дистанційної освіти.

Зауважимо, що створення вищого заочного навчального закладу для масової освіти було предметом обговорення в Українському громадському комітеті (навіть було розроблено проект організації Селянського університету на базі професійних шкіл Української Селянської Спілки), а згодом – в Українському Комітеті та Інституті громадознавства. Проте через брак коштів цю ідею впродовж тривалого часу не вдавалося реалізувати. Зрештою, Головний Комітет Закордонної Організації української партії соціалістів-революціонерів відкинув спроби відкрити університет за допомогою меценатів, вважаючи, що справа визволення трудового народу має бути в його власних руках [17, с. 321].

Ідея була підтримана українськими емігрантами та їхніми організаціями, зокрема такими впливовими, як «Оборона України» та Український робітничий союз. Матеріальна підтримка була надзвичайно важливою, особливо з огляду на те, що чехословацький уряд змінив політику щодо української еміграції з 1927 р. За результатами дослідження О. Сухобокової, під керівництвом М. Шаповала 18 квітня 1927 р. у США у Скрантоні було створено перший Комітет допомоги Українському робітничому університету. Згодом аналогічні комітети виникли у багатьох американських містах з українськими громадами (Детройт, Чикаго, Філадельфія, Рочестер та ін.), а також в Європі – Львєж (Бельгія), Париж (Франція), Львів (Польща), Яблонне (ЧСР) і т.д. Спонсорами, а отже, й фундаторами університету стали не лише трудові колективи, українські організації та установи з різних країн, а й самі ініціатори створення університету, серед них – М. Шаповал та Н. Григоріїв [17, с. 322].

Організаційний комітет УРУ було утворено, за одними даними, 30 квітня, за іншими – 1 липня (остання дата є більш ймовірною) 1927 р. у Празі. До його складу увійшли визначні громадські діячі, члени Головного політичного комітету Закордонної організації Української партії соціалістів-революціонерів – М. Шаповал (голова), Н. Григоріїв (заступник), М. Мандрика (секретар), Л. Кобилянський, С. Довгаль, Б. Залевський, К. Станіславський, Л. Клименко, М. Косенко. У стислі терміни (УРУ планувалося відкрити в жовтні 1927 р.) Комітет здійснив потужну організаційну роботу: окрім збору коштів та вирішення господарських проблем, пропаганди закладу, сформував лекторсько-викладацький склад, розробив статут університету, детальні програми навчання, провів набір і зарахування студентів [25, арк. 22–22 зв.; 26, арк. 2–7].

Як автономна установа Українського інституту громадознавства УРУ розпочав діяльність наприкінці 1927 р. і керувався окремим статутом, затвердженим Кураторією інституту 30 жовтня 1928 р. В УРУ викладали «ліпші фахові українські сили, що стоять на ґрунті інтересів трудового українського суспільства», відомі українські громадські діячі та вчені: С. Русова, Л. Білецький, О. Ейхельман, І. Шовгенів, Н. Григоріїв, Микита і Микола Шаповали, С. Шелухін, В. Петрів, В. Доманицький, Є. Іваненко, М. Мандрика, А. Марголін, С. Гольдельман, А. Животко, Л. Кобилянський, Ф. Швець, В. Січинський, С. Васківський та ін. [28, арк. 12].

Програма Українського робітничого університету заочного навчання передбачала створення факультету суспільних наук з курсами українознавства, суспільствознавства (соціології), сучасної політики.

Були засновані також матуральні курси (спеціальний відділ заочної середньошкільної освіти), на яких планувалося додатково вивчати спеціальні педагогічні дисципліни [1, с. 17–19]. Потреба в них була очевидною, оскільки переважна більшість українських робітників-емігрантів не мала закінченої шкільної освіти. Дистанційна форма навчання дозволяла їм, не відриваючись від праці, продовжити здобувати освіту. Варто наголосити і на психологічному чиннику: зрілі, а часто і поважного віку люди у такий спосіб могли, не соромлячись, вивчати шкільні предмети.

Курс навчання на матуральних курсах передбачав два цикли – програма нижчої реальної школи (4 класи) та вищої реальної школи (останні 5–7-й чи 5–8-й класи). Викладалися загальноосвітні предмети: українська мова, математика, геометрія, фізика, хімія, природознавство, географія, історія, іноземна мова тощо. На засвоєння кожного із цих циклів йшло 1–2 роки, тобто всю програму середньої школи можна було опанувати за 2–3 роки [27, арк. 18, 37–39].

Слухачем УРУ міг стати кожний українець, незалежно від віку і країни проживання, який умів читати й писати. Із зрозумілих причин цим правом не могли скористатися громадяни радянської України. Записалося до університету понад 500 осіб (переважно малоосвічені робітники), з них близько 70% перебувало на корінних (західноукраїнських) землях, а решта – в еміграції, майже в усіх країнах світу [12, с. 25]: західноукраїнські землі (Галичина і Волинь) – 36%; ЧСР – 19%; Підкарпаття – 18%; США – 11%; Канада – 6,5%; Франція – 5%; Бессарабія, Буковина, Бельгія, Болгарія, Аргентина, Палестина та інші країни – 4,5%. Таким чином, більше 50% студентів мешкало на етнічних українських теренах.

Про ареал студентів УРУ свідчить і кількість та місцезнаходження його представництв у США з відділами у Нью-Йорку (Б. Залевський), Бостоні (А. Капровий), Чикаго (Д. Мойсюк), Детройті («Оборона України»), Скрантоні (А. Батюк); Канаді – Вінніпег (М. Мандрика, «Народний дім»), Торольд (М. Мизинчук), Торонто (С. Милан); Бразилії (А. Корчнівський), Франції (М. Шаповал), Бельгії (І. Завзятий), Польщі (галицька організація на чолі з М. Матчаком і волинська – з А. Огієм) [6, 28, арк. 5–6].

За даними В. Трощинського, на початку 1929 р. в університеті заочно навчалися понад 600 осіб, які походили: з Галичини й Буковини – 36%, із Закарпаття – 18%; емігранти з Чехо-Словаччини – 19%, США – 11%, Канади – 6,5%, Франції – 5%; переселенці з інших країн – 4,5%. Вік слухачів коливався від 15 до 45 років [19, с. 144]. 62% з них становили робітники і 14,3% – селяни. Загалом, 75,2% становили особи працездатного та найбільш активного віку.

Щодо освітнього рівня абітурієнтів УРУ, більшість не мала навіть середньої освіти: вищу освіту мали 0,5%, середню – 12,2%, вищу початкову – 22,6%, початкову – 57,6% та 7,1% лише займалися самоосвітою [6, с. 5–6].

Навчання в університеті було організоване шляхом надсилання друкованих навчальних матеріалів (лекцій та комплексу завдань і вправ до них), за змістом, регулярністю друку і висилкою яких уважно стежили досвідчені педагоги та інструктори. Студент вдома, у зручній для нього час самостійно вивчав їх, послуговуючись «живим, хоч і далеким словом вчителя», виконував завдання до кожної теми та відсилав їх на перевірку. У разі виникнення якихось ускладнень він міг звернутися за допомогою чи роз'ясненнями до інструктора. Доки роботу студента перевіряли викладачі (під контролем академічної колеги університету), він, не гаючи час, міг вивчати нову тему, а потім, за потреби, повернутися до попередньої, працюючи над помилками. Така система організації навчального процесу забезпечувала індивідуальний підхід

до кожного студента, враховуючи його успішність та наявність вільного часу [20, с. 111; 14, с. 11].

Творці УРУ наголошували на його головній перевазі: «Не треба робітникам одриватись од праці, ходити на лекції – у нього нема часу, – Робітничий університет сам прийде до нього у хату, як добрий приятель, принесе науку і знання» [27, арк. 42].

Провідними дисциплінами в УРУ, як і передбачалося його програмою, були українознавство, суспільствознавство і «сучасні суспільні справи». Зокрема, викладалися такі дисципліни:

– у відділі українознавства: «Населення України (соціографія)» (10 лекцій), «Географія і кліматологія (фізична і політична)» (7), «Економічна географія» (7), «Соціально-політична історія України» (15), «Історія відродження України» (2), «Велика революція» (5), «Українське письменство» (10), «Українське мистецтво» (5), «Господарство України» (10); окремими курсами викладалися предмети «Як учити дітей по українськи?» та «Як стати письменним українцем?» (по 5 лекцій);

– у відділі наук про суспільство: «Устрій суспільства (соціальна аналітика)» (7), «Діяльність суспільства (суспільна механіка): господарська (5), культурна (5), політична (5)», «Походження і розвиток суспільства (суспільна генетика)» (7), «Основи політики» (5), «Охорона народного здоров'я» (3), «Основи суспільного виховання» (5), «Суспільний контроль» (5), «Теорія оборони нації» (5), «Історія соціологічних теорій» (10);

у відділі сучасної політики: «Робітнича справа (профспілковий рух, соціалізм, партії та об'єднання, Інтернаціонал тощо)» (10), «Селянська справа (боротьба селянства за землю і волю, селянські партії, селянство і робітництво)» (5), «Національна справа» (5), «Політика великих держав (імперіалізм)» (5), «Міжнародне господарство» (5), «Більшовицька Росія і Україна (Велика революція)» (10), «Військова справа» (5), «Сусіди України» (5) [25, арк. 23; 27, арк. 49; 29, арк. 1–20].

Зважаючи на зміст програми дисциплін, першочерговим завданням УРУ було підняти загальний освітній рівень та національну свідомість українців, що закладало ґрунт для підвищення їхньої суспільно-політичної активності [10, с. 1].

З метою вдосконалення навчання УРУ розгорнула власну видавничу діяльність. Оскільки української наукової і навчальної літератури з даної проблематики практично не було, а існуюча не відповідала вимогам УРУ, викладачами з кожного предмету спеціально готувалися посібники (як правило, на основі лекцій). Їх друк почався на початку жовтня 1927 р., і вже з кінця місяця до грудня студентам вислали перші з них – «Соціографія України», «Робітничі питання», «Селянське питання», «Історія України», «Народне господарство України», «Географія України». Регулярну

розсилку лекцій, інструкцій та посібників налагодили з листопада 1927 р. (спочатку по 4–6 лекцій на місяць, а згодом – за індивідуальними можливостями студентів) [17, с. 328].

За період з 1 січня 1928 р. по 1 травня 1931 р. було надруковано і надіслано 110 лекційних викладів (що становило 1200 сторінок «густого друку») по 300 примірників кожного [27, арк. 13 зв., 17; 13, с. 7–8], зокрема такі: «Соціографія України» Л. Безручка, «Історія України» й «Історія українського народу» Н. Григорієва, «Засади української визвольної програми», «Соціологія і політика» та «Земельна справа в Галичині» М. Шаповала, «Національна справа» М. Мандрики, «Звідки походять назви «русини», «Русь», «галичани», «малороси» і «українці» С. Шелухіна, «Народне господарство», «Промисловість України» С. Гольдельмана, «Робітнича справа» Л. Романюка, «Селянська справа» та «Книга і читач» А. Животка, «Військова справа» В. Петрова, «Українська музика» Л. Кобилянського та інші [27, арк. 53; 32, арк. 3]. У 1930–1931 рр. було введено нові предмети на відділі українознавства та суспільних наук – «Відродження українського народу», «Теорія держави», «Поведінка і світогляд» Н. Григорієва, «Українська етнографія» Л. Білецького, «Світові селянські революційні рухи» А. Животка, «Теорія кооперації» і «Сучасний стан робітничого руху» С. Довгаля та ін. [17, с. 328]. Характерною особливістю лекційних викладів та навчальних посібників, розроблених в УРУ, було те, що вони відповідали вимогам європейської вищої освіти, але викладалися в популярній (хоч і цілком науковій) формі, зрозумілою для широкого загалу мовою [30, арк. 15].

За переконанням О. Сухобокової, багато навчальних предметів та курсів були цілком новаторськими за змістом, концептуальними. А це у свою чергу вимагало і високого інтелектуального рівня цих розробок, стимулювало його і таким чином робило неоціненну послугу вітчизняній суспільній науці та гуманітарній освіті, відкриваючи перед ними нову перспективу та піднімаючи їх на рівень передової наукової думки. Можна стверджувати, що завдяки їй було досягнуто справжнього прориву в таких вкрай важливих галузях суспільствознавства, як соціологія, народознавство, культурологія, і то, в порівнянні не лише з «марксистом», а точніше – догматично-комуністичним вченням, а й зі здобутками багатьох, як вважалося, на той час передових європейських учених і наукових шкіл. Водночас ці розробки варто розглядати у контексті наукового пошуку і роботи Українського соціологічного інституту [17, с. 328–329].

З грудня 1927 р. почав виходити неперіодичний друкований орган університету – «Вісник Українського Робітничого Університету» за редакцією Микити Шаповала, Никифора Григорієва, Спиридона Довгаля та Аркадія Животка [30, арк. 1–4].

Журнал інформував про справи університету і життя його студентства, українських робітників в Україні та світі. Також він сприяв зв'язку університету зі студентами та абітурієнтами (постійною була рубрика листів від студентів й відповідей на їхні запитання). До травня 1930 р. було видано 7 чисел «Вісника» [31, арк. 4; 7, с. 18].

Варто наголосити, що праця в робітничому університеті проводилась більшістю професорів і членів адміністрації безоплатно. Як підкреслювала С. Русова – доктор соціології *Honoris Causa*, дійсний член відділів соціології і політики та народознавства УІГ, викладач (а згодом і член дирекції) УРУ, вони трудилися «з певною свідомістю, що український поневолений народ потребує більш, аніж який другий більш щасливий народ, наукового аналізу сучасних обставин як загальносвітових, так і власного суспільного життя, потребує синтезу <...> способів власного визволення, а також наукового роз'яснення причин, що тримають його в неволі. Він – так мало освічений, потребує науково устанавленого громадського світогляду і суспільної організованості. Розкинутий по 4 чужих державах вічно в утисках чужих влад, український народ має і громадянство, розбите на безліч ідейних гуртків. Це усе зміцняє безпомічність укр. народу і український Вільний Інститут Громадознавства радо працює, щоб поширити світогляд українського громадянства і правдиво пояснити йому причини його підневільного життя» [18, с. 427].

Разом із тим з огляду на припинення як пожертв, так і оплати за лекції (та й загалом політичну ситуацію в Європі, яка спровокувала подальші хвилі української еміграції), дирекція УРУ спочатку скоротила обсяг діяльності, а потім і зовсім перестала видавати і відправляти студентам допоміжні матеріали. А на засіданні соціологічного інституту 9 квітня 1931 р. було ухвалено припинити роботу цієї важливої просвітнянської інституції.

Попри це, його роль важко переоцінити, оскільки українці в діаспорі, не маючи власної держави, перебуваючи на різних континентах, незалежно від місця проживання і способу життя, могли здобувати національну освіту. Український робітничий університет як складова частина Українського соціологічного інституту належав до установ, які поклали початок соціологічним досліддам на українському ґрунті, це була інституція, що несла «світло в найменші українські хати...» [15, с. 8].

**Висновки.** Беручи до уваги час, місце та інші об'єктивні й суб'єктивні обставини функціонування Українського інституту громадознавства (Українського соціологічного інституту) та Українського робітничого університету, з певністю можна стверджувати про унікальність цих інституцій, особливо УРУ як першого українського освітнього закладу

з дистанційною формою навчання. Їх організація, звісно, не була позбавлена недоліків, і вони не зреалізували вповні задуми й плани своїх засновників. Разом із тим їх значення було, безсумнівно, великим для справи поширення серед світового українства національної освіти, професійної підготовки робітничої молоді та патріотичного виховання. А цей досвід може бути використаний у сучасній освітній практиці, зважаючи на новітні хвилі української еміграції та соціально-політичні світові процеси.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вісник українського Робітничого Університету. Прага. 1927. Грудень. 19 с.
2. Джус О. Михайло Грушевський і функціонування Українського соціологічного інституту як першого наукового закладу української еміграції. *Міжнародна наукова конференція до 150-ліття М.С.Грушевського* : тези доповідей (17 вересня 2016 р., м. Острог) ; Міністерство освіти і науки України ; Національний університет «Острозька академія» ; Українське історичне товариство. Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2016. С. 97–99.
3. Джус О. Творча спадщина Софії Русової періоду еміграції: монографія. Івано-Франківськ : Плай, 2002. 260 с.
4. Джус О. Український робітничий університет у Празі – предтеча дистанційної освіти українського зарубіжжя. *Інновації в освіті* : матеріали Міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 16-17 жовтня 2012 р.) : тези доповідей. Київ : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2012. С. 32–34.
5. До українських селян і робітників. *Вісник Українського робітничого університету*. 1927. Грудень. С. 1–2.
6. Довгаль С. Рік праці Українського Робітничого Університету. *Вісник Українського Робітничого Університету*. 1928. Червень – серпень. С. 7.
7. Животко А. Українська партія соціалістів – революціонерів і преса (з нагоди 50 років праці УПС-Р). *Трудова Україна*. 1934. Ч. 12. С. 18.
8. З праці Українського Соціологічного Інституту в Празі. *Трудова Україна*. 1932. Ч. 1. С. 21–23.
9. З хроніки Українського Робітничого Університету. *Нова Україна*. 1928. Ч. 4–6. С. 119.
10. З чергових завдань. *Вісник Українського Робітничого Університету*. 1928. Квітень – травень. С. 1.
11. Матяш І. Український соціологічний інститут М.С. Грушевського: основні напрями та етапи діяльності. *Український історик*. 2000. Ч. 4. С. 44–56.
12. Наріжний С. Українська еміграція. Культурна праця української еміграції 1919-1939 (матеріали, зібрані С.Наріжним до частини другої). Київ : Видавництво імені Олени Теліги, 1999. 272 с.
13. Перші лекції. *Вісник Українського Робітничого Університету*. 1927. Грудень. С. 7–8.
14. Проспект курсу позаочної середньої освіти, організованого при Українському Робітничому Університеті. *Вісник Українського Робітничого Університету*. 1928. Червень – серпень. С. 11.

15. Святування «Дня У.Р.У.». *Вісник Українського Робітничого Університету*. Прага, 1928. Квітень – травень. С. 5–9.
16. Судин Д.Ю. Женевський період діяльності Українського соціологічного інституту (серпень 1919 – березень 1920 рр.). *Вісник Львівського університету. Серія соціологічна*. 2012. Вип. 6. С. 37–50.
17. Сухобокова О. Український робітничий університет у Празі (1927-1931рр.). *Проблеми історії України: факти, судження, пошуки* : міжвід. зб. наук. пр. 2007. Вип. 17. С. 320–334.
18. Русова Софія. З маловідомого і невідомого ; упоряд. О.Джус, З. Нагачевська ; автор вступ. статті З. Нагачевська. Івано-Франківськ : Гостинець, 2006. Ч. 1: Несторка української педагогічної літератури. 456 с.
19. Трощинський В. Український Соціологічний Інститут у Празі: організація і наукова праця (1924-1932 рр.). *Українська діаспора*. 1992. Ч. 2. С. 138–150.
20. Хроніка українського Робітничого Університету. *Нова Україна*. 1927. Ч. 10–11. С. 111.
21. Шаповал М. До питання про організацію українських соціологічних студій. *Суспільство*. 1925. Ч. I–II. С. 24–42.
22. Юренко О Український Соціологічний Інститут у Празі. Політична енциклопедія ; редкол. : Ю. Левенець (голова), Ю. Шаповал (заст. голови) та ін. Київ : Парламентське видавництво, 2011. С. 734.
23. ЦДАВО України. Ф. 3563. Оп. 1. Спр. 77.
24. ЦДАВО України. Ф. 3793. Оп. 1. Спр. 20.
25. ЦДАВО України. Ф. 3793. Оп. 1. Спр. 43.
26. ЦДАВО України. Ф. 3794. Оп. 1. Спр. 1.
27. ЦДАВО України. Ф. 3794. Оп. 1. Спр. 2.
28. ЦДАВО України. Ф. 3794. Оп. 1. Спр. 4.
29. ЦДАВО України. Ф. 3794. Оп. 1. Спр. 7.
30. ЦДАВО України. Ф. 3794. Оп. 1. Спр. 15.
31. ЦДАВО України. Ф. 3794. Оп. 1. Спр. 35.

## АРХІВНІ МАТЕРІАЛИ ЯК ДЖЕРЕЛО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФІЛОЛОГІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (1850-1917 РР.)

### ARCHIVAL MATERIALS AS A SOURCE FOR INVESTIGATING THE PROBLEM OF PHILOLOGISTS' TRAINING IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE (1850-1917)

У статті досліджується висвітлення організаційно-методичних засад підготовки майбутніх філологів у вищих навчальних закладах України в 1850–1917 роках в архівних джерелах. Наводиться опис архівних джерел, які відображають організаційно-методичні засади підготовки майбутніх філологів у вищих навчальних закладах України в 1850–1917 роках. Автором проаналізовано архівні фонди Державного історичного архіву України, Державного архіву Київської області, Державного архіву Харківської області, Державного архіву Одеської області, Державного архіву Львівської області, Державного архіву Чернівецької області, а також цифрові архіви бібліотек Одеського національного університету імені І.І. Мечникова та Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Досліджено архівні інтернет-джерела, а саме: фонди Ягеллонської електронної бібліотеки (Jagiellońska Biblioteka Cyfrowa), неприбуткової бібліотеки «Інтернет-архів» (Internet Archive), Великопольської електронної бібліотеки (Digital Library of Wielkopolska), Федерація електронних бібліотек (Federacja Bibliotek Cyfrowych), які у вільному доступі містять рідкісні оцифровані історичні документи, статті, видання польською та німецькою мовами. Матеріалами дослідження є архівні джерела, які висвітлюють діяльність вищих навчальних закладів України в 1850–1917 роках. Ці матеріали містять інформацію щодо організаційно-методичних засад підготовки майбутніх філологів у період, що досліджується: звіти університетів та факультетів, офіційне листування, програми підготовки, розклади занять, матеріали інспектувань тощо. Огляд архівних джерел дає змогу цілісно охарактеризувати організаційно-методичні засади підготовки майбутніх філологів у вищих навчальних закладах України в 1850–1917 роках. Джерельна база дослідження містить джерела, які були відібрані в процесі аналізу та вивчення документів в архівних установах України та електронних архівів, що є невід'ємною частиною сучасного дослідження.

**Ключові слова:** архівні джерела, архівні установи, організаційно-методичні засади, підготовка філологів, джерельна база.

The article investigates the organizational and methodical basis for the preparation of future philologists in higher educational institutions of Ukraine in 1850–1917 in archival sources. The article describes the archival sources reflecting organizational and methodical bases of preparation of the future philologists in higher educational institutions of Ukraine in 1850–1917. The author analyzes the archival fonds of the State Historical Archive of Ukraine, the State Archive of Kyiv Oblast, the State Archive of Kharkiv Oblast, the State Archive of Odesa Oblast, the State Archive of Lviv Oblast, the State Archive of Chernivtsi Oblast, as well as digital archives of the libraries of the I.I. Mechnikov Odesa National University and V.N. Karazin Kharkiv National University. The following Internet archival sources have been studied: Jagiellońska Biblioteka Cyfrowa, Internet Archive, Digital Library of Wielkopolska, Federation of Electronic Libraries (Federacja Bibliotek Cyfrowych), which contain rare digitized historical documents, articles and editions in Polish and German languages in free access. The research materials are archival sources covering the activities of Ukrainian higher education institutions in 1850–1917. These materials contain information on the organizational and methodological basis for the preparation of future philologists during the researched period: reports of universities and faculties, official correspondence, curriculums, class schedules, materials of inspections, etc. The review of archival sources allows us to characterize the organizational and methodological basis for the training of future philologists in higher educational institutions of Ukraine in 1850–1917. The source base of the research includes materials that were selected in the process of the analysis and investigation of documents in archival institutions of Ukraine and electronic archives, which are an integral part of modern research.

**Key words:** archival sources, archival institutions, organizational and methodical basis, training of philologists, source base.

УДК 378.096.121

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-2-8>

**Кан О.Ю.,**

аспірант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені професора Євгена Петухова Херсонського державного університету

#### **Постановка проблеми в загальному вигляді.**

Архівні джерела є основним джерелом інформації історико-педагогічних досліджень. Вивчення архівних матеріалів дає змогу всебічно дослідити та розкрити основні положення дослідження, проаналізувати стан та розвиток суспільства, науки, освіти тощо.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Дослідженню проблеми становлення та розвитку освіти присвятили свої роботи вітчизняні й зарубіжні вчені, зокрема: В. Алексєєв, С. Балашов,

В. Базилевич, Д. Богиня, О. Грішнова, О. Глузман, М. Долішній, С. Дорогунцов, Й. Завадський, В. Куценко, С. Струмилін, К. Суботіна, Т. Шульц, Б. Шелегеда, Г. Щетиніна та ін.

Деякі історико-педагогічні аспекти філологічної освіти у вищій школі України містять роботи, які присвячені аналізу діяльності університетів України (XIX – XX століття): Н. Баленко, Л. Буніна, Л. Вовк, Л. Курило, М. Левківський, А. Павко, І. Прудченко, Н. Пузирьова, Т. Стоян, О. Сухий, С. Черняк та ін. Певні аспекти філологічної освіти

вивчали Н. Дороніна, Н. Левицька, О. Місечко, Ю. Шелест та ін.

**Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на те, що багато науковців вивчали проблеми освіти, вищої освіти, діяльність окремих університетів на теренах України у 1850–1917 роках, проблема організаційно-методичних засад підготовки майбутніх філологів у зазначений вище період є малодослідженою. Тому вважаємо доцільним дослідити це питання, залучивши архівні джерела.

**Мета статті** – дослідити ступінь висвітлення організаційно-методичних засад підготовки майбутніх філологів у вищих навчальних закладах України в 1850–1917 роках в архівних джерелах.

**Виклад основного матеріалу.** Матеріалами дослідження є архівні джерела, які висвітлюють діяльність вищих навчальних закладів України в 1850–1917 роках. Ці матеріали містять інформацію щодо організаційно-методичних засад підготовки майбутніх філологів у період, що досліджується: звіти університетів та факультетів, офіційне листування, програми підготовки, розклади занять, матеріали інспектувань тощо. Зокрема, це документи і матеріали другої половини XIX – початку XX століття (звіти про заняття зі студентами та наукову роботу професорів університету за певні академічні роки, курси лекцій з різних предметів гуманітарного циклу, документи з організації закордонних відряджень, інструкції стипендіатам про організацію навчання, звіти про діяльність наукових товариств тощо).

Під час вивчення організаційно-методичних засад підготовки майбутніх філологів у вищих навчальних закладах України в 1850–1917 роках було відібрано п'ять, так званих класичних університетів, що знаходилися на території сучасної України. Тому вибір архівних установ та фондів зумовлений насамперед географічним принципом. Відомості, які відносяться до нашого дослідження, містяться у Центральному державному історичному архіві України (ф. 707); Центральному державному історичному архіві у м. Львові (ф. 319); Державному архіві Львівської області (ф. 26); Державному архіві м. Києва (ф. 16); Державному архіві Одеської області (ф. 44, 45); Державному архіві Харківської області (ф. 667); Державному архіві Чернівецької області (ф. 216).

Фонд 707. Управління Київського учбового округу міститься у Центральному державному історичному архіві України, м. Києві (далі – ЦДІАК України). Управління Київського навчального округу ЦДІАК України зберігає різні циркуляри та офіційне листування Міністерства народної освіти з Київським навчальним округом, документи про реорганізацію факультету, протоколи засідання ради про конкурс на посади викладачів, справи, в яких містяться біографічні дані та згадка про

науково-методичну роботу викладачів, розклади тощо: «Дело канцелярии г. Попечителя Киевского Учебного Округа по предоставлении Совета Университета Св. Владимира об объявлении на кафедре английского языка конкурса и определении учителя Фреймана (13 авг. 1842 – 1 окт. 1843 гг.)», «О результатах объявленных Университетом Св. Владимира конкурсов для замещения вакантной должности лекторов английского и итальянского языков», «Переписка Министерства с Киевским университетом, 1908 г.», «Расписание лекций историко-филологического факультета Императорского университета св. Владимира в осеннем полугодии 1912 г.», «Обозрение преподавания в университете св. Владимира на 1912–1913 уч. г.», «Отчёт о практических занятиях по истории со студентами университета св. Владимира историко-филологического факультета экстраординарного профессора А. Ставровского, 1859 г.», «По вопросу об открытии при историко-филологических факультетах университетов сверх основных трех или четырех отделений еще другие отделения для изучения специальностей» тощо.

Фонд 16. Київський університет Св. Володимира Державного архіву м. Києва зберігає найбільшу кількість документів Ради і правління, які стосуються організаційно-методичних засад навчального процесу. Передусім це програми курсів лекцій, формулярні та послужні списки, рапорти викладачів, адресовані декану факультету про заплановані курси на навчальний рік, доповідні записки про перебіг подій на факультеті, протоколи засідань деканату історико-філологічного факультету за різні роки, копія інструкції про порядок нагляду за викладанням в університеті, затвердження навчально-методичної літератури радою історико-філологічного факультету тощо.

Особливий інтерес для вивчення організаційно-методичних засад підготовки майбутніх філологів у 1850–1917 роках мають огляди викладання в Київському Імператорському університеті Св. Володимира, які були регулярними і з'являлися в кінці кожного року. У них міститься інформація стосовно циклів дисциплін, кількості годин, викладачів тощо. Програми викладання за півріччями дають можливість проаналізувати навантаження студентів, розклад; ознайомитися з переліком обов'язкових та факультативних предметів, навчальним матеріалом, методичним забезпеченням тощо.

Державний архів Харківської області зберігає відомості, що стосуються проблематики дослідження, у фонді 667 «Харківський університет», а саме: опис 285 (1852–1916 рр.), опис 286 (1805–1917 рр.), опис 289 (1885–1887 рр.). Фонд містить такі матеріали: «Звіт про стан Харківського університету (1833)», «Звіт дирекції училищ Чернігівської губернії про наслідки обслідування училищ»



(1822), «Фінансовий звіт Подільського училища» (1833), «Історико-статистичний опис Харкова і Харківської губернії» (1859), «Справи про відкриття і закриття училищ, у тому числі Слобідсько-Української гімназії і Харківського повітового училища» (1805), «Про призначення, переміщення і звільнення вчителів і чиновників училища, про заборону викладати в Київській гімназії польську мову» (1832); «Про організацію вчених архівних комісій» (1885), «Доповідь ректора Харківського університету на засіданні Ради професорів про участь студентів університету в революційних подіях у Харкові в жовтні 1905 р.», «Покажчик друкованих видань університету» (1805), «Протоколи засідань комітету редакторів ювілейних видань університету» (1903), «Листування з Харківським губернатором про заснування у Харкові філотехнічного товариства» (1811), «Атестати про закінчення Харківського університету» (1811, 1813–1834, 1840, 1912–1916), «Особиста справа студента філософського відділення «Харківського університету поета Я.Г. Щоголева» (1843–1848), «Атестат Щоголева про закінчення університету 1848 р. (копія). Особиста справа Пілсудського Юсифа Клеменса, студента медичного факультету Харківського університету» (1885–1886), «Фінансові документи університету» (1918) [2].

Як можна побачити, дані описи охоплюють тільки деякі загальні відомості про діяльність університету і не містять справ, які стосуються підготовки майбутніх філологів у вищих навчальних закладах України в 1850–1917 роках.

Проте Центральною науковою бібліотекою Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна створено електронний архів *eScriptorium*. Цей архів містить повні електронні версії (або окремі фрагменти) рідкісних видань, а саме документи, які присвячені історії, розвитку, діяльності Імператорського Харківського університету. Архів складається з таких розділів і колекцій: рукописні видання, видання кириличного друку, видання гражданського друку, українські видання, рідкісні та цінні видання, періодичні видання XIX століття, періодичні видання XX століття, історія університетів, «перша столиця», Харків очима сучасників, Харківські періодичні видання.

Найбільш цікавими та інформативними ресурсами для тематики нашого дослідження є документи, видання, рукописи, які безпосередньо стосуються підготовки майбутніх філологів в Імператорському Харківському університеті з 1850 по 1917 рік. Цей шар документів містить такі джерела: протоколи засідань ради Імператорського Харківського університету, розподіл лекцій та практичних занять в Імператорському Харківському університеті, огляди викладання в університеті, довідкові та ювілейні видання, розклади занять, підручники та енциклопедії, промови рек-

торів та деканів, листування з Міністерством просвіти, правила для студентів університету, звіти про діяльність університету тощо [3].

Матеріали, які стосуються історії та діяльності Новоросійського Імператорського університету, містяться в Державному архіві Одеської області у фондів 42 та 45. Фонд 42 «Канцелярія попечителя Одеського учебного округа» містить загальні матеріали, які стосуються діяльності навчальних закладів Одеського навчального округу, а саме: циркуляри Міністерства народної освіти, накази та розпорядження попечителя, протоколи засідань ради попечителя та його листування про перебіг навчального процесу, навчальні програми, програми екзаменів та зарахування тощо.

Фонд 45 містить 24 описи, які охоплюють період з дати заснування університету (1865 рік) до 1919 року. Описи 7–10 присвячені правлінню університету та охоплюють різноманітні питання, пов'язані з господарською, навчальною та організаційною діяльністю навчального закладу. Деякі описи містять інформацію, яка безпосередньо стосується організаційно-методичних засад підготовки філологів в університетах України у 1850–1917 роках. Так, в описі 11 наявні документи «О разделении физико-математического, историко-филологического и юридического факультетов на отделения и об открытии технико-агрономического разряда» (1865 р.), «О преподавании наук в университете» (1865 р.); в описі 18: «Обозрение преподавания и распределения лекций» (1903 р.); в описі 19: «Отчет о состоянии и о деятельности историко-филологического, юридического, физико-математического факультетов» (1913 р.), «О подготовке преподавателей для университетов и институтов» (1912 р.), «Распределение лекций на историко-филологическом факультете» (1911 р.). Також в описах міститься інформація про студентські роботи, протоколи засідань ради університетів та клопотання факультетів з різних питань.

Серед інтернет-джерел слід відзначити Електронну бібліотеку рідкісних видань Одеського національного університету імені І.І. Мечникова. Цей ресурс містить такі фонди: іменні колекції, картографічні матеріали, періодичні видання, рідкісні та цінні видання XIX – XX століття, стародруки, Шевченкіана. Одним із найінформативніших для нашого дослідження джерелом є «Записки Імператорського Новоросійського університету», в якому містяться відомості щодо діяльності університету та його підрозділів, звіти роботи навчального закладу, протоколи засідань ради університету тощо, а також статті та дослідження викладачів та студентів університету, рецензії на твори та випускні роботи тощо [4].

Відомості щодо діяльності Львівського університету та його факультетів містяться в Державному

обласному архіві Львівської області у фонді 26, який називається «Університет ім. Яна Казимира у Львові». Для нашого дослідження інформативними є справи, які охоплюють межі нашого дослідження та зберігаються в описі 22 під назвою «Університет ім. Франца I у Львові, що охоплює період з 1817 по 1918 роки. Опис 22 складається з документів консисторії (сенату), відомостей про філософський, юридичний, теологічний, медичний факультети, а саме: циркуляри та розпорядження міністерств віросповідань і освіти Австрії і Польщі, протоколи засідань консисторії і сенату, рад професорів факультетів, навчальні програми і плани університету, програми факультетів, розклади екзаменів на факультетах університету, хроніки Львівського університету за різні періоди його існування, звіти про діяльність університету, ректорату і факультетів тощо.

Опис 7 «Філософський факультет, гуманітарний факультет» містить відомості за період з 1784 по 1924 роки. Особливий інтерес представляють проект закону про організацію вищих навчальних закладів (1849 р.), правила навчання в університеті та тимчасовий дисциплінарний статут (1849 р.), навчальні програми студії і факультету (1867–1907 рр.) тощо.

Для доступу до інтернет-джерел, які висвітлюють розвиток та діяльність Львівського університету та його філософського факультету, зокрема, були досліджені фонди Ягелонської електронної бібліотеки (Jagiellońska Biblioteka Cyfrowa), неприбуткової бібліотеки «Інтернет-архів» (Internet Archive), Великопольської електронної бібліотеки (Digital Library of Wielkopolska), Федерації електронних бібліотек (Federacja Bibliotek Cyfrowych), які у вільному доступі містять рідкісні оцифровані історичні документи, статті, видання польською та німецькою мовами: «Перелік лекцій в Університеті ім. К.Ф. Франциска у Львові» («Wykaz wykładów odbywać się mających w C.K.Uniwersytecie imienia cesarza Franciszka we Lwowie»), «Журнал законів і національних правил для Королівства Галичина і Лодомерії разом з Великим князівством Краківським» («Dziennik Ustaw i Rozporządzeń Krajowych dla Królestwa Galicyi i Lodomerji wraz z Wielkiem Księstwem Krakowskiem»), «Історія Львівського університету» («Historia Uniwersytetu lwowskiego»), «Склад університету та перелік лекцій у Львівському університеті імені Яна Казимира» («Skład Uniwersytetu i spis wykładów Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie»), «Збірник статутів університетів» («Zbiór ustaw uniwersyteckich»), «Постанова Міністерства релігій і просвітництва від 1 жовтня 1850 року» («Rozporządzenia Ministerstwa Wyznań i Oświecenia z 1 października 1850 roku»), «Академічні органи при К.К. Львів-

ський університет: порядок проведення лекцій» («Akademische Behörden an der K.K. Universität zu Lemberg: sammt der Ordnung der Vorlesungen an derselben») тощо.

Державний архів Чернівецької області містить відомості про Чернівецький університет, які зберігаються у фонді 216, охоплюючи період із дня заснування університету (1875 р.) до 1940 року. У фонді знаходиться 7 описів з документами переважно німецькою та румунськими мовами. На жаль, у цьому фонді наявна переважно загальна інформація, яка стосується діяльності університету в цілому. Інформація щодо організаційно-методичних засад підготовки майбутніх філологів на філософському факультеті Чернівецького університету імені Франца Йосифа відсутня.

Також описи фонду 3 «Буковинська крайова управа» містять розпорядження університету та міністерства щодо урочистого відкриття університету, документи про професорсько-викладацький склад, про створення екзаменаційних комісій, відомості щодо заробітної плати, присвоєння вчених звань, допуску до захисту, відрядження, розклади публічних лекцій тощо.

Відділ рідкісних книг та рукописів Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича налічує більше 70 000 документів. Особливо цікавими є історична колекція «Буковинензія», бібліотека Габсбургів, особисті бібліотеки вчених Константина Томашука, Євгена Козака, Василя Сімовича [1].

**Висновки.** Отже, огляд архівних джерел дає змогу цілісно охарактеризувати організаційно-методичні засади підготовки майбутніх філологів у вищих навчальних закладах України в 1850–1917 роках. Архівні джерела є невичерпним джерелом інформації щодо організації навчання майбутніх філологів, змісту, форми, методів, прийомів викладання дисциплін філологічного циклу. Джерельна база дослідження містить джерела, які були відібрані в процесі аналізу та вивчення документів в архівних установах України та електронних архівів, що є невід'ємною частиною сучасного дослідження.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Відділ рідкісних книг та рукописів - Наукова бібліотека ЧНУ. URL: <http://www.library.chnu.edu.ua/index.php?page=ua/01about/02structure/06vrk> (дата звернення: 15.06.2019).
2. Путівник Державного архіву Харківської області (рукопис) / упоряд. Л. Момот та ін. Харків, 2008. 1022 с.
3. eScriptorium – архив редких изданий и рукописей для науки и образования. URL: <http://escriptorium.univer.kharkov.ua> (дата звернення: 14.06.2019).
4. Library of rarebook at Odesa I.Mechnikov University. URL: <http://rarebook.onu.edu.ua:8081> (дата звернення 14.06.2019).

## ЕСПЕРАНТО-РУХ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН: ОСОБЛИВОСТІ ДЖЕРЕЛЬНОЇ БАЗИ ДОСЛІДЖЕННЯ

### ESPERANTO-MOVE AS A SOCIAL-PEDAGOGICAL PHENOMEN: PECULIARITIES OF THE SOURCE RESEARCH BASE

*У статті виокремлено особливості джерельної бази історико-педагогічного дослідження есперанто-руху як соціально-педагогічного феномена.*

*Есперанто-рух – це соціально-педагогічна система, основними елементами якої є люди – носії мови та її прихильники, добровільно об'єднані в організації, асоціації, союзи, клуби або інші види формувань, співтовариств для досягнення певної мети, створення та популяризації духовної і матеріальної культурної єдності, норм, цінностей, критеріїв.*

*Автором з'ясовано, що до сьогодні джерельна база наукової проблеми не одержала належного обґрунтування. Важливими джерелами дослідження розвитку есперанто-руху в Україні в кінці XIX – середині 30-х років XX століття стали такі: документальні джерела (опубліковані – нормативні документи, рішення, постанови, матеріали конференцій, конгресів, з'їздів, нарад; неопубліковані – матеріали і документи різних архівів); масові джерела – статистичні матеріали, довідники, періодична преса, педагогічні часописи тощо; навчально-методичні джерела – підручники, посібники, хрестоматії тощо; додаткові джерела – особового походження (мемуари, спогади, щоденники, автобіографії, листування тощо); оповідні (художньо-документальні праці); немасові (тексти промов державних і громадських діячів, педагогів, доповіді, некрологи видатним есперантистам тощо); електронні (видання, освітні веб-портали, матеріали освітянських форумів тощо).*

*З'ясовано, що важливе значення для розвитку історії педагогічної науки в умовах розширення її предметного поля набуває розроблення нових підходів до здійснення досліджень з історії вітчизняної та зарубіжної освіти, насамперед методологічних інструментів педагогічного джерелознавства.*

**Ключові слова:** есперанто, есперанто-рух, соціально-педагогічний феномен, джерельна база дослідження, джерелознавство.

*In the article the features of the source base of the historical and pedagogical study of the Esperanto movement as a social-pedagogical phenomenon are singled out.*

*Esperanto-movement is a social-pedagogical system, the main elements of which are people – speakers of language and its supporters, voluntarily incorporated in organizations, associations, unions, clubs or other types of formations, communities for the achievement of a certain purpose, creation and promotion of spiritual and material cultural unity, norms, values, criteria.*

*The author finds that to date the source of the scientific problem has not been properly substantiated. Important sources of research on the development of the Esperanto movement in Ukraine at the end of the nineteenth and mid-1930s were the following: documentary sources (published – normative documents, decisions, rulings, materials of conferences, congresses, congresses, meetings, unpublished materials and documents of various archives); mass sources – statistical materials, reference books, periodicals, pedagogical journals, etc.; educational-methodical sources – textbooks, manuals, textbooks, etc.; additional sources – personal origins (memoirs, memoirs, diaries, autobiography, correspondence, etc.); narrative (artistic and documentary works); Namasov (texts of speeches of state and public figures, teachers, reports, obituaries to prominent Esperantists, etc.); electronic (publications, educational web-portals, materials for educational forums, etc.).*

*Important for the development of the history of pedagogical science in the context of expanding its subject field is developing new approaches to research on the history of domestic and foreign education, first of all – methodological tools of pedagogical source study.*

**Key words:** esperanto, esperanto movement, socio-pedagogical phenomenon, source base of research, source study.

УДК 37(477)“1850/1930”:811.9=922(043.3)  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-2-9>

**Клименко Ю.А.,**

докт. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи  
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Потужним чинником суспільної інтеграції, що набуває інтенсивності в останні десятиліття, є соціально-економічні фактори та усвідомлення людством глобальних проблем, вирішення яких вимагає об'єднання зусиль усіх країн у контексті освітньої політики, спрямованої на діалог культур, оскільки освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою (Закон України «Про освіту», 2017).

Проте розвиток міжнародної співпраці стримують різні чинники, серед яких – обмежена можливість і ефективність міжкультурних контактів

через мовний бар'єр. У зв'язку з цим актуальною проблемою стає вивчення соціально-педагогічних можливостей та соціально-комунікативного потенціалу міжнародних мов, які можуть стати засобом міжнаціонального й одночасно наднаціонального спілкування, забезпечити діалогічний і демократичний зв'язок представників найрізноманітніших культур.

Такі можливості має есперанто – найбільш поширена планова міжнародна мова, яка не претендує замінити собою етнічні мови, а прагне стати допоміжним засобом спілкування різномовних людей. Есперанто (есп. esperanto – той, хто сподівається) – міжнародна мова, створена польським лікарем-окулістом, лінгвістом і поліглотом, автором праць з інтерлінгвістики, активним громад-

ським діячем Людовиком Лазарем Заменгофом у 1887 р. на основі найпоширеніших європейських мов та інтернаціональної лексики. Есперанто має на меті створення безпосередніх та однакових можливостей для кожної людини в міжнародних стосунках.

Вітчизняний есперанто-рух має історичний досвід існування, він не є абсолютно новим явищем українського соціуму, його сучасний розвиток ґрунтується на історичних, історико-педагогічних уроках минулого. Своєю багаторічною історією есперанто (і як мова, і як рух її прихильників) підтвердила право претендувати на роль універсального засобу міжкультурного діалогу і людського взаєморозуміння в загальносвітовому масштабі на основі толерантності – як єдності в повазі, сприйнятті й розумінні різних культур світу, форм самовираження і самоствердження людської особистості.

На тлі світового есперанто-руху відбувався розвиток цього соціально-культурного та соціально-педагогічного феномена в Україні. Есперанто-рух пройшов кілька етапів, що суттєво відрізнялися соціально-педагогічними засадами на рівні організаційного, комунікативного і змістового складників, різноманіттю організаційних форм діяльності есперантистів, різноспрямованістю есперанто-осередків. У цей період есперантизм був популярним громадським рухом, що користувався підтримкою влади і громадськості.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Серед праць сучасних дослідників з історії есперанто-руху, починаючи з 90-х років ХХ століття, в історіографічному аспекті на особливу увагу заслуговують роботи Д. Власова, Ю. Дмитрієвської-Нільсон, М. Гудскова, О. Крамара, О. Краснікова, Е. Скирти та ін. Загалом, у працях вітчизняних та зарубіжних учених у галузі філософії, соціології, культурології, теорії комунікацій відображено різні аспекти есперанто-руху як соціально-культурного та інтерлінгвістичного явища.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Дослідники порушували в основному лінгвістичні, історичні, соціально-культурні проблеми есперанто-руху і не розглядали історико-педагогічну та соціально-педагогічну суть цього феномена. Однак окремого вивчення потребує джерелознавчий аспект досліджуваної проблеми.

**Мета статті** – виокремити особливості джерельної бази історико-педагогічного дослідження есперанто-руху як соціально-педагогічного феномена.

#### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

Есперанто-рух – це соціально-педагогічна система, основними елементами якої є люди – носії мови та її прихильники, добровільно об'єднані в організації, асоціації, союзи, клуби або інші види

формувань, співтовариств для досягнення певної мети, створення та популяризації духовної і матеріальної культурної єдності, норм, цінностей, критеріїв [10].

Важливим етапом історико-педагогічного дослідження є аналіз його джерельної бази. Зупинимось на характеристиці тих джерел, які, на нашу думку, найбільш цінні для вивчення проблеми соціально-педагогічних засад розвитку есперанто-руху в Україні.

Документальні джерела – матеріали міністерств, відомств та органів виконавчої влади (накази і циркуляри), законодавчі та підзаконні акти, прийняті або затверджені урядом (укази, закони, цензурні статuti тощо), нормативні документи (рішення, постанови), матеріали конференцій, з'їздів, нарад тощо. Серед документальних джерел виокремлюємо 2 групи – опубліковані та неопубліковані.

До групи опублікованих документальних джерел відносимо:

- нормативні документи (рішення, постанови тощо): «Ликвидировать прорывы. По боевому перестроить работу СЭСР. Резолюция Пленума ЦК СЭСР от 24/IX – 1933 г.» (1933) [11] та ін.;

- матеріали конференцій, конгресів, з'їздів, нарад тощо: Л. Денисюк «Перед VIII Міжнародним конгресом есперантистів у Кракові» (1912) [5] та ін.

Неопубліковані документальні джерела – це матеріали і документи фондів різних архівів, які використано під час дослідження: Центрального державного історичного архіву України в м. Києві (фонди №№ 268, 274, 275, 281, 283, 313, 320, 385, 442, 443, 705, 1235, 1335) – матеріали про стан розвитку есперанто-руху, діяльність есперантовариств, переслідування есперантистів тощо; Центрального державного архіву вищих органів влади України (фонд № 1, 2, 166), які містять інформацію у вигляді матеріалів міжнародних конференцій, витягів із протоколів, листування між радянськими та міжнародними громадськими організаціями тощо; Центрального державного архіву громадських об'єднань України (фонди №№ 1, 7), які зберігають інформацію про специфіку взаємодії українських об'єднань, громадських інститутів із міжнародними центрами та окремими зарубіжними організаціями.

Окрему групу становлять *масові джерела* – статистичні матеріали, довідники, періодична преса, педагогічні часописи тощо, що є одними з найбільш значущих джерел для нашого дослідження.

Педагогічні журнали є невід'ємною частиною історико-педагогічної науки, її історії та розвитку. Вони подають багатющі матеріали з історії школи й освіти нашої країни. Провідні педагогічні журнали, створені суспільно-педагогічною думкою минулого часу, стали провідниками багатьох прогресивних

начал у справі виховання й освіти підростаючого покоління.

В імперський період – з 1905 р. до Лютневої революції – російські есперантисти випускали близько 40 журналів, газет, бюлетенів, альманахів і листків. Це становило менше 10% від загальної кількості періодичних видань есперанто-руху, заснованих у світі до середини 1910-х років, яких, за підрахунками видавця «La Ondo de Esperanto» («Хвиля есперанто») О. Сахарова, було понад 400 [2, с. 97].

У 1905 р. – році зародження есперантської преси в Росії, коли в Санкт-Петербурзі почали виходити журнали «Esperanto» («Есперанто») і «Ruslanda Esperantisto» («Есперантист Росії»), – у різних країнах Європи, Африки, Північної та Південної Америки видавалося 23 друковані органи міжнародною мовою (на той час близько 15 вже припинили існування). Отже, з 1905 р. до 1917 р. російська періодика в загальній кількості есперантських видань становила відносно невеликий відсоток. Причиною тому була слабка розвиненість есперанто-руху в Росії через обмеження владою пропаганди проекту Л. Заменгофа до 1904 р. [2, с. 97].

Усі журнали, газети, бюлетені, альманахи і листки, що випускалися в Російській імперії прихильниками міжнародної мови, дослідник Д. Власов об'єднав у два типи. До першого типу, «есперантського», належали органи, які обслуговували в регіоні свого поширення всіх есперантистів незалежно від їхніх соціальних характеристик, а також пропагували проект Л. Заменгофа. Це не менше 25 видань, різних за тиражем, періодичністю та способом відтворення. Тому в одному ряду виявили, наприклад, і неперіодичний, рукописний, що випускався в одному екземплярі, «ходив по колу», журнал «Rondiranto» («Той, хто біжить») Мелітопольської групи активістів, і щомісячник В. Бітнера «Espero» («Надія») з багатотисячним тиражем і високою якістю друку і паперу [2, с. 107].

Есперантськими довідниками була більш однорідна преса – журнал «Ĉenero Esperantista» («Есперанто-джерела») Є. Радван-Рипінського, «Библиотечная летучка» і чотири альманахи Г. Давидова. Всі вони були продуктом діяльності переважно редактора, який черпав інформацію з інших видань, не мали чіткої періодичності, а головне, розповідаючи про есперантизм, зверталися не стільки до думок сучасників, скільки до його дослідників і майбутніх поколінь есперантистів [2, с. 108].

До типологічної групи спеціалізованої есперантської преси можна віднести друковані органи міжнародною мовою, більшість із яких орієнтувалася на конкретні групи аудиторії. Їхньою головною рисою, відмінною від періодики «есперантського» і «довідкового» типів, було те, що про-

блеми есперантизму в них майже не були відображені [2, с. 108].

Позитивним аспектом такої типології есперанто-журналістики є поділ усіх її періодичних видань на три чітко окреслені групи. Негативною ж є те, що вона враховувала не всі ознаки, які під час вивчення журналістики зазвичай беруть до уваги, а тільки кілька основних – типоформувальних. Наприклад, під час виокремлення есперантського типу були враховані тільки мовна особливість, цільова спрямованість і система розділів і рубрик, тоді як періодичність, спосіб відтворення і ряд інших факторів не були взяті до уваги. Причинами такої вибіркості стали різномірність і нечисленність друкованих та рукописних органів есперантистів, що не дозволяють урахувати всі типологічні характеристики [2, с. 108].

Важливе значення для нашого дослідження має періодика 20-х – середини 30-х років ХХ століття, яка у багатьох випадках, через прогалини у фондах архівосховищ, є єдиним джерелом інформації для відтворення картини міжнародної діяльності окремих громадських об'єднань. Зокрема, це друковані видання есперантських об'єднань, присвячені питанням міжнародної мови, її теорії, поширення та практичного застосування, серед яких: «Международный язык», «Журнал «На путях к международному языку», «Эсперанто на дому» та ін.

З-поміж сучасних періодичних видань – вітчизняні («Helianto» («Соняшник»), «Ukraina Stelo» («ЗоряУкраїни»), «BabilaTuro» («БалакучаБашта»), «Literatura Foiro» («Літературна виставка») та ін.) і зарубіжні («Esperantologio / Esperanto Studies» («Есперантологія / Дослідження есперанто»), «Language Problems and Language Planning» («Мовні проблеми і мовне планування»), «Informilo por interlingvistoj» («Інформаційний бюлетень для інтерлінгвістів») і «Interlinguistische Informationen» («Інтерлінгвістична інформація») та ін.). Поряд з актуальними питаннями теорії і практики міжнародної мови на сторінках цих журналів, газет, часописів, бюлетенів висвітлювали питання історії розвитку есперанто-руху. На нашу думку, аналіз статей зазначеної проблематики може стати предметом окремого наукового історико-бібліографічного дослідження.

Ще однією важливою групою джерел нашого дослідження є *навчально-методичні джерела* – підручники, посібники, словники, хрестоматії, книги для читання, дидактичні матеріали, література з теорії підручника тощо.

Як свідчить аналіз джерел, упродовж досліджуваного періоду кінця ХІХ – середини 30-х років ХХ століття разом із розвитком міжнародної мови та есперанто-руху значно розвинувся процес підручникотворення. Свідченням цього є підручники та посібники з есперанто, есперанто-словники,

серед яких: Л. Заменгоф «Полный словарь международного языка «Эсперанто». Часть эсперанто-русская» (1912) [9], Я. Волевич «Міжнародна мова есперанто. Практичний підручник» (1931) [3] та ін.

У період поза хронологічними межами дослідження вийшло багато підручників, посібників з есперанто, методичних розробок, есперанто-словників та інших навчальних і навчально-методичних видань: В. Горбачук «Юридичний словник українсько-есперанто-російсько-англійський» (1994) [4]; В. Пацюрко, Є. Ковтонюк «Есперантсько-український словник» (2010) [12] та ін. Окрему групу навчальних видань становлять сучасні перевидання підручників та посібників, серед яких: Л. Заменгоф «Эсперанто. Международный язык» (1992) [7]; «Fundamento de la internacia lingvo Esperanto» («Основи міжнародної мови есперанто», 2011) [8] та ін.

Не менш важливими для нашого дослідження стали інші джерела дослідження, які називаємо *додатковими*, а саме: джерела особового походження (мемуари, спогади, щоденники, автобіографії, листування тощо); оповідні джерела (художньо-документальні праці); немасові (тексти промов державних і громадських діячів, педагогів, доповіді, некрологи, присвячені видатним есперантистам, тощо); електронні (електронні видання; освітні веб-портали; матеріали освітянських форумів тощо).

Серед додаткових джерел особливої уваги заслуговують електронні видання, освітні веб-портали, матеріали освітянських форумів тощо. Есперанто присутня у веб-оглядах як мова, яку можна обрати для перегляду сайтів за замовчуванням. Найбільша інтернаціональна портал-спільнота з вивчення есперанто Lernu має український розділ та україномовний форум [6].

Чимало сайтів мовою есперанто мають найвищу та високу відвідуваність, згідно з рейтингом Alexa, зокрема: Google – перший і поки що унікальний глобальний пошукувач різних запитів виключно серед есперантомовних текстів; Ipernity – платформа блогів та спільнот, універсальний мультимедіа хостинг; China.org.cn – офіційний державний портал Китаю; інші (найповніший перелік сайтів мовою есперанто, що укладається вручну, представлений у локалізації dmoz [1]).

**Висновки.** Отже, до сьогодні джерельна база наукової проблеми не одержала належного обґрунтування. Важливими джерелами дослідження розвитку есперанто-руху в Україні стали такі: *документальні джерела* (опубліковані – нормативні документи, рішення, постанови, матеріали конференцій, конгресів, з'їздів, нарад; неопубліковані – матеріали і документи різних архівів);

*масові джерела* – статистичні матеріали, довідники, періодична преса, педагогічні часописи тощо; *навчально-методичні джерела* – підручники, посібники, хрестоматії тощо; *додаткові джерела* – особового походження (мемуари, спогади, щоденники, автобіографії, листування тощо); оповідні (художньо-документальні праці); немасові (тексти промов державних і громадських діячів, педагогів, доповіді, некрологи видатним есперантистам тощо); електронні (видання, освітні веб-портали, матеріали освітянських форумів тощо).

Важливе значення для розвитку історії педагогічної науки в умовах розширення її предметного поля набуває розроблення нових підходів до здійснення досліджень з історії вітчизняної та зарубіжної освіти, методологічних інструментів педагогічного джерелознавства. Означені питання є предметом подальших науково-педагогічних досліджень.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Esperantigo de DMOZ-Open Directory Project – Esperanto – Panorama. URL: <http://www.esperanto-panorama.net/dmoz>
2. Власов Д.В. История применения эсперанто в России: печать, радиовещание, переписка, самиздат. Москва : Импэто, 2014. 408 с.
3. Волевич Я.В. Міжнародна мова есперанто: практичний підручник. 5-те вид. випр. та доповн. Харків : Радянська школа, 1931. 153 с.
4. Горбачук В. Юридичний словник українсько-есперанто-російсько-англійський. Слов'янськ : Академічний центр управління, підприємництва, права, 1994. 236 с.
5. Денисюк Л. Перед VIII Міжнародним конгресом есперантистів в Кракові. Львів : Друкарня наукового товариства ім. Шевченка, 1912. 14 с.
6. Есперанто. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%95%D1%81%D0%BF%D0%B5%D1%80%D0%B0%D0%BD%D1%82%D0%BE>
7. Заменгоф Л. Международный язык эсперанто: Его настоящее, прошедшее и будущее ; П. Андреев (рецензия). 1913. № 10. С. 166–167.
8. Заменгоф Л.Л. Основы международного языка эсперанто. Fundamento de la internacia lingvo Esperanto. Москва : Импэто, 2011. 107 с.
9. Заменгоф Л.Л. Полный словарь международного языка «Эсперанто». Часть эсперанто-русская. 2-е изд. Москва : Эсперанто, 1912. 151 с.
10. Клименко Ю.А. Розвиток есперанто-руху в Україні (кінець XIX – середина 30-х років XX століття) : монографія. Умань : Видавець «Сочинський М.М.», 2017. 457 с.
11. Ликвидировать прорывы. По боевому переустройству работы СЭСР. Резолюция Пленума ЦК СЭСР от 24/IX 1933 г. Москва : ЦК СЭСР, 1933. 15 с.
12. Пацюрко В., Ковтонюк Є. Есперантсько-український словник : в 2 т. Київ : Видавець Карпенко В.М., 2010. Т. 1. 496 с.

## РОЗВИТОК НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ІЗ ПРОБЛЕМ ОСВІТНЬОЇ ІНТЕГРАЦІЇ В УКРАЇНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

### DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC RESEARCH ON EDUCATIONAL INTEGRATION ISSUES IN UKRAINIAN PEDAGOGY (END OF XX – THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY)

Стаття присвячена визначенню можливостей інтегративного підходу в освіті, базуючись на історичному досвіді України. За останні десятиліття українські педагоги накопичили значний досвід у теорії та практиці інтеграції в освіті. Проведено аналіз теоретичних розробок та зафіксованого практичного досвіду інтеграції змісту, форм, методів та засобів навчання. Показано, що низка з цих розробок має значний потенціал для вирішення ключових питань освітнього процесу у всіх типах навчальних закладів. Виявлена потреба зміцнення теоретичного обґрунтування емпіричної роботи викладачів у сфері освітньої інтеграції. Висновки зроблено на основі проведеного аналізу опублікованих праць з даної тематики протягом досліджуваного періоду (1992–2018 рр.). Проведений аналіз також дозволив визначити основні тенденції розвитку інтеграції в освіті. Це дослідження показало аспекти інтеграції, які є принципово важливими для її подальшого розвитку, виходячи з аналізу історичного досвіду. Можна передбачити зростання ролі інтегрованого навчання в усіх типах навчальних закладів.

**Ключові слова:** розвиток, наукові дослідження, інтеграція, освітня інтеграція, українська педагогіка, тенденції розвитку, кінець ХХ – початок ХХІ століття.

*The article focuses on identifying opportunities for integrative approach in education as based on historical experience of Ukraine. Over the recent decades, Ukrainian pedagogues have acquired significant experience in the theory and practice of integration in education. An analysis was conducted for theoretical developments and the recorded practices for integrating the content, forms, methods, and means for learning. It was shown that a number of the developments have huge potential to solve key issues in educational process in all types of schools. The*

*need has been identified to enhance theoretical justification for empirical work of lecturers in the area of education integration. Conclusions were developed on the basis of analysis conducted for published works on the topic for the period under research (1992–2018). The analysis also helped to identify key trends for the development of integration in education (enhanced interaction and cooperation of integrative approach with leading modern trends in the development of science and education, such as synergetic, informational, and competence-based, creative, a.o.: integrative educational systems have a huge potential for further development; development of methodologies for integrative educational environment; integration of modern information technologies into the training process; gradual reconstruction of conventional system of subject-based learning in Ukraine through the integrative subject-based to the integrative system, etc.).*

*The research showed the aspects of integration that are crucial for its further development as based on the analysis of historical experience (development of characteristics of integration: kinds, types, methodology of specific method guides, development and establishment of the theory of integrated courses: highlighting the notion of educational integrology as a research discipline of integrative processes in education; developing the models for integration of knowledge; developing the methodologies for integrated learning; developing the intercultural integration; actualizing the problem of training teachers to implement the integrated learning; developing integrated learning means; enhancing integrative processes in high school, etc.). It may be expected to have the higher role of integrated learning in all types of educational establishments.*

**Key words:** development, scientific research, integration, educational integration, Ukrainian pedagogy, tendencies of development, the end of the XX – beginning of the XXI century.

УДК 37.01

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-2-10>

**Козловський Ю.М.,**

докт. пед. наук, доц., завідувач кафедри педагогіки та соціального управління Національного університету «Львівська політехніка»

**Козловська І.М.,**

докт. пед. наук, провідний науковий співробітник Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка»

**Білик О.С.,**

канд. пед. наук, доцент кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка»

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

На межі ХХ–ХХІ століть кількість публікацій з тематики інтеграції в освіті постійно зростає. Дослідження едукативного аспекту інтегративних процесів в Україні містить значні теоретичні напрацювання, які доповнюються емпіричними розробками викладачів-практиків. Без сумніву, розумне впровадження інтеграції змісту, форм та методів навчання спроможне суттєво підвищити якість результату професійного навчання. Окрім того, існує значний потенціал економічного ефекту за рахунок усунення дублювання у змісті навчання різних дисциплін.

Інтегративні процеси можуть бути особливо вдало використані в освіті країн, які розвиваються після розпаду Радянського Союзу, зокрема в Україні. Низка методологічних обмежень у радянські часи

призвела до певного викривлення загальних ідей едукативної, зокрема інтеграційних процесів. Це уповільнило розвиток як теоретичного, так і емпіричного аспекту проблематики в педагогічній науці країни.

Ще одна проблема вимагає розгляду та коректного вирішення. До 1991 року всі досягнення українських наук про освіту офіційно належали так званій «радянській» науці. Тому в період формування державності багато цінних доробків не перейшли в спадщину української науки, а були присвоєні іншими пострадянськими країнами. Українська педагогіка змушена була фактично відвойовувати низку своїх наукових досягнень. Багато труднощів викликав і масовий виїзд науковців за межі України.

Наукове осмислення інтеграційних процесів світовою спільнотою зумовило швидке наростання кількості досліджень з даної проблематики в

Україні. Найбільш вагомі розробки стратегічного характеру належать академіку С. Гончаренку. Зокрема, він зазначає, що ці проблеми чітко проявляються у формуванні змісту освіти: «проблему змісту ми намагаємося розв'язати емпірично, шляхом спроб і в основному помилок. Вигадуємо нові навчальні предмети і виключаємо традиційні, які забезпечують фундаментальність освіти. Наукове осмислення інтеграційних процесів світовою спільнотою зумовило швидке наростання кількості досліджень з даної проблематики в Україні. Найбільш вагомі розробки стратегічного характеру належать академіку С. Гончаренку. Зокрема, він зазначає, що ці проблеми чітко проявляються у формуванні змісту освіти: «проблему змісту ми намагаємося розв'язати емпірично, шляхом спроб і в основному помилок. Вигадуємо нові навчальні предмети і виключаємо традиційні, які забезпечують фундаментальність освіти. За емпіричного розв'язання проблеми виникає безліч складних питань, на які важко знайти відповідь» [1, с. 23].

Розвивались теоретичні засади та низка науково-методичних праць, узагальнених у роботі «Інтегративні процеси у професійній освіті» (2010). Почали функціонувати наукові школи з проблем інтеграції (Львів, Полтава, Харків), Водночас багато проблем, які стосуються розвитку цілісної теорії інтеграції в освіті, ще потребують свого окремого дослідження.

Таким чином, визначення перспектив забезпечення ефективності навчання вимагає ґрунтовного дослідження едукативних інтегративних процесів на теренах України.

Важливо дослідити і розділити наукові досягнення в розвитку теорії і практики інтеграції від прожекторських та лжеінтегративних проектів, які лише створюють ілюзію інтегративних процесів. Це вимагає серйозного історико-педагогічного дослідження та виділення реальних можливостей та результатів упровадження інтеграції в освітній процес. Перша спроба аналізу досягнень інтеграції в Україні зроблена в запропонованій статті.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Зауважимо, що до історичного аспекту інтеграції в освіті зверталось немало дослідників, однак їхні інтереси стосуються переважно першої половини чи перших трьох чвертей ХХ століття. Зроблено також певні дослідження щодо останньої чверті ХХ та початку ХХІ століття, однак вони стосуються інших пострадянських країн і практично не містять інформації про розвиток інтегративних процесів в українській освіті. Серед історичних досліджень, спрямованих на узагальнення і використання найбільш вдалих і ефективних практичних розробок, що впливають з емпіричного досвіду інтеграції та її теоретичного осмислення, присвячена цілковито розвитку інтеграції робота І. Пастирської, яка зазначає, що «проблема інтеграції змісту освіти

була поставлена в другій половині ХХ століття, коли активно розглядалися питання узагальнення і систематизації знань, міжпредметних зв'язків, формування світогляду. Значний потенціал інтеграції в педагогіці підтверджується науковими розробками щодо інтеграції окремих предметів, методик, технологій. Інші науковці торкаються цієї проблеми лише епізодично» [6, с. 176].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Окремі аспекти, розкриті в дослідженнях, стосуються переважно радянського періоду в історії України. Водночас опис та представлення в науково-педагогічній літературі інтегративних процесів стрімко зростає: серед них наявні як ґрунтовні наукові праці, так і доволі примітивні роботи, повтори одних і тих же фактів у багатьох статтях та монографіях. Однак основна з причин такого стану – відсутність цілісного історичного дослідження з даної проблеми. Звичайно, це тривала за часом і велика з обсягом робота, перші кроки якої ми апробуємо в даній статті.

**Мета статті** – узагальнення основних теоретичних досліджень та аналіз зафіксованого практичного досвіду едукативної інтеграції в Україні для створення відповідних теоретичних концепцій та прогнозів щодо покращення професійної підготовки фахівців.

**Виклад основного матеріалу.** Автори цієї статті пропонують до розгляду результати аналізу розвитку інтеграційних процесів в Україні, проявів та наслідків використання інтеграції (передусім за ознакою сили їх впливу на результат навчання), що на базі більш глибоких досліджень дозволяє сформувати певні загальні закономірності едукативної інтеграції та підвищити ефективність навчального процесу.

Надзвичайно різні означення демонструють дослідники в галузі едукативної інтеграції. Дефініцій терміну «інтеграція» нині налічується десятки, а ідеї інтеграції проникли фактично в усі галузі освіти. У 1993 році на сесії ЮНЕСКО було прийнято трактування інтеграції знань як органічного взаємозв'язку, взаємопроникнення, що визначається її результатом – формуванням єдиної інтеграційної картини світу. Виходячи з викладеного вище, пропонуємо наше трактування поняття. Едукативна інтеграція – це процес встановлення істотних зв'язків між елементами, в результаті чого формується цілісна система з якісно новими властивостями. Зауважимо, що, на відміну від інших процесів, вихідні елементи інтегрованої системи зберігають свої індивідуальні властивості.

Очевидно, що паралельний розвиток інтегративного та предметного навчання в Україні ускладнює створення концептуальних ідей та розроблення конкретних методик навчання. Предметне навчання дуже поширене і має давні традиції. Тому іноді ці види навчання конфліктують.



Інтегративне навчання активно розвивається в останні десятиліття. Його перспективність зумовлена тим, що воно спирається на сучасні загальнонаукові підходи (синергетичний, системний, інформаційний, креативний тощо). Переваги інтегративного навчання в різних освітніх галузях доцільно об'єднати, щоб створити більш повне уявлення про систему знань і умінь професійної підготовки фахівця.

Українські автори в переважній більшості займають оптимістичну позицію у даному питанні. Однак маємо відсутність цілісного аналізу проблеми. Тоді до уваги не беруться недоліки інтегративного підходу, що з часом приводить до негативного ставлення частини педагогів до інтеграції в навчанні.

Складною проблемою у розвитку освітньої інтеграції в Україні є пострадянські впливи, від яких нелегко позбутися навіть через багато років. Вони пронизували всю освітню систему і вели до формального використання інтеграції в освіті та підміни наукових ідей кон'юнктурними.

Процес навчання фахівця обходиться дорого (державі чи студентам-платникам), тому пошук засобів підвищення якості засвоєння професійних знань та умінь є надзвичайно актуальним. Ще дорожче обходиться роботодавцям та молодим спеціалістам «доучування» на місці роботи як тяжкий спадок радянської епохи. Адже не завжди і не для всіх спеціальностей можна знайти добре підготованого спеціаліста, якого потребує роботодавець. Едукаційна інтеграція є одним зі шляхів вирішення цієї складної проблеми.

Матеріалами для дослідження служили: переліки захищених дисертацій у бібліотеках України; провідні (пізніше фахові) видання з педагогічних наук (1991–2018 рр.) в Україні, а також педагогічні матеріали, видані в Україні протягом досліджуваного періоду [7; 8].

Хронологічний аналіз показує, що в другій половині ХХ століття найінтенсивніше розвивалися напрями освітньої інтеграції для підготовки майбутніх робітників. Наприкінці 80-х – початку 90-х років виходить друком багато методичних матеріалів для професійної нижчої школи (Львівська наукова школа). Однак уже наприкінці століття різко зростає кількість розробок для вищої школи (Харківська наукова школа). Водночас активізується Полтавська наукова школа, яка пропонує програму «Довкілля» та інтегруючі природничі дисципліни в загальній школі в курси природознавства. Більш детальний аналіз із хронологічного аспекту інтеграції в Україні показує, що співвідношення «кількість авторів/кількість публікацій» досить сильно змінювалась протягом субперіодів 1998–2003 рр. та 2009–2014 рр. У ці періоди налічується у середньому 2–4 публікації на одного автора за рік, а в інші періоди – до 10 і більше публікацій на одного автора за рік із проблем інтеграції.

Це пояснюємо тим, що в певні періоди проблематика інтеграції стає популярною в освітніх колах, і з'являється багато публікацій авторів, які ні до цього, ні пізніше до проблем інтеграції більше не звертаються у своїх публікаціях. І навпаки – наявна досить велика група авторів, які постійно працюють у галузі едукаційної інтегративної педагогіки.

Таблиця 1

**Періодизація історичного розвитку освітньої інтеграції в Україні**

Роки	Зміст етапу
1991 – 2001	поняття інтеграції адаптувалося із загальнонаукового в педагогічне розроблення характеристик інтеграції: видів, рівнів, типів інтеграції, її методології, шляхів впровадження апробації численних інтегрованих курсів, експериментування щодо інтегрованих занять виокремлюється поняття «дидактична інтегративна педагогіка» як галузь дослідження інтегративних процесів у освіті
2002 – 2010	зміщуються акценти від міжпредметних зв'язків та професійного спрямування до інтеграції змісту навчання у професійній школі початки конструювання систем навчання на основі інтеграції знань розробки моделей інтеграції знань розвиток методик інтегрованого навчання подальше поширення інтегрованих курсів і розроблення нових актуалізація проблем міжциклової інтеграції (гуманітарних та природничих дисциплін) поява досліджень із проблем інтеграції у сфері виховання аналіз можливості інтегративного підходу у сфері формування загальнолюдських та професійних якостей особистості
2011 – дотепер	провідне місце зайняли дослідження з проблем підготовки педагогів до реалізації інтегрованого навчання розробки інтегрованих засобів навчання зростання значущості міжциклової інтеграції посилення інтеграції гуманітарних та природничих дисциплін конструювання моделей змісту інтегративного навчання для конкретних груп і циклів навчальних дисциплін посилення інтегративних процесів у вищій школі

Узагальнюючи викладене вище, констатуємо оформлення теорії міжпредметних зв'язків у змісті навчання для всіх видів навчальних закладів. На цей час припадає поява великої кількості інтегрованих курсів.

Протягом 25 років в Україні теорія освітньої інтеграції від епізодичних досліджень перейшла до системних. Ключовим для розвитку цієї теорії було введення поняття дидактичної інтегративної педагогіки (Козловська, 1999) як галузі наукового знання про суть, закономірності та застосування інтеграції.

У межах едукативної інтегративної педагогії були виявлені провідні закони освітньої інтеграції та їхні наслідки. Це був перехід до нової якості в розвитку освітньої інтеграції: стало можливим повноцінне використання цієї теорії для конкретних видів, напрямів, профілів підготовки фахівців.

На думку авторів, це висуває на перший план як теоретичні контексти, так і стимул до побудови моделей інтеграції для конкретних навчальних курсів, закладів і об'єктів.

Багато викладачів-практиків розуміють важливість інтеграції та самотужки намагалися створювати інтегративні курси, навчальні матеріали, новітні методи, форми та засоби навчання на засадах інтеграції. Очевидно, що аналіз практичного досвіду викладачів є завданням дуже громіздким і виходить далеко за межі нашого дослідження. Однак варто взяти до уваги, що в майбутньому таке дослідження варто буде провести.

Одним із найважливіших практичних результатів впровадження освітньої інтеграції протягом означеного історичного періоду в Україні є підвищення готовності учнів, студентів та викладачів до подальшого навчання і професійного зростання. Зокрема, в процесі опитування респонденти пояснили цей ефект як результат нового бачення отримуваних знань та вмінь у взаємозв'язках. Причому ці зв'язки є природними та суттєвими. Вони дозволяють скоротити обсяги навчального матеріалу, узгодити близькі теми під час вивчення споріднених навчальних дисциплін тощо.

Висока результативність саме інтегративних зв'язків (на відміну від міжпредметних) пов'язана з тим, що вони володіють не тільки когнітивними, але й організаційними можливостями.

Протягом 1992–2018 рр. інтегративні процеси поступово витісняють міжпредметні зв'язки, оскільки останні спрямовані лише на зміст навчання. Інтеграція ж дозволяє задіювати і вміння, методи, форми, засоби навчання. Існують позитивні приклади інтеграції навчальних закладів різних рівнів акредитації, а також загальноосвітніх, професійних та наукових установ.

Ще одним практичним результатом інтеграції в останнє десятиріччя в Україні є одночасне використання проблемного та інтегративного підходів в освітньому середовищі STEM-освіти. Особливо яскраво ці переваги виявляються в умовах професійної освіти.

Таким чином, із прагматичної точки зору, протягом означеного історичного періоду в традиційне навчання поступово включалися інтеграційні елементи.

Зауважимо, що процес наростання інтеграції в освіті в останні двадцять років розвивається по висхідній. Крім того, розширюється масштаб інтеграції та перелік охоплених нею об'єктів (підготовка викладача, міждисциплінарні зв'язки,

інтегровані форми і методи навчання, інтеграція наукової та навчальної діяльності, створення інтегративних комплексів тощо).

Це дослідження показало аспекти інтеграції, які є принципово важливими для її подальшого розвитку, виходячи з аналізу історичного досвіду. Одночасна інтеграція знань, умінь, методів, форм і засобів навчання суттєво покращує результат навчання, мотивацію студентів і учнів, посилення зв'язків з реаліями життя та професії. Це відбувається завдяки тому, що саме інтеграція базується на *відродженні* природних, об'єктивно існуючих між елементами зв'язків.

Чітко простежуються *тенденції*: посилення взаємодії та кооперації інтегративного підходу з провідними сучасними напрямками розвитку науки і освіти: синергетичним, інформаційним, компетентнісним, креативним тощо; інтегративні освітні системи мають значний **потенціал** для розвитку; розвиток методик для інтегративного освітнього середовища; інтеграція сучасних інформаційних технологій у навчальний процес; поетапна перебудова традиційної системи предметного навчання в Україні через інтегративно-предметну – до інтегративної системи. Можна передбачити зростання ролі інтегрованого навчання в усіх типах навчальних закладів.

Узагальнення історичного досвіду інтегративних процесів у сучасній освіті є своєчасним у світлі реалій навчального процесу в усіх типах навчальних закладів України. Водночас дискусійними є питання щодо труднощів впровадження інтегративних концепцій і методик у практику роботи. По-перше, це вимагає додаткової підготовки викладача та його мінімального ознайомлення із суміжними дисциплінами. Однак така освідомленість допомагає викладачеві краще усвідомити роль і функції власного предмету викладання. По-друге, на певних етапах інтеграційний підхід вимагає певного переструктурування змісту освіти. А це у свою чергу веде до перегляду навчальних планів і програм, а також їх координації для різних освітніх закладів тощо. Ще однією небезпекою є так звана «лже-інтеграція», тобто підміна інтегративних процесів формальними процедурами. Результати такої підміни створюють видимість інтеграції, однак не забезпечують позитивних ефектів у навчанні. У деяких випадках така лже-інтеграція може завдати серйозної шкоди, бо порушує установлену систему навчання, а не може запропонувати кращого варіанту. Існують наразі труднощі в термінологічному апараті. Хоча протягом історичного розвитку пропонувалися різні функції інтеграції, однак загальноприйнятого місця в освітній системі наразі вона не має в українських освітніх науках.

Незважаючи на дискусійні моменти щодо ролі інтеграції в освіті, український досвід показує, що позитивні результати інтеграції значно перевищують названі вище труднощі.

**Висновки.** Основна мета дослідження полягала в аналізі можливостей інтеграції і визначення її статусу в сучасній українській педагогіці. Для цього узагальнено емпіричний досвід інтеграції, оцінено рівень та стан розвитку теорії, розмежовано наукові розробки з інтеграції від прожекторських її описів, прогнозовано перспективи і проблеми, які ще потребують вирішення. Основними результатами розвитку інтегративних процесів в українській освіті вважаємо: впровадження поняття «інтеграція» в термінологічний апарат освіти; розроблення характеристик інтеграції: видів, рівнів, типів, методології, конкретних методик, розробки та становлення теорії інтегрованих курсів: виокремлення поняття едукативної інтегративної як галузі дослідження інтегративних процесів в освіті; розробки моделей інтеграції знань; розвиток методик інтегрованого навчання; розвиток міжциклової інтеграції; актуалізація проблеми підготовки педагогів до реалізації інтегрованого навчання; розробки інтегрованих засобів навчання; посилення інтегративних процесів у вищій школі тощо. Загалом, інтеграція передбачає забезпечення плавного переходу, без стресових ситуацій, від традиційної до інноваційної освіти. Дослідження з даної проблематики в Україні зростають як кількісно, так і якісно та мають великі перспективи для переосмислення освітнього процесу. Сподіваємось, що український досвід едукативної інтеграції може бути використаний в інших країнах, рівно як в Україні успішно вивчається та використовується досвід інтеграції зарубіжних країн.

Перспективою подальших досліджень є розвиток теоретичних основ педагогіки науково-педагогічної діяльності, обґрунтування інтегративних зв'язків наукового та навчального процесу, використання методу моделювання для можливостей

науково-дослідної роботи, конкретизація моделей для конкретних профілів і напрямів підготовки ЗВО.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гончаренко С.У. Дидактична концепція змісту освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ–Вінниця, 2002. С. 22–26.
2. Інтегративні процеси у професійній освіті. Львівська наукова школа: збірник наукових праць / за ред упор. Б.Т. Камінський, І.Я. Пастирська. Львів : Сполом, 2009. 410 с.
3. Козловська І.М. Теоретичні та методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 ; АПН України ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти. Київ, 2001. 464 арк. : рис. Арк. 383–409.
4. Козловський Ю. М. Інтеграційні процеси в професійній освіті: методологія, теорія, методики : монографія. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2018. 420 с.
5. Білик О., Козловський Ю., Козловська І. Особливості принципу призначення знань у професійній школі. *Педагогічні інновації у фаховій освіті*. 2014. № 1 (5). С. 108–116.
6. Пастирська І. Інтеграція змісту предметів природничого і гуманітарного циклів як загальнопедагогічна проблема (кінець ХХ – початок ХХІ століття) : дис. ... на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності : 13.00.01 Загальна педагогіка та історія педагогіки. Хмельницький національний університет, Хмельницький, 2012. 261 с.
7. Фонди Національної бібліотеки України ім. В. Вернадського (дисертації та автореферати).
8. Періодичні видання й дидактичні джерела України означеної доби (науково-методичні здобутки педагогів; навчальні програми, навчальні плани, підручники і навчальні посібники; монографії).

## ЕВОЛЮЦІЯ ШКІЛЬНОГО СУСПІЛЬСТВОЗНАВСТВА НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ

### EVOLUTION OF SCHOOL SOCIETY ON THE MODERN STAGE OF DEVELOPMENT OF NATIONAL EDUCATION

У статті здійснено аналіз процесу розвитку шкільної суспільствознавчої освіти з 1991 року до сьогодні, досліджено методологічні та організаційно-дидактичні засади викладання предметів суспільствознавчого змісту, розкрито змістове наповнення та вивчено структурні зміни в системі шкільної суспільствознавчої освіти в Україні.

Висвітлено авторський погляд на розвиток сучасного шкільного суспільствознавства за трьома змістовими лініями – історичною, правознавчою та власне суспільствознавчою (філософською, релігієзнавчою, економічною, морально-етичною та іншими).

У статті описано процес формування вітчизняної методології шкільного суспільствознавства, її поступовий перехід від радянських основ до національних орієнтирів. Висвітлено процес створення і реформування навчальних планів, програм, підручників та інших науково-дидактичних посібників на концептуально нових методологічних та історичних засадах на основі цивілізаційного, культурологічного та антропоцентричного підходів у висвітленні суспільно-історичного процесу.

Описано вітчизняну структуру шкільної історичної освіти, відповідно до якої школярі паралельно вивчали два самостійні курси – історію України та Всесвітню історію з давніх часів до сьогодні, в межах яких процеси, події та явища вітчизняної історії висвітлювалися в контексті загальноєвропейської та світової історії.

Розкрито еволюцію шкільного правознавства, внаслідок чого було вибудовано чітку освітню систему, яка складалася із пропедевтичного, основного, спеціалізованого курсів, факультативів та курсів за вибором. Висвітлено змістове наповнення шкільних курсів «Людина і світ», «Основи християнської етики», «Громадянська освіта» та інших предметів суспільствознавчого змісту, завданням яких було формування в учнів навичок пізнання навколишнього світу, його аналізу, духовного вдосконалення, активної життєвої позиції тощо.

**Ключові слова:** шкільна суспільствознавча освіта, розвиток суспільствознавчих предметів в школах України, методи навчання.

The article analyzes the process of development of school social science education from 1991 up to the present, explores the methodological and organizational-didactic principles of teaching subjects of social science content, reveals the content and explores the structural changes in the system of school social science education in Ukraine.

The author's view on the development of contemporary school social science in the three content lines – historical, law-course and social sciences (philosophic, religious studies, economics, moral and ethical and others) – is highlighted. The article describes the process of formation of the national methodology of school social science, its gradual transition from the Soviet basis to the national landmarks. The process of creating and reforming curricula, programs, textbooks and other visual-didactic manuals on conceptually new methodological and historical principles on the basis of civilization, cultural and anthropocentric approaches to the coverage of the socio-historical process is described.

The national structure of school historical education is described, in which children simultaneously studied two independent courses – the history of Ukraine and World History from the earliest times to the present, within which the processes, events and phenomena of national history were covered in the context of the European and world history.

The evolution of school jurisprudence was discovered, resulting in a clear educational system constructed of propaedeutic, basic, specialized and elective courses.

The described content of the school courses «Man and the World», «Fundamentals of Christian Ethics», «Civic Education» and other subjects of social science content, the task of which was to create skills for the knowledge of the world, analysis, spiritual perfection, active life position, etc are highlighted.

**Key words:** school social science education, development of social science subjects in schools of Ukraine, teaching methods.

УДК 372.83

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-2-11>

**Косенко Ю.М.,**

канд. пед. наук,  
старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасна шкільна суспільствознавча освіта є комплексом навчальних дисциплін, які входять до освітньої галузі «Суспільствознавство» Державного стандарту освіти та забезпечують формування в школярів відповідної моделі мислення, аналізу суспільно-історичних процесів в Україні та світі, поваги до прав, свобод і гідності людини, соціально-нормативної поведінки, морального та духовного росту, активної громадської позиції тощо.

Вивчення концептуальних засад, дослідження змісту, організаційних і методичних аспектів викладання суспільствознавчих курсів за роки

незалежності України збагатять не тільки педагогічну науку, але й сприятимуть підвищенню ефективності навчання предметам суспільствознавчого змісту учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблему шкільного суспільствознавства досліджувало багато вітчизняних науковців, зокрема, Т. Андріяш, К. Баханов, О. Пометун, О. Томаченко, І. Смагін, Г. Фрейман та інші вивчали етапи становлення й розвитку шкільної історичної освіти, розробили методологію й організаційно-методичні засади викладання історії в школах України; Б. Андрушин, Ю. Алексєєв, А. Боровик, І. Гейко, М. Голошко, А. Гуз, Н. Гупан, В. Даниленко, А. Киричук,

О. Крапанева, В. Курило, В. Луговий, В. Майборода, О. Наровлянський, Т. Ремех, Л. Рябовол, В. Синьов, Ю. Шемшученко та інші присвятили свої дослідження питанням еволюції правової освіти в Україні, розкрили основні положення теорії і методики навчання правознавства в загальноосвітніх закладах середньої освіти; Т. Бакка, В. Ваксман, З. Возна, Л. Жукова, Н. Лавриченко, І. Мітюкова, Б. Мельниченко, І. Смагін, Т. Теремецька, В. Ципко, Г. Чернова, Н. Ярош та інші визначили громадську та суспільствознавчу компетентності школярів, проаналізували підходи у визначенні змісту та організації навчання інтегрованого курсу суспільствознавства в Україні та за кордоном.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Аналіз науково-методичної літератури свідчить про дослідження питань, пов'язаних зі становленням і розвитком переважно окремих структурних складників суспільствознавчої освітньої галузі, а інтегрованого вивчення проблеми розвитку теоретико-методологічних і організаційних засад шкільного суспільствознавства не було здійснено, що й зумовило вибір теми цієї публікації.

**Мета статті** полягає у висвітленні процесу становлення та розвитку суспільствознавчої освіти в школах України в період з 1991 року до сьогодні.

**Виклад основного матеріалу.** Із проголошенням незалежності України в 1991 році відмічається зростання національної самосвідомості, відбувається переорієнтація шкільного суспільствознавства, в якій провідну роль починає відігравати історія України, з правдивим висвітленням минулого, культури, традицій українського народу.

На думку вітчизняних вчених (В. Власов, Н. Гупан, Ю. Малієнко, П. Мороз, О. Пометун, Т. Ремех тощо), початком змін у шкільному суспільствознавстві вважається відхід від радянської марксистсько-ленінської методології та запровадження цивілізаційного, культурологічного та антропоцентричного підходів до висвітлення суспільно-історичного процесу в Україні та світі [5, с. 18–19]. Зазначений період характеризується докорінною зміною навчальних програм з історії. Особлива увага приділялася в той час замовчуванню сторінок національної історії, толерантному відношенню до релігійного питання, поважному відношенню до інших народів світу.

Запроваджувалася нова структура історичної освіти, за якою у 5 класі діти знайомилися з пропедевтичним курсом історії, у 6 класі – з інтегрованим курсом історії України та історії стародавнього світу, а в 7–11 класах – із двома самостійними курсами – історією України та Всесвітньою історією [4, с. 46–47].

Важливим питанням розвитку вітчизняної освіти в 90-х роках ХХ століття було створення підручників з історії, які б відповідали національ-

ним інтересам. У 1991 році було видано лише одну навчальну книгу – «Історія України: пробний посібник для 10–11 класів середніх шкіл» М. Ковалія і Ю. Кульчицького. У зв'язку з дефіцитом шкільних підручників з історії України в той час активно використовувалося репринтне видання підручника М. Грушевського «Історія України, приладжена до програми вищих початкових шкіл і нижчих класів шкіл середніх». У 1993–1994 роках вийшли друком пробні підручники з історії України для 5 класу (О. Кучерук), 7–8 класів (Р. Лях, Н. Темірова, Г. Сергієнко, В. Смолій), 9 класу (В. Сарбей), 10–11 класів (М. Коваль, Ю. Кульчицький, Ю. Курносів). Згодом були надруковані підручники з української історії І. Винокура, В. Мороко, П. Панченка, С. Трубочанової, Ф. Турченка, Г. Швидька та інших.

Автори перших підручників давали відповіді на складні питання зв'язку сучасності з минулим, здійснювали спроби висвітлення етногенезу, націогенезу, процесів національного державотворення тощо [1, с. 4–5].

Необхідно зазначити, що в період з 1998 по 2002 роки з'являються серії підручників одного автора, зокрема: «Вступ до історії України» для 5 класу, «Історія України» для 7 і 8 класів В. Власова, «Історія України» для 9, 10 і 11 класів Ф. Турченка, «Історія України» для 10 і 11 класів С. Кульчицького.

Варто відмітити як позитивні, так і негативні сторони цього явища. Позитивним, на нашу думку, є наявність у серіях підручників логічних ліній і єдиного стилю, а негативним – певний суб'єктивізм в оцінці описаних історичних подій.

На початку ХХІ століття з'являється додаткове наочно-дидактичне забезпечення курсів історії, спрямоване на досягнення більш високих результатів у цій царині. Йдеться про робочі зошити з історії, зошити для контрольних робіт, опорні схеми, таблиці, довідники, атласи тощо.

Протягом наступних десятиліть були надруковані підручники з історії О. Аркуші, О. Бондаровського, В. Власова, О. Гіссем, Н. Гупана, С. Кульчицького, О. Малій, О. Мартинюк, В. Морокко, М. Мудрого, О. Пометун, О. Реєнт, І. Смагіна, Ф. Турченко та інших, які в порівнянні з попередніми навчальними книгами стали більш привабливими: вони мають спеціальний апарат засвоєння (завдання, уривки історичних джерел, ілюстрації, карти, схеми, таблиці), апарат орієнтування (зміст, глосарій, покажчик, піктограми), гарну поліграфію.

На переконання співробітників відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України (В. Власов, Ю. Войцеховський, Н. Гупан, В. Кришмарел, Ю. Малієнко, Т. Мацейків, П. Мороз, О. Пометун, Т. Ремех), проблемою сучасних підручників з історії залишається деталізований виклад подій, однозначність авторських оцінок, недостатня спрямованість підручників на

розвиток критичного мислення в школярів та предметних умінь у них [5, с. 25].

Важливою частиною суспільствознавчої освіти є її правознавчий складник. Із проголошенням незалежності України певну складність представляв перехід нормативно-правової бази від радянської до національної, а також відсутність у той час методології, навчальної літератури та підготовлених учителів. Лише в 1995 році до навчального плану шкіл було введено курс «Основи правознавства», який викладався в 9 класі. На думку А. Гуза, саме цей навчальний предмет став фундаментом у створенні вітчизняної системи шкільного правознавства [3, с. 31]. Цей курс знайомив учнів з основами конституційного ладу України, давав початкові знання з цивільного, сімейного, трудового, кримінального та інших галузей права, формував навички правомірної поведінки, вчив школярів діяти в типових життєвих ситуаціях відповідно до норм права тощо [2, с. 4].

Деяко пізніше виходить друком декілька підручників «Основи правознавства» за редакцією для 9-го класу В. Журавського, І. Котюка, О. Наровлянського, І. Усенка та «Світ права» Р. Калюжного і О. Пометун.

Для спеціалізованих навчальних закладів і класів із поглибленим вивченням правознавства з 2002–2003 навчального року було впроваджено поглиблений курс «Права людини», який викладався за навчальною програмою І. Котюка. Цей курс був логічним продовженням навчальної дисципліни для 9 класу «Основи правознавства». Головна ідея курсу полягала у засвоєнні учнями принципу зв'язку прав і свобод людини не з правових і нормативних установок, а з моральних, політичних, культурних нормативів суспільства. О. Пометун і Т. Ремех розробили альтернативну програму до цього курсу та видали навчальний посібник «Мої і твої права».

Наступним кроком оптимізації шкільної правової освіти було впровадження курсу за вибором для 8 класу «Практичне право», головним завданням якого було знайомство восьмикласників з основними правовими поняттями та їх підготовка до вивчення курсу «Основи правознавства» в 9 класі. Для знайомства дітей з конституційними правами та обов'язками громадян у старших класах було введено спецкурс «Конституція України», а з 2009–2010 навчального року були впроваджені спецкурси, курси за вибором і факультативи: «Вчимося бути громадянами», «Досліджуючи гуманітарне право», «Права людини», «Конституційне право», «Основи інтелектуальної власності», «Ми – громадяни України», «Громадянська освіта», «Історія держави та права України», «Європейські студії» та інші.

У 2009–2010 навчальному році в 9 класі було впроваджено курс «Правознавство. Практичний

курс», зміст якого орієнтував учнів на використання законів, правових норм у повсякденному житті, знайомив школярів із найбільш важливими статтями цивільного, сімейного, трудового, кримінального кодексів України. Важливий крок у розвитку шкільного правознавства відбувся в 2010–2011 навчальному році, коли для 10–11 класів суспільно-гуманітарного профілю вводився курс теоретичного спрямування «Правознавство», який сприяв формуванню в старшокласників знань із теорії держави та права [5, с. 28–29].

У 2016 році була розроблена нова програма до курсу «Основи правознавства» для 9 класу (за редакцією Т. Ремех). У ній було враховано вікові особливості учнів і сучасні освітні виклики. Програма була побудована з урахуванням людиноцентричного й аксіологічного підходів та спрямована на формування в учнів ключових, галузевих та предметно-правових компетентностей. У програмі особливе місце приділено неповнолітнім особам, захисту їхніх прав, свобод і законних інтересів, вибору правомірної моделі поведінки в життєвих ситуаціях. Відповідно до змісту навчальної програми, у 2017 році вийшла друком низка підручників «Основи правознавства» для 9 класу різних авторів (Б. Андрусишин, С. Берендєєв, І. Васильків, Р. Губань, В. Кравчук, О. Наровлянський, О. Пометун, С. Ратушняк, Т. Ремех, І. Святокум, О. Святокум та інші).

Необхідно зазначити, що окрім згаданих вище навчальних дисциплін, складовою частиною шкільної суспільствознавчої освіти були й інші предмети, викладання яких на початку 90-х років, за відсутності єдиної концепції розвитку суспільних наук в Україні, було відмінено. Виключенням можна вважати курс «Людина і світ». Програму до цього факультативного курсу, а також навчальні посібники для нього – «Людина і світ. 8 клас», «Людина і суспільство. 9 клас», «Людина в сучасному світі. 10–11 класи» розробив Р. Арцишевський.

Із проголошенням незалежності в багатьох школах Західної України було впроваджено курс за вибором «Основи християнської етики». Він був запропонований місцевими громадами і тривалий час не мав єдиної чіткої програми і підручників. Поступово курс був упроваджений у більшості шкіл держави, хоч нормативно і не був закріплений у зв'язку із відділенням Церкви від держави та школи. Зміст дисципліни висвітлював традиційні для України християнські духовні, моральні й культурні цінності, уривки з Біблії, розкривав основні догмати інших релігій світу.

У кінці ХХ – на початку ХХІ століть у загальноосвітніх навчальних закладах вводяться курси суспільствознавчого змісту за вибором: «Основи економіки», «Основи політології», «Основи соціології», «Основи релігієзнавства», «Основи філософії» та інші.

Для формування в підлітків уявлень про стосунки в сім'ї, найближчому оточенні, серед однолітків, у різних життєвих ситуаціях у 5–6 класах запроваджувався курс «Етика», який сприяв розвитку в учнів моральних якостей, відповідної моделі мислення та соціонормативної поведінки.

Для розширення світогляду і формування культури людського мислення з 2010–2011 навчального року в 11 класах для рівня «стандарт» вводився курс «Основи філософських знань», а з 2011–2012 навчального року у випускних класах запроваджувався обов'язковий предмет «Людина і світ». Він був націлений на виховання в учнів поваги до прав людини, здатності реалізувати свої права і свободи, діяти у відповідності до власних переконань і цінностей.

У 2018–2019 навчальному році в школах України було запроваджено в 10 класі новий інтегрований курс суспільствознавчого змісту «Громадянська освіта», який був спрямований на формування критичного мислення та інформаційної грамотності, розвиток емоційного інтелекту школярів і міжособистісних стосунків, що готує учнів до соціальної ролі активних та відповідальних громадян ХХІ століття.

Актуальним для нашої статті залишається питання розвитку методичної думки останніх десятиліть. Науковці й методисти акцентують увагу на активних та інтерактивних методах навчання суспільствознавчим предметам, де учні, співпрацюючи разом, навчають один одного, а вчитель за цих умов виступає в ролі організатора процесу навчання, лідера, організатора діяльності учнів,

фасілітатора обговорень, консультанта досліджень тощо. Свою ефективність на уроках суспільствознавчого змісту показали самостійні роботи в малих групах чи в парах, невеликі учнівські проекти, які реалізуються індивідуально чи в групах поза школою, моделювання реальних життєвих ситуацій, рольові ігри, колективне розв'язання проблем на уроках суспільствознавчого спрямування тощо [5, с. 26].

**Висновки.** Шкільні суспільствознавчі предмети висвітлюють різні аспекти суспільного життя та покликані розвивати з учнів компетентних, активних, відповідальних громадян України, членів європейської та світової спільноти, які здатні сприймати та ефективно відповідати на сучасні індивідуальні та суспільні виклики і загрози.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андріяш Т. Навчальна література з історії України для шкіл. Проблеми та перспективи розвитку. *Теле- та радіожурналістика*. 2010. Вип. 9. Ч. 1. С. 3–9.
2. Андрусишин Б. Становлення та розвиток шкільної правової освіти в Україні. *Юстіан*. 2007. № 4. URL: <http://justinian.com.ua/article.php?id=2635>
3. Гуз А.М. Еволюція шкільної правової освіти України у другій половині ХІХ – ХХ століттях. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. 2009. Вип. 16. С. 33–39.
4. Методика навчання історії в школі / авт. тексту : О.І. Пометун, Г.О. Фрейман. Київ : Генеза, 2006. 328 с.
5. Шкільна суспільствознавча освіта в Україні : 20 років трансформації. *Історія в школі*. 2011. № 5–6. С. 18–29.

СОЦІАЛЬНО-ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ТА ОСНОВНІ НАПРЯМИ  
ГРОМАДСЬКО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ А.М. ТОПОРОВАSOCIAL AND HISTORICAL PRECONDITIONS AND MAIN DIRECTIONS  
A.M. TOPOROV'S PUBLIC AND EDUCATIONAL ACTIVITIES

У статті досліджено основні напрями громадсько-просвітницької діяльності А.М. Топорова, а також соціально-історичні передумови формування його як громадського діяча і просвітника. Зокрема, прослідковано становлення його особистості під впливом сім'ї, природного і соціального оточення, вчителів церковнопарафіяльної і другокласної учительської школи, а також завдяки народдовольцю Л. Єшину, який відіграв вирішальну роль у формуванні світогляду А.М. Топорова. У громадсько-просвітницькій діяльності А.М. Топорова виокремлено три напрями, кожен з яких розкрито в історичному контексті на тлі соціально-історичних змін. Згідно з першим напрямом досліджено громадську і культурно-освітню діяльність у комуні «Майское утро», до змісту якої, зокрема, включено керівництво гуртками художньої самодіяльності, заняття з ліквідації неписьменності, проведення голосних читань художньої літератури для селян, організацію заходів щодо впровадження культури побуту. Узагальнено і проаналізовано публікації А.М. Топорова в місцевих засобах масової інформації. Згідно з другим напрямом досліджено громадську роботу і публіцистичну діяльність А.М. Топорова, що здійснювалась ним поза межами комуні «Майское утро», зокрема, як члена крайової методичної ради, керівника районних вчительських курсів самоосвіти, як кореспондента газет, зокрема, його публікації на теми боротьби зі свавіллям влади, корупцією та іншими вадами суспільного життя.

У межах третього напрямку досліджено громадсько-просвітницьку діяльність А.М. Топорова в Україні: робота на громадських засадах як члена ради Миколаївської обласної бібліотеки, члена громадської ради Миколаївського обласного краєзнавчого музею і товариства охорони пам'яток історії та культури, публікація матеріалів із проблем самоосвіти, розвитку музейної справи та збереження пам'яток історичного минулого України, пропаганди класичної і сучасної музики, аналізу творчості відомих музикантів, композиторів тощо. Висвітлено також його стосунки з письменниками, поетами, есперантистами і громадськими діячами.

**Ключові слова:** А.М. Топоров, громадсько-просвітницька діяльність, соціально-історичні передумови, громадська робота, культурно-освітня діяльність, публіцистична діяльність.

In the article the main directions of A.M. Toporov's public-educational activity are investigated, as well as socio-historical and personal preconditions for the formation of him as a public figure and enlightener. In particular, the formation of his personality under the influence of the family, the natural and social environment, under the influence of teachers of the church parish and second-class teachers' schools, as well as L. Yesin, who defended people's rights, played a decisive role in the formation of the outlook of A.M. Toporov.

In the public-educational activity of A.M. Toporov we distinguish three directions, each of which is disclosed in the historical context on the background of socio-historical changes. According to the first direction, the public and cultural activities in the «Mayskoye Utro» commune were investigated, including, among others, the management of amateur circles, classes on the elimination of illiteracy, the holding of loud readings of fiction for peasants, and the organization of measures for the introduction of everyday life culture. The research summarized and analysed the publications about A.M. Toporov in local mass media.

According to the second direction, the public work and journalistic activity of A.M. Toporov, carried out outside the commune «Mayskoye Utro», is explored, in particular, as a member of the regional methodological council, the head of district self-education teacher training courses, as a correspondent of newspapers, in particular, his publications on topics of struggle against the tyranny of power, corruption and other defects in public life.

The third direction is presented in the study of A. M. Toporov's public-educational activity in Ukraine: work on a voluntary basis as a member of the council of the Mykolayiv Regional Library, a member of the public council of the Mykolayiv Regional Museum of Local History and Society for the Protection of Historical and Cultural Monuments, publication of materials on issues of self-education, the development of museum affairs and the preservation of historical monuments of Ukraine, publications on the propagation of classical and contemporary music, analysis of the works of famous musicians, composers, etc. His relationship with writers, poets, Esperantists and public figures is also covered.

**Key words:** A.M. Toporov, public-educational activity, socio-historical and personal preconditions, public work, cultural and educational activity, journalistic activity.

УДК 371.091

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-2-12>

Куцова Т.О.,

аспірант кафедри початкової освіти  
Миколаївського національного  
університету імені В.О. Сухомлинського

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Важливим завданням дослідження персоналії А.М. Топорова є визначення впливу соціально-історичних передумов на його громадсько-просвітницьку діяльність, яка відображена в багатьох архівних документах, в автобіографічних і публіцистичних творах самого автора, а також у численних публікаціях учених, письменників, журналістів, у спогадах його сучасників і послідовників.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженню громадської і просвітницької діяльності А.М. Топорова значною мірою сприяли наукові публікації таких авторів, як І. Акімова, М. Богданович, В. Бочковська, О. Горяннін, О. Гречихін, Є. Добренко, М. Корнієнко, П. Костенков, І. Кузнецов, Є. Мірошніченко, Є. Ореховська, Т. Пересунько, І. Плеханова, Л. Степаненко, І. Троцюк, М. Фаршатова, Б. Черних та ін.

Окремі аспекти громадсько-просвітницької діяльності А.М. Топорова досліджувались у ряді



дисертацій, зокрема: В. Зябікіна (узагальнено методики навчання і виховання молоді в комуні «Майское утро» і обґрунтовано їх роль у формуванні нової школи в 1920–1932 рр.); Л. Степаненко (просвітницькі ідеї А.М. Топорова з точки зору можливості їх упровадження у сфері мистецької освіти); В. Бочковської (громадсько-просвітницька діяльність А.М. Топорова в контексті історії розвитку мистецької освіти в Алтайському краї); М. Богданович (персоналія А.М. Топорова як просвітителя і бібліофіла); М. Фаршатової (методика А.М. Топорова у розвитку літературно-творчих здібностей учнів молодших класів).

Певною мірою дотичні до громадсько-просвітницької діяльності А.М. Топорова монографічні дослідження, зокрема: П. Костенкова, І. Плеханової; Б. Черних; О. Горяніна; І. Троцюка; Є. Ореховської.

На особливу увагу заслуговує монографія професора Шефільдського університету Є. Добренка, в якій значне місце автор приділяє аналізу громадсько-просвітницької діяльності А.М. Топорова в комуні «Майское утро». Серед миколаївських учених, які досліджували громадсько-просвітницьку діяльність А. М. Топорова, слід виокремити Є. Мірошниченка та Т. Пересунько. Різномісні аспекти громадсько-просвітницької діяльності видатного педагога і просвітителя поглибили у своїх дослідженнях В. Петренко, І. Акімова, М. Корнієнко, І. Кузнецов. Ідеї громадсько-просвітницької діяльності А.М. Топорова в контексті виникнення читацьких спільнот у ХІХ столітті висвітлено А. Герасимовою.

Значна роль у дослідженні соціально-історичних аспектів громадсько-просвітницької діяльності А.М. Топорова належить його сину Герману та внуку Ігорю, науковий доробок якого, присвячений досліджуваній проблемі, становить понад 25 статей, опублікованих у наукових збірках.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на великий обсяг джерел, дотичних до окресленої проблеми, недостатньо дослідженим залишається суспільно-історичний контекст, на тлі якого відбувалося формування А.М. Топорова як знаного просвітника і громадського діяча. З іншого боку, потребує більш глибокого вивчення зміст основних напрямів громадської та просвітницької діяльності А.М. Топорова.

**Мета статті** – дослідити основні напрями громадсько-просвітницької діяльності А.М. Топорова, а також окреслити соціально-історичні передумови та найближче соціальне оточення, що вирішальним чином вплинули на формування його як громадського діяча і просвітника.

**Виклад основного матеріалу.** Становлення А.М. Топорова як просвітника і громадського діяча відбувалося поступово, під впливом різних передумов, серед яких передусім слід назвати його

особистісні якості: розвинені вроджені інтелектуальні здібності, природну кмітливість, наполегливість, надзвичайну працездатність, спостережливість, невгамовний потяг до знань, прагнення до самовдосконалення і розвитку, які ґрунтувались на високорозвинених морально-вольових рисах, таких як бажання служити своєму народу на освітянській ниві, чесність перед собою і людьми, непримиренність до несправедливості, безкомпромісність у боротьбі з бюрократизмом, шахрайством, злочинністю, казнокрадством тощо.

Слід зазначити, що весь комплекс зазначених вище особистісних характеристик А.М. Топорова став результатом, з одного боку, наслідуваних ним від батьків і предків природних задатків, а з іншого, формувався під впливом найближчого соціального середовища (рідних, близьких, односельців, а згодом учителів, наставників, друзів, колег тощо).

Адріан Митрофанович Топоров народився 24 серпня (5 вересня) 1891 року в бідній селянській сім'ї, в селі Стойло Старооскольського повіту Курської губернії в Російській імперії [6]. Як і в інших селянських сім'ях його батьки з малечку привчали дітей до важкої праці. Уже з п'яти років Адріану (так звали малого Адріана Топорова) заставляли рвати траву для худоби, із семи років почали вчити плести постолі, вити пута коням, крутити перевесла на в'язку снопів. До восьми років його навчили стерегти отару, їздити верхи на конях і споряджати їх. З дев'ятирічного віку Адріан умів орати і косити, накладати снопи на воза і возити їх з поля за двадцять п'ять верст [5, арк. 39].

Важливим етапом у житті А.М. Топорова було навчання у Бродчанській церковнопарафіяльній школі, де він отримав початкову освіту, й у Каплінській другокласній учительській школі. Саме під час навчання в цій школі завдяки учителю російської мови і літератури у А.М. Топорова з'явився смак до читання і літературного слова. Однак понад усе він любив заняття музикою, особливо захоплювався грою на скрипці та хоровим співом [5, арк. 56–63].

Значний вплив на розвиток особистості А.М. Топорова здійснив народоволець Л. Єшин, з яким А.М. Топоров познайомився у 1910 році. Як згадує А.М. Топоров, саме завдяки Л. Єшину він зрозумів, для чого на світі писалися і пишуться книги, для чого створювалися і створюються наукові, філософські праці. Поступово він став розуміти, що замало «вибитися в люди», домогтися чогось доброго лише для самого себе, а слід «уболівати» за біди і образи всього народу [12, с. 75]. Л. Єшин, маючи енциклопедичну ерудицію, спонукав тоді А.М. Топорова до самоосвіти та порадив йому вступати до Московського народного університету імені А.Л. Шанявського.

Однак збутися цим планам перешкодила Перша світова війна, яка спричинила серйозні

зміни в житті А.М. Топорова: він вирішив залишити своє вчителювання в Барнаулі й подав інспектору початкових міністерських шкіл прохання відіслати його працювати в одне з найвіддаленіших глухих сибірських сіл. Так, наприкінці листопада 1915 року він залишив Барнаул і опинився в селі Верх-Жилінське, Косихінської волості, Алтайського краю, де був призначений на посаду вчителя початкової школи [12, с. 99]. Однак найбільш повно розкрився його талант як громадського діяча і просвітника зі створенням комуні «Майское утро». Саме тут протягом дванадцяти років (1920–1932 рр.) майже щовечора він проводив голосні читання творів художньої літератури, вів спостереження і запис обговорення кожного прослуханого твору, емоційних і поведінкових реакцій учасників [11, с. 257].

За ініціативи А.М. Топорова в комуні «Майское утро» були організовані краєзнавчий музей і предметні гуртки, в яких діти слухали лекції, спостерігали явища природи, ставили фізичні досліди, проводили велику краєзнавчу роботу. Щороку Адріан Митрофанович організовував походи по району, під час яких учні збирали експонати, що відображали природу, історію, культуру, побут сибірського села. У результаті були записані сотні зразків усного та музичного фольклору, які використовувалися в навчальному процесі, в роботі хорового колективу і струнного оркестру, поповнювали шкільний музей, що був визнаний кращим у районі, а його експонати представляли Барнаульський округ на Всесоюзній виставці у Москві [12, с. 143].

Завдяки зусиллям А.М. Топорова, під його безпосереднім керівництвом у комуні проводилися заняття з образотворчого і декоративно-ужиткового мистецтва, написання оповідань і віршів, художнього декламування, хорового і сольного співу, гри на різних музичних інструментах, самодіяльних театральних колективів – усе це сприяло вихованню художньо-естетичного смаку дітей і дорослих на кращих зразках народних пісень, творів вітчизняної та зарубіжної музичної класики і драматургії.

Крім культурно-освітньої роботи, А.М. Топоров брав безпосередню участь в організації господарства комуні, виступав на зборах, надавав поради щодо налагодження госпрозрахунку, воював з таємними і явними ворогами комуні, вгамовував занадто запопадливих дбайливців її, а ставши в ту пору сількором, писав статті про всі ці та інші проблеми і друкувався в місцевих газетах і журналах [10, с. 380].

Слід зазначити, що А.М. Топоров разом із дружиною та активістами здійснювали тоді значний обсяг роботи щодо впровадження в комуні елементарної побутової культури: він прочитав не один десяток лекцій про соціальну й особисту

санітарію та гігієну, активно впроваджував правила санітарного утримання житлових приміщень, тваринницьких ферм, комор, льохів, підвалів, робочих приміщень тощо [10, с. 201–202].

Працюючи в комуні «Майское утро», А.М. Топоров виконував великий обсяг іншої громадської роботи, зокрема, був членом Сибірської крайової методичної ради і брав участь у розробленні сибірського варіанту шкільних програм і методик ГУСу [4, арк. 6–9], керував районними вчительськими курсами самоосвіти, був членом комітету з добудови районної лікарні тощо. Дізнавшись про аварійний стан балок і дерев'яних стін будівлі, він надав відповідну статтю редакції районної газети «Красный Алтай» і тим самим попередив трагедію, врятувавши життя і здоров'я багатьох людей, однак викликав невдоволення голови Косихінського райвиконкому, завадивши йому дочасно здати об'єкт і отримати нагороди [10, с. 381–383].

Безперечно, щоб викривати факти, подібні наведеним (а їх у житті А.М. Топорова було чимало), у той час потрібна була мужність, оскільки система більшовицької влади жорстоко карала неугодних: 17 травня 1937 року А.М. Топорова було заарештовано та після нетривалого розслідування засуджено за статтею 58, п. 10, ч. 1 Кримінального Кодексу РРФСР «Пропаганда або агітація, що містять заклик до повалення, підризу або ослаблення Радянської влади або до вчинення окремих контрреволюційних злочинів (статей 58<sup>2</sup>–58<sup>9</sup> цього Кодексу), а також саморозповсюдження або виготовлення, або зберігання літератури того самого змісту» і позбавлено волі на п'ять років з обмеженням активних і пасивних виборчих прав на два роки [1, л. 11–12].

Після відбуття терміну ув'язнення 1949 року А.М. Топоров разом із сім'єю переїхав до м. Николаєва, де більш повно розкрився його багатогранний талант як громадського діяча і просвітителя. У цей період він зустрічався з учнями і вчителями українських і російських шкіл, читав лекції у вищих навчальних закладах, виступав у трудових колективах підприємств і організацій, на радіо і телебаченні, вів активне листування з педагогами, вченими, письменниками, редакціями журналів і газет, громадськими організаціями тощо.

У миколаївський період свого життя А.М. Топоров брав активну участь у розвитку бібліотечної справи, як член ради Миколаївської обласної універсальної наукової бібліотеки не міг стояти осторонь того факту, що бібліотека вкрай потребувала нового й більш просторого приміщення, і, напередодні 75-річного ювілею діяльності бібліотеки, у 1955 році написав статтю «Коли ж допоможуть обласній бібліотеці?», яка була надрукована у Всесоюзній газеті «Советская культура», а через рік підняв ту ж саму проблему в республіканській газеті «Радянська культура». Так, значною мірою

завдяки організаторській енергії і наполегливості А.М. Топорова обласна бібліотека отримала нове приміщення, в якому вона знаходиться і донині [2].

У наступні роки А.М. Топоров у своїх публікаціях висвітлював цілу низку інших проблем щодо читання, книговидавничої, книготоргової та бібліотечної справи: з історії поліграфії і книжкової торгівлі, з історії бібліотек, з методики голосних публічних читань у бібліотечній роботі тощо.

Вагому частину громадсько-просвітницької діяльності А.М. Топорова складала сфера мистецтва. Він як пристрасний любитель музики і скрипаль-аматор висвітлював творче життя Миколаївської філармонії, зокрема, виступ піаніста Е. Гігельса і скрипаля М. Ваймана, виступ філармонічного камерного оркестру, інші події у сфері музичної культури Миколаївщини.

У громадсько-просвітницькій діяльності А.М. Топорова своє відображення знайшла підготовка миколаївської молоді в дитячих музичних школах, музичному і культурно-освітньому училищах. Заслуговує на увагу організаторська робота А.М. Топорова як члена громадської ради Миколаївського обласного краєзнавчого музею щодо розвитку цього культурно-освітнього закладу, про що свідчить, наприклад, його листування з поетом Л. Вишеславським, в якому А.М. Топоров висловлює прохання надіслати матеріали про його творчість для Миколаївського краєзнавчого музею [3, арк. 4].

Під час життя і діяльності в Миколаєві А.М. Топоров здійснював великий обсяг громадської роботи як член товариства охорони пам'яток історії та культури, своїми гострими публікаціями у миколаївських газетах привертаючи увагу громадськості до пам'ятників героям історичного минулого України, діячам науки і культури Миколаївщини. Зокрема, в статті «Блюзнірство» він писав про занедбані могили родини Аркасів, жакливій стан каплиці і могили засновника Харківського університету, відомого українського вченого В. Каразіна [8]. Важливо зазначити, що після публікації даної статті міська влада привела історичні могили в порядок.

Завдяки історичним розвідкам А.М. Топорова і його публікації «Наш земляк-літописець» миколаївці більш докладно дізнались про старшого брата адмірала М. Аркаса – Захарія, який багато років досліджував давньогрецьке місто Херсонес Таврійський [13]. У своїх публіцистичних творах А.М. Топоров неодноразово писав про творчість історика і композитора М. Аркаса, звертаючи увагу читачів на невідомі епізоди його життя [14].

А.М. Топоров ґрунтовно досліджував діяльність і творчість історика та губернатора міста Миколаєва Г. Ге, могила якого знаходиться на Миколаївському міському кладовищі (на той час, за свідченнями А.М. Топорова, була в занедбаному стані) [9].

Низка публікацій А.М. Топорова присвячена іншим історичним постатям, життя і діяльність яких у різні історичні періоди певним чином були пов'язані з Україною і Миколаєвом: знаменитому гідрографу і астроному В. Зарудному, відомому українському мікробіологу і ботанику Б. Ісаченку. У публіцистичному доробку А.М. Топорова знаходимо біографічне дослідження трагічної події із життя М. Горького, який 15 серпня 1891 року в селі Кандибіно, що біля Миколаєва, захистив жінку від звірячого побиття, за що сам був жорстоко побитий і ледве вижив. Працюючи над цим матеріалом, А.М. Топоров записав спогади жительки цього села, яка була свідком факту, описаного М. Горьким в оповіданні «Вивід» [7].

У Миколаєві налагоджуються ділові та дружні стосунки А.М. Топорова з поетами В. Бойченком, Д. Кремінем, В. Пучковим, В. Качуріним, Е. Январьовим, письменником М. Божаткіним, художником А. Антонюком, театральним режисером, драматургом, публіцистом і громадським діячем, заслуженим артистом Грузинської РСР М. Трояновим, професором Т. Пересунько та іншими.

Громадсько-просвітницька діяльність А.М. Топорова у м. Миколаєві вирізняється його активною співпрацею з діячами культури, друзями і знайомими, йдеться, зокрема, про листування з відомими радянськими письменниками, поетами і літераторами А. Аграновським, М. Ановим, В. Гоффеншефером (другом А.М. Топорова), Ф. Каманіним, Л. Кравець, О. Лавриком, К. Львовою, М. Мілоновим, М. Масловим, К. Орешиним (сином відомого поета П. Орешина, репресованого у 1937 році), Ю. Пермітіним, І. Романовим, М. Твардовським, В. Тендряковим, О. Фадєєвим, К. Федіним, К. Чуковським, І. Швецовим, І. Шапою, М. Штаньком, О. Юговим, С. Яковлевим та іншими.

Громадсько-просвітницьку діяльність А.М. Топорова значною мірою характеризує його причетність до шанувальників мови есперанто як незамінного і найлегшого засобу всебічного міжнародного спілкування людей. Знайомство з одним із відомих есперантистів початку ХХ століття священиком І. Сєришевим сприяло тому, що А.М. Топоров став на все життя пристрасним прихильником і популяризатором цієї міжнародної мови. Цей факт його біографії був однією з причин звинувачення і ув'язнення 1937 року, оскільки тодішня влада вбачала у мові есперанто загрозу радянському устрою.

**Висновки.** Таким чином, аналіз архівних документів, мемуарів, публікацій та епістолярію А.М. Топорова дає підстави зробити висновок, що в його громадсько-просвітницькій діяльності виразно простежуються чотири напрями, кожен з яких розкривається в історичному контексті на тлі соціально-історичних тенденцій, а також

характеризує персоналію А.М. Топорова: громадська і культурно-освітня діяльність у комуні «Майское утро»; громадська робота і публіцистична діяльність, що здійснювалась ним поза межами комуні «Майское утро» в 1920–1932 рр.; громадська і культурно-просвітницька діяльність в м. Очер (Пермського краю) та м. Раменське (Московської обл.); громадсько-просвітницька діяльність в Україні (1949–1984 рр.). Ідеї громадсько-просвітницької діяльності А.М. Топорова є важливим матеріалом для подальшого розвитку і впровадження в сучасному культурно-освітньому просторі України.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вирок А.М. Топорову, оголошений виїзною спеціальною судовою колегією Свердловського обласного суду, 29 жовтня 1937 р. ГААОСО (Государственный архив административных органов Свердловской области). Ф. 1. Оп. 2. Д. 27526–2012. Л. 11–12.
2. До 130-річчя відкриття Миколаївської громадської бібліотеки (нині Миколаївська обласна універсальна наукова бібліотека ім. О. Гмирьова). ДАМО (Державний Архів Миколаївської області): офіційний веб-сайт. 2011. 11 листопада. URL: <http://mk.archives.gov.ua/onlinepresent/242-130biblotekgmirev.html> (дата звернення: 18.10.2018).
3. Листування з поетами М.С. Лисянським, Л.Н. Вишеславським, А.Я. Марковим, М.С. Федіком та ін., 21 квітня 1960 р. – 14 вересня 1969 р. ДАМО. Ф.Р-2852 Топоров Адріан Митрофанович (1891–1984), публіцист, критик, педагог, учитель батька космонавта Г.С. Тітова. Оп. 2. Спр. 13. 64 арк.
4. Матеріали про представлення А.М. Топорова до урядової нагороди та присвоєння почесного звання заслуженого учителя (заява, подання, листування). Оригінали, машинописні копії. 24 липня 1964 р. – 28 січня 1966 р. ДАМО. Ф. Р-2852 Топоров Адріан Митрофанович (1891–1984), публіцист, критик, педагог, учитель батька космонавта Г.С. Тітова. Оп. 4. Спр. 31. 19 арк.
5. Мемуари А.М. Топорова «Я – из Стойла», частина I, глави: 1–20. Чернетки. 30 вересня 1965 р. ДАМО. Ф. Р-2852. Топоров Адріан Митрофанович (1891–1984), публіцист, критик, педагог, учитель батька космонавта Г.С. Тітова. Оп. 3. Спр. 1. 391 арк.
6. Справка Стойленского сельского совета от 29.06.1933 года о том, что Топоров А.М. происходит из крестьян-бедняков. Белгородский государственный литературный музей. Фонд Адриана Митрофановича Топорова. URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/Топоров\\_Адриан\\_Митрофанович](https://uk.wikipedia.org/wiki/Топоров_Адриан_Митрофанович) (дата звернення: 10.12.2018).
7. Топоров А. Кандыбинская трагедия. Белгородская правда. 1968. 28 марта.
8. Топоров А. Кошунство. Комсомольська іскра. 1962. 22 черв.
9. Топоров А. Літописець міста Миколаєва. Південна правда. 1961. 2 грудня.
10. Топоров А.М. Интересное это занятие – жить на земле!: воспоминания. Барнаул : Алтайский дом печати, 2015. 398 с.
11. Топоров А.М. Крестьяне о писателях. Белгород : КОНСТАНТА, 2014. 300 с.
12. Топоров А.М. Я учитель : воспоминания ; вступ. ст. Г. Тітова ; ред. А. Аграновский. Москва : Дет. лит., 1980. 159 с.
13. Топоров А. Наш земляк – летописец. Південна правда. 1965. 20 листопада.
14. Топоров А. Невідомі епізоди життя М.М. Аркаса. Південна правда. 1983. 1 жовтня.

## ИСМАИЛ БЕК КУТКАШЕНЛЫ О ВОЕННО-ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ

## ISMAIL BECK KUTKASHENLA ABOUT MILITARY AND PHYSICAL EDUCATION

Статья посвящена анализу художественной деятельности, военных заслуг видного представителя азербайджанской литературы И.Б. Куткашенлы. Автор исследует путешествия, мастерство верховой езды писателя и его занятия физической культурой. Исмаил бек Куткашенлы в детстве и юности изучал религию, арабский и персидский языки, классическую азербайджанскую и восточную литературу. Во время службы Куткашенлы был другом прогрессивной русской интеллигенции, усвоил достижения русской и западноевропейской культур и был одним из самых образованных азербайджанских интеллектуалов того времени. Он тесно сотрудничал с просветителями Мирзою Фатали Ахундзаде, Гасым бек Закиром, Аббасгулу Ага Бакихановым и другими. Эти люди известны в азербайджанской литературе как «просветители в погонах». Великий писатель дважды посетил святой хадж. Он написал дорожные заметки под названием «Путешествия», опубликованные в 1967 году после этой поездки. Работа имеет большое значение для изучения географии пути Куткашенлы. В настоящее время найдено только 126 страниц этой работы.

После отставки Исмаил Бей начал активную деятельность по просвещению народа. Исмаил бек Куткашенлы – основатель современного жанра азербайджанской повести. Шедевром творчества Куткашенлы является повесть «Рашид бек и Саадет Ханум». Эта книга посвящена любви молодых людей, принадлежащих к двум дворянским семьям. Исмаил Бек здесь упоминает о традиции нашего народа организовывать спортивные состязания для отважных юношей на праздничных торжествах. Подобного рода соревнования стали своеобразным местом серьезных испытаний для каждого молодого человека. Рашид бей не видит смелости в метании копья, игре верхом на лошадах. Это необходимо для защиты своей родины. Новые идеи Рашид бея также отражают моральные установки человека в его отношениях к отцу и матери, родному дому.

**Ключевые слова:** Исмаил Бек Куткашенлы, художественная деятельность, военная служба, физическое совершенство, патриотизм, туризм, экскурсия, путешествие.

The article is devoted to the analysis of artistic activity, military merit of a prominent representative of Azerbaijani literature I. B. Kutkashenly. The author explores travel, riding skills and the physical culture of the writer. Ismail Bey Kutkashenly studied religion in childhood and adolescence, Arabic and Persian languages, classical Azerbaijani and Eastern literature. During the service, Kutkashenly was a friend of the Russian progressive Russian intelligentsia, learned the achievements of Russian and Western European cultures and was one of the most educated Azerbaijani intellectuals of the time. He closely cooperated with the enlighteners of Mirza Fatali Akhundzade, Gasyim bey Zakir, Abbasgulu Aga Bakikhanov, and others. These people are known in the Azerbaijani literature under the name "enlighteners in uniform". The great writer visited the holy hajj twice. He wrote travel notes entitled Travels, published in 1967 in connection with this trip. The work is of great importance when studying the geography of the Kutkashenly path. Currently found only 126 pages of this work. After the resignation of Ishmael Bey began to actively educate the people. Ismail Bey Kutkashenly - the founder of the modern genre of the Azerbaijani story. Kutkashenly's masterpiece is the story "Rashid Bey and Saadet Khanum". This book is dedicated to the love of young people belonging to two noble families. Ismail Beck here mentions the tradition of our people to organize sports competitions for brave young men at festive celebrations. Such competitions have become a kind of serious test for every young person. Rashid Bey does not see courage in throwing a spear, playing on horseback. It is necessary to protect their homeland. New ideas of Rashid Bey also reflect the moral attitudes of a person in his relationship with his father and mother, his home.

**Key words:** Ismail Bek Kutkashenly, military service, physical perfection, patriotism, tourism, excursion, travel.

УДК 373.1; 371.72

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-2-13>

**Мобиль Исмаил оглы Асланлы,**  
профессор, научный сотрудник  
лаборатории исламоведения  
Бакинского государственного  
университета

**Постановка проблемы в общем виде.** Одним из видных представителей просветительской литературы XIX века Азербайджана был талантливый писатель, общественный и военный деятель Исмаил Бек Куткашенлы (1808–1861), происходивший из знатной дворянской семьи. Он являлся последним представителем Куткашенского Султанства, который находился в подчинении Шекинского ханства. Его отец, Насрулла Султан, с начала XIX века верно служил царю России. В 1805-ом году, когда было покорено Шекинское ханство, Насрулла, явившись к генералу Неболе, изъявил желание служить царю и благодаря этому поступку до конца своей жизни управлял Куткашенской провинцией. В источниках отмечается, что Насрулла Султан имел особый авторитет

среди военных руководителей царской России, который он завоевал благодаря участию в сражениях против горских повстанцев.

Отец И.Б. Куткашенлы, Насрулла Султан, был дальновидным человеком. Желая подтвердить верность российскому царю, он привел своего 14-летнего сына к генералу Ермолову, в Тифлис, на службу. Последний, по настоянию отца, принял Исмаил бека в ряды русской армии, несмотря на несовершеннолетие последнего.

Глава Кавказа барон Розен в своем послании князю Чернышеву от декабря 1837 года так писал о Куткашенлы: «Я прикомандировал для сбора конных боев по провинциям Кубы капитана Ролковского полка Куткашенлы, который выполнял особые поручения в моем управлении. Этот

человек, происходивший из среды уважаемых беков Закавказья, благодаря своему глубокому мышлению и верности, заслужил не сомневаться в нем» [8, с. 13].

**Цель статьи** – анализ художественной деятельности и военных заслуг видного представителя азербайджанской литературы И.Б. Куткашенлы.

**Изложение основного материала.** И.Б. Куткашенлы, так же, как и Аббаскули Ага Бакиханов, в тифлисской среде быстро научился русскому языку. Он проявил высокий интерес к военному делу. В восемнадцатилетнем возрасте он впервые получил звание прапорщика. В последующие годы участвовал в различных сражениях, за отличие был награжден различными медалями и званиями. За это время он подружился с А. Бакихановым, обменивался с ним ценными советами.

Видный писатель, общественный и военный деятель Куткашенлы получил военное образование в Петербурге и благодаря высоким полководческим способностям дошел до звания генерал-майора артиллерии. Он поддерживал дружеские отношения с известными литераторами того времени М.Ф. Ахундовым и Г.Б. Закиром. Будучи членом Российского общества сельского хозяйства и географии, Куткашенлы под влиянием восточных литературных традиций написал рассказ на тему любви под названием «Рашид бек и Саадат ханум» и опубликовал его в 1835 году в Варшаве на французском языке. В 1852 году им было опубликовано произведение «Сафарнаме», в котором олицетворены глубокая наблюдательность и знания в области истории, географии и этнографии. В этом произведении излагаются впечатления автора о паломничестве в Мекку, а также приводятся ценные знания о природе, населении и хозяйстве Гянджи, Борчалы, о городах и селах Аравии.

В самом монументальном труде автора – «Рашид бек и Саадет ханум» – отражены вопросы личного мужества, цельности характера и духовной культуры. Здесь ему удалось создать целый ряд персонажей, героев, отличающихся качествами стабильности, самоотверженности и мужества. В этом произведении говорится о возвышенной любви между Рашид бек и Саадет ханум, которая отражает единство их идей, вкусов и общность характера.

Автор рассказывает о духовных и физических факторах, воодушевляющих людей быть настойчивыми, духовно и психологически богатыми, с крепким характером и нравственно совершенными. В единстве всех этих черт формируется нравственно-эстетический идеал, о котором он думал.

И.Б. Куткашенлы, имевший законченное военное образование, в 1833 году получил звание

капитана, а в 1840-м – полковника, уже спустя год он был удостоен звания генерал-майора. Прослужив в российской армии 30 лет, он в 1841 подал в отставку и вернулся на родину. Он смог быстро подняться по лестнице военной службы благодаря своей выносливости, ловкости и мужеству. В источниках отмечается, что он был не только талантливым военным стратегом, но и умелым всадником, офицером, справлявшимся со всеми сложными и трудными задачами. Серьезное отношение к систематическим и плановым военным и физическим упражнениям сформировало его как смелого бойца, самоотверженного и могучего человека. Его военные доблести были отмечены рядом ценных медалей и других наград царской армии.

Профессор Н.К. Карамов, обобщив в своих трудах военные идеи видных путешественников Азербайджана, писал о туризме и путешествиях как важном факторе формирования физически здоровых людей. Он также отметил важные заслуги И.Б. Куткашенлы в этой области: «И.Б. Куткашенлы начал свое первое путешествие с Кавказа. В связи с военной службой он побывал во многих областях Азербайджана, Грузии, Армении, Ирана и Турции. Путешествовал также по южным и северным холмам гор Большого Кавказа, особенно по Дагестану.

И.Б. Куткашенлы некоторое время жил в Варшаве. Здесь он был адъютантом главы российской армии в Польше, генерала Паскевича. Будучи в Варшаве, Исмаил Бек встретился здесь со своим земляком, путешественником Аббас Кули Ага Бакихановым. Он путешествовал по берегам Балтийского моря, был в Петербурге и Москве, а затем вновь вернулся на Кавказ» [2, с. 151–152].

Среди документов хроники, описывающей жизнь и деятельность видного представителя азербайджанской реалистической прозы, общественного военного деятеля И.Б. Куткашенлы, особый интерес вызывают исследования проф. Микаила Рафили: «Ваш покорный слуга искал и впервые нашел много ценных фактов и документов, касающихся автобиографии, общественной деятельности и литературного наследия Куткашенлы. Одним из подобных ценных материалов является характеристика, данная Кавказским комитетом И.Б. Куткашенлы по случаю паломничества последнего в Мекку. В этом документе подробно описаны социальное происхождение, данные о родителях; имевший военное образование И.Б. Куткашенлы за отвагу на фронтах получил в подарок три села в родной провинции [6, с. 17].

В произведениях Куткашенлы с глубоким чувством патриотизма были описаны красоты родного края, психология и быт народа, национальные традиции и обычаи, очаровательная природа родных мест.

Академик Ф. Касумзаде подчеркивает, как великий писатель И.Б. Куткашенлы, находясь на чужбине, заботился и думал о родине, переживал высокие ностальгические чувства: «Автор с высоким чувством любви описывал природные красоты родной земли, ее красочные, разноцветные равнины, зеленые леса, горы, над которыми летают орлы, плодородные сады. Он брал темы для произведений из жизни сел Куткашена, Арана и Гебелы, где в детстве и юношеские годы гулял по полям, часто ездил верхом и хорошо знал местность» [3, с. 185].

Как известно, Азербайджан веками славился не только природными богатствами, но и как край мужественных сыновей, отважных юношей, здоровых и бодрых богатырей, как страна долгожителей. Поэтому И.Б. Куткашенлы в своих сочинениях подробно описывал факты и многие примеры, касающиеся мужества, цельности характера, выносливости, отваги, мотивов физического воспитания нашего народа.

В работе «Сафарнаме» И.Б. Куткашенлы рассказывает, как он путешествовал по ряду городов и сел Азербайджана, Дагестана, Грузии, России, Ближнего и Среднего Востока. Это свидетельствует о том, какое особое внимание уделял он путешествиям, которые сыграли значительную роль в формировании его как военного офицера и физически развитого человека. Будучи одним из первых генералов нашего народа, И.Б. Куткашенлы в период 25-летней военной службы всегда заботился о физической подготовке и вел активный образ жизни. Наряду с заслугами в военной деятельности и художественным творчеством он также прославился как отличный всадник, меткий стрелок, борец, хороший фехтовальщик, умелый метатель копья и единоборец. Он успешно справлялся с физическими упражнениями и заданиями на гимнастических снарядах. Благодаря всему этому он смог проявить необыкновенную отвагу на боевом посту. И.Б. Куткашенлы среди сверстников отличался высокими боевыми качествами, способностями и навыками.

Генерал Исмаил Бек Куткашенлы Султан Насруллы оглы был современником другого азербайджанского генерала – Аббас Кули Ага Бакиханова. Бакиханов в течении 35 лет служил в российской армии, был действительным членом Кавказского Отделения Российского Географического Общества (оно было организовано в 1851 году в Тифлисе). Карта Кавказа была создана двумя членами этого общества, в том числе и Бакихановым. Куткашенлы одно время жил в Варшаве (был адъютантом генерала, фельдмаршала Паскевича) путешествовал по Польше и Прибалтике, был в Петербурге, Москве, Белоруссии и на Украине. Он также ездил на берег Черного моря, на Кавказ, в Турцию, Египет, на Красное море, в

Палестину, Иорданию, Ирак и Иран, многие города Аравии, в том числе побывал в Мекке. Результатом всех этих путешествий было подробное описание в своих трудах этих городов [5, с. 11].

В произведении автора «Рашид бек и Саадат ханум», которое изобилует фактами описания мужества и героизма, особое место отводится и вопросам физического воспитания и физического совершенства. В лице главного героя Рашид бека, а также других персонажей мы встречаем примеры отваги и мужества в контексте различных видов физического воспитания. Автор повествует о том, как эти качества постепенно усваиваются азербайджанской молодежью. Следует отметить, что в тот период, когда была написана эта работа, вопросы физической зрелости тюркского юноши находились в первом ряду среди задач всего воспитательного процесса. Об этом свидетельствует отрывок из упомянутой работы:

«Бек дал сыну достойное воспитание, однако этот юноша по своему великодушию, чуткости, храбрости и мужеству превзошёл своего отца ... Он овладел высоким мастерством в верховой езде, стрельбе из огнестрельного оружия, имел всего два пожелания: победить всех знаменитых храбрецов и оказать помощь всем слабым и обездоленным» [4, с. 45].

В вышеупомянутом произведении автор в лице персонажа Рашид бека подчеркивает необходимость для каждого юноши Азербайджана уметь обращаться с боевым оружием и такими видами физического воспитания, как спорт, игры, туризм, а также уметь в достаточной степени использовать спортивные приспособления. «Начиная с 18-летнего возраста, Рашид бек проводил свое время то в верховой езде в горах, то в сражениях с разбойниками, разорявшими людей и обижавшими земледельцев. Иногда занимался охотой на холмах, поднимался на коне до самой вершины, где искал убежище разбойников, истреблял их. Сидя на горной высоте, Рашид бек вел беседу с лучшим другом Азизом, своим слугой. Оба они говорили об охоте и любовались красотой и величием природы» [3, с. 45–46].

Рашид бек был не только умелым всадником и исполнителем физических упражнений (бег, прыжки, подъем в горы), но и способным охотником. Кстати, занятие охотой, требующее ловкости, гибкости, выносливости и мужества, на протяжении всей истории высоко ценилось нашим народом. Охотники были храбрецы, умевшие метко стрелять, они никогда не позорились перед врагами. Одним из таких сыновей Родины являлся и Рашид бек, который по своему уму, физической подготовке и устойчивости выгодно отличался от своих ровесников.

Рашид бек как отважный огузский богатырь всегда проявлял милосердие к бедным,

одновременно был ярим противником разбойников и бандитов. Об этом можно судить и по следующим словам из произведения. «В городе было устроено праздничное торжество. Здесь молодые должны были демонстрировать свое мастерство в стрельбе, бросании копья и фехтовании. Площадь, подготовленная для состязания, была заполнена молодыми людьми, которые были нарядно одеты и сидели на красивых конях» [3, с. 55].

Рашид бек, глубоко влюбленный в Саадат ханум, с целью встретиться с ней загримировался вместе со своим преданным слугой Азизом. На следующий день после этой встречи праздничные торжества обрели еще более широкий размах.

Писатель повествует о том, как Рашид бек, добившись любви Саадет ханум, этой несравненной тюркской красавицы, воодушевившись, проявил высокое мастерство в спортивной борьбе и верховой езде. «В этот момент Рашид бек на коне выехал на арену. Его одежды по своему блеску превзошли даже солнце. Он с высоким уважением приветствовал народ. Поскольку он был самым способным в таких играх, его попросили их возглавить» [1, с. 55].

Коневодство, верховая езда как важный вид национальных спортивных игр были широко распространены в народе. Победители на скачках и представлениях на площади, владевшие высоким физическим мастерством и храбростью, всегда были объектом почета и уважения: «Рашид бек после демонстрации ряда мужественных трюков прошел в сторону женщин и остановил своего коня. Саадат ханум, которая не раз слышала о его мужестве и красоте, на сей раз нашла возможность его увидеть и любоваться им» [1, с. 57].

В произведении рассказывается, что слуга Рашид бека Азиз описывает, как на свадебные торжества его господина и Саадат ханум приехало большое число гостей со стороны Аскер аги с целью сделать свадьбу более могущественной и помпезной.

На народных торжествах и праздниках, как отмечалось выше, юноши соревновались между собой, боролись на конях, демонстрировали свою силу, выполняли разнообразные физические упражнения, требующие быстроты, гибкости, ловкости и высокого мастерства. Площадь и арена заполнялись молодыми людьми, которые под влиянием воодушевляющей музыки коллективно танцевали, исполняли яллы.

И.Б. Куткашенлы в своем произведении рассказывает, что исполнение народных традиций и обычаев, ритуалов подобного рода было неотъемлемой чертой и показателем высокого уровня физической культуры. Он также подчеркивал, что физическое воспитание, спорт и игры стали важнейшими составными частями национального быта. Это видно и из следующих слов автора: «С обеих сторон приходили пешие отряды. За ним шли зурначи, а потом следовали отряды богатырей, которые держали в руках свои доспехи» [1, с. 69–70].

**Выводы.** В настоящее время особую актуальность приобретают вопросы воспитания молодежи в духе патриотизма, сохранения экономических основ богатства страны, физического совершенства и военной подготовки. Славный жизненный путь генерала И.Б. Куткашенлы, выпускника Петербургского военного училища, прослужившего более 30 лет в российской армии, знаменитого писателя, общественного и военного деятеля, является достойным примером для современной молодежи. Куткашенлы был хорошо образованным, грамотным и культурным человеком. У его литературных героев было желание победить всех известных храбрых людей и помочь слабым и бедным. Сам Куткашенлы внес значительный вклад в систему воспитания и педагогических взглядов своего времени.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Исмаил Бек Куткашенлы. Произведения ; введения и примечания А.Мирахмедова. Баку : изд. «Эльм», 1967.
2. Карамов Н.К. Путешественники и географы Азербайджана. Баку : изд. Азернешр, 1985.
3. Касумзаде Ф.Ф. История азербайджанской литературы XIX века. Баку : изд. «Маариф», 1974.
4. Исмаилов Э.Э. Золотое оружие с надписью «За храбрость». Списки кавалеров 1788-1913. Москва, 2007.
5. Эфендиев И. Первая азербайджанская повесть на французском языке. *Литературный Азербайджан*. 1969. № 2. С. 129–130.
6. Исмаилов Э.Э. Георгиевские кавалеры - азербайджанцы. Москва, 2005. С. 66–76.
7. Куткашенлы Гаджи Исмаил бек. Произведения. Изд. Лидер, 2005. 224 с.
8. Методическое пособие для детских библиотек республики по случаю 210-летия Исмаила Бея Куткашенлы / ред. А. Алиева, С. Гамбарова ; Республиканская детская библиотека им. Ф. Кочарли. Баку : 2016. 26 с.



## РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОГО ШКІЛЬНИЦТВА У ГАЛИЧИНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.): АКСІОЛОГІЧНИЙ ВИМІР DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SCHOOLING IN GALICIA IN LATE 19th AND EARLY 20th CENTURY: AXIOLOGICAL MEASUREMENT

*У статті проаналізовано особливості розвитку мережі професійного шкільництва Галичини другої половини ХІХ – початку ХХ ст. крізь призму декларованих у суспільстві ліберальних цінностей (демократизація, розширення прав національних меншин, вільна від будь-яких впливів освіта, розбудова закладів освіти, у т.ч. для представників національних меншин, жіноцтва, свобода, громадянські права тощо).*

*Охарактеризовано політичне та економічне становище Галичини, що в період другої половини ХІХ – початку ХХ ст. входила до складу Австро-Угорської імперії. Констатовано створення парламентської системи, представницького, хоча й не зовсім демократичного, самоврядування, роль яких з кожним роком зростала. Вказано на низький рівень економічного розвитку галицьких теренів, що вплинуло й на розвиток професійного шкільництва.*

*Розглянуто розвиток промислового, сільськогосподарського, торгівельного шкільництва. Вказано на типи професійних закладів, що функціонували в Галичині означеного періоду, умови прийому до них молоді. Наведено статистичні дані щодо кількості професійних шкіл різного типу.*

*Констатовано, що декларовані у суспільстві в другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. ліберальні цінності не завжди лежали в основі розбудови професійної освіти в Галичині. Розширення освітніх прав національних меншин здебільшого торкнулося лише польського шкільництва, натомість українське, єврейське, німецьке тощо шкільництво було представлене слабо. Подібна ситуація торкається і доступу до професійної освіти українців, адже значна частина урядових рішень ускладнювала їхні можливості на здобуття професії. Доведено, що особливо гостро стояла ситуація професійного вишколу сільської молоді. Вказано, що емансипація поступово сприяла розвитку професійних шкіл для жінок, які змогли опанувати широкий спектр професій, що виходив за межі домогосподарства.*

*Ключові слова: професійне шкільництво, Галичина, цінності, промислові школи, сіль-*

*ськогосподарські школи, торгівельні школи, курси, доповнюючі школи.*

*The article analyzes the peculiarities of the development of professional school network in Galicia in the late 19th and early 20th century through the prism of liberal values proclaimed in society (democratization, extension of the rights of national minorities, education free from all influences, development of educational institutions, including those designed for representatives of national minorities, women's rights, freedom, civil rights, etc.).*

*The political and economic situation of Galicia, which in the late 19th and early 20th century was part of the Austro-Hungarian Empire, is characterized. The establishment of a parliamentary system, which was a representative, though not quite democratic self-government, the role of which grew year by year, has been stated. The low level of economic development of the Galician territories which influenced the development of professional schooling has been pointed out.*

*The development of industrial, agricultural and commercial schooling is reviewed. The types of professional institutions that functioned in Galicia in the specified period of time and the conditions for admission to them by young people are indicated. Statistics on the number of professional schools of different types are presented.*

*It is stated that the liberal values which were declared in the society in the late 19th and early 20th century have not always been the basis for the development of professional education in Galicia. The expansion of the educational rights of national minorities mainly concerned only Polish schooling, whereas Ukrainian, Jewish and German schooling was poorly presented. This situation also affected the access to professional education of Ukrainians, since a large part of government decisions made it difficult for them to obtain a profession. It was proved that the situation of professional training of rural youth was particularly acute. It is indicated that the emancipation gradually promoted the development of professional schools for women who were able to master a wide range of professions that went beyond the limits of domestic economy.*

*Key words: professional school, Galicia, values, industrial schools, agricultural schools, trade schools, courses, supplementary schools.*

УДК 37.01:377

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-2-14>

**Пагура М.В.,**

канд. пед. наук, доц.,  
докторант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Реформування всіх сфер суспільного життя значною мірою залежить від професіоналізму кадрів, їхньої готовності адаптуватися до нових умов праці. Очевидно, що у цих умовах вимагає удосконалення підготовка фахівців для різних галузей промисловості, сільського господарства, соціальної сфери тощо, виникає необхідність формування ефективної системи неперервної професійної освіти.

Розвиток професійної освіти значною мірою пов'язаний зі становищем економіки, демографічної ситуації, політичних умов, традицій та освітніх

домагань громадян. Професійна освіта покликана відповідати на потреби економіки, будучи водночас одним із результатів її розвитку.

На зміст професійної освіти, педагогічний інструментарій, специфіку взаємодії учасників освітнього процесу, розвиток мережі професійних шкіл тощо впливає система цінностей, що є пріоритетними для суспільства та втілюються в державній ідеології.

### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема розвитку професійної освіти в Галичині широко досліджувалася як вітчизняними, так і польськими педагогами. Зокрема, Г. Субтельна

[3] ґрунтовно дослідила фахову освіту української молоді у Галичині, всебічно охарактеризувавши внесок української інтелігенції в розвиток професійних шкіл. Учена стверджує, що «історичний досвід фахового шкільництва Галичини <...> є в сучасних умовах прикладом і зразком творення нової моделі українського суспільства, національного виховання молоді, її фахової підготовки, готовності захищати свій народ від ворогів, жити і працювати за законами демократії та ринкової економіки, зберігати духовність і ментальність, культуру і традиції нашого народу» [3, с. 134]. Фахова жіноча освіта в Східній Галичині кінця XIX – першої третини XX ст. стала предметом досліджень О. Козакевич [2]. Професійно-економічну освіту Галичини кінця XIX – першої половини XX ст. та її вплив на формування національної ідентичності молодих українців вивчала З. Гіптерс [1].

ґрунтовне всебічне дослідження професійної освіти Галичини (1860 – 1918) здійснив польський дослідник Є. Кравчик [5]. Вчений зосередився на висвітленні особливостей розвитку мережі промислових, аграрних та комерційних шкіл, їхньому фінансуванні, програмах навчання в них, зібрав статистичні дані щодо педагогів та учнів цих закладів освіти тощо. Специфіка професійної освіти молоді, що походила із селянських сімей, стала предметом зацікавленнь А. Мейсснера [6], особливості торгівельної освіти в Галичині дослідив Є. Свєбода [9]. Полікультурність Галичини другої половини XIX – першої третини XX ст. спричинилася до вивчення специфіки національного професійного шкільництва. Зокрема, народні проблеми у галицькому шкільництві дослідив Є. Свєбода [8], а українське шкільництво на галицьких землях – Є. М'янсо [7].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Можна констатувати, що історичний аспект розвитку професійної освіти у Галичині другої половини XIX – початку XX ст. різнобічно досліджений. Адже дослідниками вивчено теоретико-методичні засади функціонування професійної шкільної освіти, зібрано статистичні дані щодо мережі таких шкіл, їхніх педагогів та учнів тощо. Однак вважаємо за доцільне розгляд означеної проблеми крізь призму аксіологічних пріоритетів суспільства, що декларувалися впродовж хронологічних меж дослідження.

**Мета статті** полягає в аналізі розвитку мережі професійного шкільництва Галичини другої половини XIX – початку XX ст. крізь призму декларованих у суспільстві ліберальних цінностей.

**Виклад основного матеріалу.** У другій половині XIX ст. централізм і абсолютизм Австрії почали поступатися місцем наростаючим децентралізаційним тенденціям, яких домагалися народи, що населяли монархію [10, с. 184]. Починаючи з 60-х рр. XX ст. розпочато імплементацію лібераль-

ного права. У країні було створено парламентську систему, представницьке, хоча й не зовсім демократичне, самоврядування, роль яких з кожним роком зростала. У відповідь на панування у суспільстві ліберальних цінностей (демократизація, розширення прав національних меншин, вільна від будь-яких впливів освіта, розбудова закладів освіти, у т.ч. для представників національних меншин, жіноцтва, свобода, громадянські права тощо) відкривалися нові школи, захорони, культурні та наукові інституції, засновувалися громадські товариства.

Почали засновуватися промислові заклади, що працювали на користь копалень та їхніх працівників, а також різні заклади, що надавали послуги, комунікаційні, освітні, фінансові. При копальнях засновувалися гуртожитки для проживання, насамперед чоловіків, що були зайняті у видобувному промислі. У містах з'явилися адвокати та інженери, які своє життя пов'язували з бізнесом. Їхня активність в економічній сфері почала екстраполюватися на активність в галузі політики. Це вони закликали владу Галичини до зміни політики щодо промисловості з антиіндустріальної на проіндустріальну. До 1914 р., щоправда, така зміна повною мірою не настала, однак певний прогрес спостерігався в галузі політики. Частина землевласників, заможних людей чи реемігрантів, що поверталися з Америки з капіталами, почала інвестувати в дрібну промисловість, послуги та землю. У цей спосіб почався процес розвитку промислового сільського господарства Галичини, попри його велику роздробленість [4, с. 27].

Розвиток професійної освіти у Східній Галичині інтенсифікувався в другій половині XIX ст. та був пов'язаний із необхідністю підготовки кваліфікованих працівників промисловості, фінансової сфери і сільського господарства.

Необхідно зазначити, що в Австрійській монархії професійні школи підпорядковувалися відповідним міністерствам: торгівлі, фінансів, освіти, сільського господарства і громадських робіт у Відні. Вони поділялися на три типи: доповнюючі професійні школи (Fortbildungsschulen), які були дворічними або трирічними з підготовчим курсом, з вечірньою формою навчання підмайстрів, які прагнули досягти ступеня майстра; спеціальні школи (1–5 річні) т. зв. Fachschulen, і повні середні школи (4–5 річні), відомі як промислові (Gewerbeschulen). Австрійське законодавство надавало професійне шкільництво в утримання у приватні руки. Отже, у кращому становищі опинилися провінції, які в першій половині XIX ст. перейшли від ремісничої до фабричної продукції (чехи, морави, Нижня Австрія). Натомість такі положення законодавства у відсталіх регіонах, як, наприклад, Галичина, став чинником затримки розвитку професійних шкіл, адже їхні випускники, понісши фінансові

витрати на навчання, не могли знайти роботу за місцем проживання [8, с. 123–124].

Розглядаючи розвиток професійного шкільництва Галичини другої половини XIX – початку XX ст., необхідно констатувати, що здебільшого може йтися про польське професійне шкільництво, адже коли намагання віденської влади відкрити потрібні Галичині професійні заклади освіти не давали ефекту, поляки тут же утворювали і утримували з бюджету Крайового Виділу свої освітні заклади.

Зокрема, в Галичині було створено понад 200 польських професійних шкіл нижчого типу, утримуваних на державні кошти і кошти Виділу Крайового. Уряд (ще в 1912 р.) фінансував тільки 15 найкращих шкіл: дві промислові та дві академічні торгівельні, поєднані з дворічними купецькими школами в Кракові і Львові, три металевих промислу – у Сулковіцах, Свйонтніках і Тернополі, дві будівельні – в Закопаному в Коломиї, одну видобувну в Величці, одну лісничу – в Болехові [8, с. 124].

Як вже зазначалося, в добу автономії Галичина була бідним, відсталим, позбавленим великої промисловості краєм, що відбилося на розвитку промислового шкільництва, основними функціями якого ставала не стільки підготовка кваліфікованих кадрів для промисловості, скільки покращення матеріального становища убогих верств населення. Промислове шкільництво поділялося на загальноосвітнє, нижче, середнє і вище. Нижче шкільництво було репрезентоване доповнюючими і професійними школами. Середні професійні школи репрезентували два заклади: вищі промислові школи у Кракові і Львові. Єдина вища технічна школа була заснована у 1844 р. (з 1877 р. – Політехнічна школа з повними академічними правами) [5, с. 25–26].

Значну роль у підвищенні професійних кваліфікацій та інтенсифікації розвитку різних галузей господарського життя відіграли фахові школи: кошикарські (біля 24) з найбільш відомою у Червоній Волі Ярославського повіту; столярні (10), в т.ч. в Кальварії Зебжидовській; гончарно-керамічні (6) – найкраща в Коломиї; шевські (6), ткацькі (14) – найбільш зорганізовані у Ракшаві і Кросні; жіночі гаптувальні (6) – зокрема, в Канчудзі, Закопаному. Для потреб інших галузей засновано школу бурильно-видобувну в Ропеньці у 1885 р., перенесену до Ветжна, далі до Борислава (1898), утворено промислово-доповнюючу видобувну школу в Сірші і Явонзі, школу будівництва доріг у Львові. Крім того, було створено цілу низку професійних шкіл при опікунських закладах, наприклад, для незрячих у Львові, Закладі для сиріт ім. Скарбка в Дроговижі (1880), школі праці кс. Броніслава Маркевича у Місці П'ястковому (1892), Павліковіцах, школі ремесел о. Салезіян в Освенцімі (1890). Перша професійна школа для жінок

«Праця» Товариства «Праці Жінок» заснована у Львові (1875 р.). Пізніше подібна заснована в Коломиї [8, с. 124–125].

Найбільш масовими формами професійного шкільництва було доповнюче шкільництво та різні курси. У 1914 році було близько ста доповнюючих промислових шкіл, понад шістдесят професійних промислових шкіл, таких як ткацькі, кошикарські, металеві, видобувні [5]. Наприклад, у Львівському і Бродівському державних округах доповнюючі промислові школи діяли у Бережанах, Бродах, Бучачі, Дрогобичі, Жовкві, Золочеві, Калуші, Коломиї, Кросно, Львові, Перемишлі, Самборі, Сокалі, Станіславові, Старому Самборі, Стрию, Сяноку, Тернополі, Турці, Ярославі тощо. У Львові до 1914 р. доповнюючі промислові школи були відкриті у більшості шкіл, наприклад, ім. св. Антонія, ім. М. Бернштейна, ім. Чацького, ім. цісареві Єлисавети, ім. Кордецького, св. Мартина, ім. Міцкевича, ім. Пірамовича, ім. Г. Сенкевича, ім. Собеського, ім. Сташіца, при жіночій школі ім. св. Анни було відкрито відділення для навчання кравчинь, цукорниць, перукаррок, господинь-шинкаррок [3, с. 33–34].

Для потреб сільського господарства засновано близько 20 аграрних шкіл, у т.ч. 7 нижчих сільськогосподарських шкіл і одна середня у Чернічові біля Кракова, репрезентуючи рівень напіввищої школи. Крайові нижчі сільськогосподарські школи виховували кадри спеціалістів головно для потреб фільварків. Натомість біля 12 дворічних зимових сільськогосподарських шкіл, перших у нашому краї, готували синів селян для сільських господарств. На потреби переробки продуктів сільського господарства функціонували новаторські для краю школи: дистиляції у Дублянах (1891), хмелярів у Срудпольцах (1886), перенесена до Старого Села, далі до Бродів тощо. У галузі садівництва і овочівництва освітні послуги надавали садівничий інститут у Заліщиках (1898), садівнича школа в Гумниськах – Тарнові (1887), а також заснована у 1872 р., а далі розбудована і прийнята на утримання краю у 1908 р. садівнича школа у Вульці Капітанській у Львові. Галичина стала також колицкою жіночого сільськогосподарського шкільництва (Олесько-Потриче, Білий Камінь, Підзамче біля Жидачова, Угерці Винявські на Старосамбірщині (утворена під керівництвом товариства «Просвіта») тощо) і осередком підготовки для цих шкіл педагогічних кадрів у господарській семінарії в Снопкові біля Львова, що була заснована у 1913 р. [5; 8]. Окрім цього, у Галичині діяло десять нижчих сільськогосподарських і садово-городніх шкіл, нижча і середня лісничі школи, а також дуже багато сільськогосподарських курсів [5].

Значною популярністю, зокрема й сільської молоді, користувалися школи для підготовки вчителів, адже навчання у них тривало 3, згодом

4 роки, що давало можливість швидкого здобуття професії і матеріального незалежнення [6, с. 28].

Державні заклади для підготовки вчителів поділялися на польські та двомовні. До 1914 р. не було засновано жодної семінарії з українською мовою викладання. Галицька влада при цьому виходила з факту, що майбутній вчитель має бути готовим до проведення уроків двома мовами. До 1912 р. було засновано 18 державних семінарій (14 чоловічих і 4 жіночі), з них 8 – з польською мовою викладання, 10 – двомовних. Утраквістичні заклади були локалізовані у Львові, Бережанах, Чорткові, Перемишлі, Самборі, Сокалі, Станіславові, Тернополі і Заліщиках. У східній частині краю функціонувало у 1911/12 н.р. 13 семінарій, із них 3 жіночі. Готували вони 3368 осіб. Були серед них 2183 особи римокатолицького обряду і 1093 – греко-католицького. Зусилля, здійснені Руським Педагогічним Товариством (від 1899 р.) щодо заснування державним коштом жіночих семінарій з викладовою українською мовою у Коломиї і Станіславові, не знайшли підтримки сеймової комісії, яка відстоювала заклади двомовні. Отже, згадуване Товариство заснувало дві приватні семінарії жіночі у Львові і Коломиї, а сс. Василянки у Яворові і Станіславові [7, с. 68].

Сполонізована в галузі адміністрації, шкільництва і судівництва з автономним Крайовим Сеймом і територіальним самоврядуванням Галичина опинилася на початку 60-х рр. XIX ст. без торговельних шкіл. Відсталість сільськогосподарської Галичини ставила торговельне шкільництво в разючу диспропорцію з економічними закладами на інших теренах габсбургської монархії. Відповідно, до кінця XIX ст. важливе становище в публічних інституціях – банках, кредитних, комерційних, залізничних спілках – займали іноземці, галичани обмежувалися підлеглими позиціями. Якщо ж хотіли зайняти провідні позиції, то мусили закінчити навчання в інших краях монархії або за кордоном.

В університетах Кракова і Львова викладали лише торговельне і вексельне право, лекції з економіки впроваджувалися в цих закладах з кінця XIX ст. Політехнічна школа у Львові домоглася платної доцентури з товарознавства і бухгалтерії у 1878 р., а після довгих старань отримала дозвіл на відкриття кафедри суспільної економії в поєднанні з торговельним і вексельним правом у 1889 р. [9, с. 210–211].

Є. Свєбода стверджував, що економічні школи, які функціонували в Галичині, поділялися на вечірні доповнюючі купецькі школи, дворічні торговельні школи, часто з підготовчим курсом, і чотирирічні вищі торговельні школи, яких було небагато.

У габсбурзькій монархії повних середніх торговельних шкіл було 21. Престижний титул академії мали всього кілька, зокрема одна з них була у Львові. Найпопулярнішими були двокласні торговельні школи і вечірні доповнюючі купецькі школи.

Двокласних шкіл з підготовчим курсом у Галичині було 13. Їхня популярність і привабливість виникла з короткого терміну навчання і практичного характеру змісту освіти. Приймали до них учнів після закінчення нижчої гімназії чи трьох класів відділової школи. Наприкінці XIX ст. були це приватні школи для хлопців фундації Озяша Готхельфа у Самборі (1891) і ім. Станіслава Вейнберга у Станіславові, що виникли з торговельних курсів при відділових жіночих школах ім. королеви Ядвіги у Львові і Схоластики у Кракові. Перша з плином часу стала самостійною. Дві наступні школи створили товариства: трикласну купецьку школу створено Товариством торговельної школи у Львові (1908) і Товариством народної школи – двокласну купецьку школу в Тернополі. Чотири наступні постали з фінансовою підтримкою Крайового Відділу (1911) у Бродях і Тарнові, дві наступні – у Бялій і Перемишлі. Їх доповненням була українська торговельна школа Товариства «Просвіта» і німецька комунальна школа в Бялій. Остання, чотирнадцята, постала в часи війни у Жешуві.

Міських осередків у Галичині, які хотіли заснувати в себе двокласні торговельні школи, було значно більше. Прагнула до цього низка інституцій у Галичині, але не було знайдено фінансового підґрунтя або розуміння в австрійській владі, що не допускала до створення шкіл без відповідного матеріального забезпечення. Купецьке товариство у Тлумачі від 27.12.1911 р. прагнуло створити купецьку школу в місті, що мало станом на 1900 р. 5466 мешканців та 2 народні школи. Міністерство віросповідань і освіти не задовольнило це прохання [9, с. 210–212].

Станом на 1914 р. у Галичині діяло дві комерційні академії, чотирнадцять дворічних комерційних шкіл, а також багато комерційних курсів [5].

**Висновки.** Отже, розгляд проблеми розвитку мережі професійних шкіл на землях Галичини другої половини XIX – початку XX ст. дозволив констатувати, що декларовані в суспільстві ліберальні цінності не завжди лежали в основі розбудови професійної освіти. Розширення освітніх прав національних меншин здебільшого торкнулося лише польського шкільництва, натомість українське, єврейське, німецьке тощо шкільництво було представлене слабко. Подібна ситуація торкається і доступу до професійної освіти українців, адже значна частина урядових рішень ускладнювала їхні можливості на здобуття професії. Особливо гостро стояла ситуація професійного вишколу сільської молоді. Разом із цим варто констатувати, що емансипація поступово сприяла розвитку професійних шкіл для жінок, які змогли опанувати широкий спектр професій, що виходив за межі домоводства.

Перспективами подальших досліджень може стати розгляд змісту освіти в професійних школах Галичини крізь призму аксіологічного підходу.

**БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

1. Гіптерс З. Економічна освіта молоді в Галичині XIX – першої половини XX століть: теорія, досвід, персоналії : монографія. Львів, 2006. 220 с.
2. Козакевич О. Фахова жіноча освіта в Східній Галичині кінця XIX – першої третини XX століття: в'язання (класифікація, осередки, навчальні програми). *Народознавчі зошити*. 2009. № 3–4. С. 374–383.
3. Субтельна Г.В. Підвищення рівня фахової підготовки у професійному шкільництві Галичини ; за ред. Я. Камінецького. Львів : Норма, 2014. 136 с.
4. Chwalba A. Czy Galicji sukces był pisany? Cywilizacja przemysłowa 1880–1914. Fiołek K., Stala M. (red.) *Kraków I Galicja wobec przemian cywilizacyjnych (1866 – 1914)*. *Studia i szkice*. Kraków, 2011. S. 25–29.
5. Krawczyk J. Galicyjskie szkolnictwo zawodowe w latach 1860 – 1918. Kraków, 1996. 285 s.
6. Meissner A. Edukacja młodzieży chłopskiej w Galicji doby autonomicznej. *Biuletyn Historii Wychowania*. 2007. Z. 23. S. 21–33.
7. Miąso J. Z dziejów szkolnictwa ukraińskiego w Galicji (1867 – 1914). *Rozprawy z Dziejów Oświaty*. 1991. № 34. S. 51–73.
8. Świeboda J. Problemy narodowościowe w szkolnictwie galicyjskim (1772 – 1918). *Analecta*. 1995. № 4/2(8). S. 97–144.
9. Świeboda J. Szkolnictwo handlowe w Galicji. *Analecta*. 2010. № 19/1–2(36–37). S. 203–272.
10. Wroczyński R. Dzieje oświaty polskiej. T. 2. Warszawa : Wydawnictwo “Zak”, 1996. 331 s.

## ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНА ОСВІТНЯ КОНЦЕПЦІЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ PERSONALITY-BASED EDUCATIONAL CONCEPT IN HIGHER SCHOOL

Стаття присвячена одній з актуальних проблем сучасної педагогіки – особистісно орієнтованій освітній концепції. Зокрема, розглядаються основні положення особистісно орієнтованої концепції освіти і педагогічні можливості її реалізації в системі вищої школи. Розкривається суть особистісно орієнтованої освіти – розвиток особистості в діалозі з іншими суб'єктами освітнього процесу, при цьому взаємодія всіх суб'єктів виступає необхідною умовою особистісного розвитку кожного за рахунок взаємозбагачення особистісного потенціалу. Висвітлюється механізм впливу на розвиток особистості – дія на особистісну сферу через зміст освітньої діяльності і створення ситуацій розвитку особистості. Визначаються основні якості особистості, що виділяють під час моделювання сучасного розвивального освітнього процесу: автономність, відповідальність, мобільність, творчість, співпраця, самореалізація, саморозвиток. Пропонуються освітні технології в руслі особистісно орієнтованої концепції освіти: проектна технологія як засіб розвитку автономії і креативності; ситуаційний аналіз, що забезпечує вміння приймати самостійні рішення; портфоліо як засіб рефлексивного навчання; інформаційно-комунікаційні технології для роботи в умовах нового інформаційного середовища.

Зосереджується увага на тому, що професійно значущі для майбутнього фахівця дії та операції – аналіз, синтез, зіставлення, прогнозування, висунення і захист гіпотез – органічно входять у всі запропоновані освітні технології, процесуальний аспект яких має аналітико-синтетичний характер і потребує застосування всіх цих операцій. Більш того, ці дії, будучи спільними для творчої діяльності в будь-якій галузі, можуть широко використовуватися в подальшій практичній роботі.

Зазначається, що комплексне використання запропонованих освітніх технологій підвищує ефективність навчання та забезпечує організацію особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу і формування автономної, самодетермінованої, креативної і мобільної особистості. Перспективним представляється розроблення педагогічних умов реалізації особистісно орієнтованої концепції освіти у вищій школі.

**Ключові слова:** особистісно орієнтована освітня концепція, цілісний розвиток особистості, саморозвиток, самореалізація, співпраця, творчість, проектна діяльність,

ситуаційний аналіз, портфоліо, інформаційно-комунікаційні технології.

The article is devoted to one of the current issues of modern pedagogy – personality-based educational concept. In particular, the main ideas of personality-based concept of education and pedagogical conditions of its realization in the system of higher education are revealed. The essence of personality-based education – personality development in the dialogue with other subjects of educational process when interaction of all subjects is a necessary condition for personality development of each individual owing to mutual enrichment of personality potential – is explained. The mechanism of impact on personality development – influence on personality sphere by means of educational activity content and creation of personality development situations – is determined. The main personality qualities which are ascertained while designing a contemporary development educational process: autonomy, responsibility, mobility, creativity, co-operation, self-realization, self-development, are established. Certain educational technologies concerning personality-based concept of education are proposed: project technology as a means of development of autonomy and creativity; situational analysis building up skills in taking independent decisions; portfolio as a means of reflexive training; information and communication technologies to work in conditions of a new information system.

It is emphasized that professionally important for the future specialist actions and operations – analysis, synthesis, comparison, forecasting, hypothesizing – are organically included in all proposed educational technologies and their procedural aspect is of an analytical and synthetic nature and needs to apply all of these operations. Moreover, these actions, being common to creative activity in any field, can be widely used in further practical work.

It is noted that the complex use of the proposed educational technologies increases the efficiency of training and provides organization of personality-based educational process and the formation of an autonomous, self-determined, creative and mobile personality. Due to this, the development of pedagogical conditions for implementation of personality-based concept of education in higher school is perspective.

**Key words:** personality-based educational concept, integral personality development, self-development, self-realization, cooperation, creativity, project activity, situational analysis, portfolio, information and communication technologies.

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-2-15>

**Почуєва В.В.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри іноземних мов  
Харківського національного  
університету внутрішніх справ

### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Соціальні процеси в сучасному суспільстві, що динамічно розвивається, ставлять перед вищою школою завдання забезпечити таку освіту, яка гарантує випускникові соціальну стійкість та мобільність, умови для його самовизначення і саморозвитку. Такі соціальні вимоги зумовлюють глибокі якісні зміни в системі вищої освіти, спрямовані на подальший розвиток і реалізацію особистісно орієнтованої освітньої концепції.

### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичні основи особистісно орієнтованого навчання були закладені Л.С. Виготським, С.Л. Рубінштейном, Б.Г. Ананьєвим, у працях яких особистість розглядалась як суб'єкт діяльності, котра сама, формуючись у діяльності й спілкуванні з іншими людьми, визначає характер цієї діяльності й спілкування. Особливо важливими є ідеї гуманістичної психології, найяскравішими представниками якої вважають А.Х. Маслоу і К.Р. Роджерса.

Теоретичні та методологічні проблеми особистісно орієнтованого навчання на сучасному етапі вивчаються в дослідженнях М.А. Алексєєва, І.Д. Беха, О.В. Бондаревської, В.В. Серікова.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Сучасна освіта розглядається як засіб розвитку суб'єктності особистості, тобто розвитку особистості людини як суб'єкта діяльності і спілкування, культури і моральності, відповідальності і громадянськості [4, с. 38]. У такому контексті концепція особистісно орієнтованої освіти відповідає завданням навчально-виховного процесу, адекватного потребам суспільства XXI століття (В.В. Давидов, В.С. Ільїн, М.Д. Нікандров, І.С. Якиманська та ін.). Водночас певний ряд аспектів проблеми залишається недостатньо розробленим, тому особливу увагу слід приділити питанням організації продуктивної навчальної діяльності з метою становлення особистості як соціального суб'єкта.

**Мета статті** – розглянути основні положення особистісно орієнтованої освіти та можливість її реалізації в закладах вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Особистісно орієнтована освіта – це освіта гуманістичного типу. Її метою і концептуальною спрямованістю є забезпечення цілісного розвитку особистості, підтримка її індивідуальності, повноцінне задоволення освітніх, культурних, життєвих потреб і запитів, забезпечення способів самореалізації особистості. Людина як найвища духовна й абсолютна цінність є метою і продуктом, головним критерієм оцінювання якості та найвищою цінністю освіти.

Відповідно до особистісної сутності та цінності освіти, її основною функцією є гуманітарна, що передбачає орієнтацію освіти на розвиток людини, особистої свободи і моральності індивіда, створення умов для успішної соціалізації людини, для збалансованого розвитку особистості.

Розглядаючи освітній процес як діяльність, що забезпечує умови для розвитку і саморозвитку особистості, особистісно орієнтована концепція підкреслює творчу природу діяльності навчання, її продуктивний характер. В основі такої діяльності лежить людина як суб'єкт творчої життєдіяльності і творчість як спосіб розвитку людини [1, с. 153].

Особистісно орієнтована освіта має діалогічний характер та включає в розгляд освітнього процесу не тільки категорії студента і викладача як індивідуальних суб'єктів цього процесу, але й категорію «колективного суб'єкта». Услід за Л.С. Виготським, який провідною називав роль колективної діяльності в становленні індивідуального суб'єкта, В. В. Давидов розглядає колективного суб'єкта як первісного й дійсного суб'єкта всіх форм діяльності, в тому числі предметно-практичної й колективно-пізнавальної [3, с. 404].

Механізм впливу на розвиток особистості полягає в дії на особистісну сферу студента через зміст освітньої діяльності і створення ситуацій розвитку особистості. Структуру особистісно-розвивальної діяльності як системи умов, що запускають механізм особистісного розвитку, утворюють такі фундаментальні функції особистості, як: рефлексія, автономія, креативність і відповідальність. На основі цього будуються особистісно-розвивальні ситуації для індивідуального самовираження кожного студента.

Особистісно орієнтована освіта – це освіта контекстного типу (А.О. Вербицький). Згідно з даним положенням одиницею розвивального особистісно орієнтованого навчання є певний контекст, із допомогою і на основі якого студент включається у вирішення певних завдань і проживає даний предметний і соціальний контекст. Цей контекст становить собою соціальну навчальну модель, яка включає механізм спілкування і взаємодії, особистісні смисли перетворюються на соціальні цінності, на систему міжособистісних стосунків і ставлень до себе, і студент має можливість «не тільки діяльності, але й самодіяльності, свободи вибору, самовиховання» [2, с. 73].

У ситуаціях розвитку, з одного боку, моделюється контекст реально значущої для студента діяльності, а з іншого – ставиться проблемне, пошукове, творче завдання. У таких ситуаціях виникають реальні умови для розвитку вміння самостійно мислити, приймати рішення, знаходити способи вирішення завдань, самостійно оцінювати отриманий результат і по-справжньому брати на себе відповідальність за навчальну діяльність. При цьому навчальна діяльність вважається ефективною, якщо вона має характер самостійної і творчої діяльності. Тільки в цьому випадку навчальна діяльність може забезпечити розвиток особистісних якостей, що відповідають вимогам суспільства [6, с. 26].

Соціальні тенденції в суспільстві, як уже відзначалось, ставлять перед системою освіти вимогу виховувати особистість, яка усвідомлює свою соціальну позицію і здатна приймати рішення й діяти незалежно, здатна до автономії та особистої відповідальності в суспільстві. До інших якостей творчої особистості відносять адекватну оцінку своїх сил і можливостей, ініціативність і гнучкість, здатність самостійно визначати нові цілі і змінювати їх у разі зміни умов, критичність і високий ступінь рефлексії, сприйнятливості і відкритості щодо нового. Таким чином, творча особистість – це особистість, що прагне до самореалізації та спрямована на постійне зростання своїх можливостей, на підвищення якості своєї діяльності.

Такі категорії особистості, як здатність до самовизначення, самореалізації і саморозвитку, є базовими в особистісно орієнтованій концепції.

Умовами, що забезпечують особистісні функції самовизначення і самореалізації, вважають володіння такими методами діяльності, як аналіз ситуації, постановка завдань, планування дій, уявлення можливих результатів, самоконтроль, оцінювання власних дій тощо. Ці методи діяльності є важливим компонентом змісту освіти.

Системотворчою якістю особистості, котра визначає її як цілісну систему, що саморозвивається, є суб'єктність. Суб'єктність, за В.А. Петровським, – це соціальний спосіб діяльнісно-перетворювального буття і саморозвитку людини. Це передусім здатність особистості ініціювати діяльність, здійснювати її, оцінювати, обирати способи діяльності, змінювати її прийоми, контролювати її перебіг і результати [5, с. 148].

Указані характеристики означають здатність особистості до самостійного, незалежного, автономного ініціювання своєї діяльності та управління нею. Дану здатність характеризують також свобода у прийнятті рішень, відповідальність за вибір цих рішень, творче перетворення ситуації, на яку спрямована діяльність, накопичення індивідуального досвіду, взаємодія у вирішенні завдань, передача досвіду діяльності.

Таким чином, проведений аналіз дозволяє віднести до провідних особистісних характеристик, що закладаються в цілі і зміст розвивальної освіти в особистісно орієнтованій концепції, такі: відповідальність, творче споглядання і співтворчість, здатність до самореалізації і саморозвитку, в основі яких лежать рефлексія і смисловизначення. Роблячи таке узагальнення, підкреслимо, що особистістю може бути лише індивід, що діє творчо і вільно.

Системна організація особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу передбачає використання таких освітніх технологій:

- проектної технології як засобу розвитку автономії і креативності студентів;
- технології ситуаційного аналізу, що забезпечує вміння приймати самостійні аргументовані рішення;
- технології портфоліо як засобу рефлексивного навчання, розвитку таких ключових умінь, як самостійне цілепокладання, самоаналіз і самоконтроль;
- інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують роботу в умовах нового освітнього та інформаційного середовища.

Проектна технологія вже набула поширення в навчальному процесі. В її основу покладена ідея, що становить сутність поняття «проект», його прагматична спрямованість на результат, який можна отримати під час вирішення тієї чи іншої практично або теоретично значущої проблеми. Цей результат можна побачити, осмислити чи застосувати в реальній практичній діяльності.

Щоб досягти такого результату, необхідно вчити студентів самостійно мислити, залучати для виконання проекту знання з різних галузей, прогнозувати результати і можливі наслідки певних варіантів рішення. У проектах усі члени групи працюють разом над виконанням певних завдань для досягнення спільної мети, конкретного результату (створення брошури, письмової доповіді, відеофільму, статті для університетської газети, веб-сторінки, виставки тощо).

Робота над проектом передбачає використання широкого спектру проблемних, дослідницьких, пошукових методів, чітко орієнтованих на реальний практичний результат, значущий для кожного студента, котрий брав участь у розробленні проекту. При цьому обов'язково повинна існувати проблема, яку студенти вирішують у спільній творчій, дослідницькій, пошуковій чи ігровій діяльності залежно від типу проекту.

Варто також підкреслити, що професійно значущі для майбутнього фахівця дії та операції – аналіз, синтез, зіставлення, прогнозування, відновлення цілого за його складниками, висунення і захист гіпотез – органічно входять у всі види проектної діяльності, процесуальний аспект якої має аналітико-синтетичний характер і потребує застосування всіх цих операцій. Ці дії, будучи спільними для творчої діяльності в будь-якій галузі, можуть широко використовуватися в подальшій практичній роботі.

Аналіз ситуацій, так званий кейс-метод (case-study), також широко впроваджується у навчальний процес. Кейс-метод – це прийом активного навчання, заснований на розгляді конкретних прикладів із ділової практики. При цьому ділові ситуації можуть містити різну кількість інформації, яка повинна бути проаналізована й інтерпретована. Коли студенти вперше знайомляться з даним прийомом навчання, викладачеві слід пропонувати їм короткі й нескладні ділові ситуації (mini-cases), які менш інформативно насичені, прості за структурою і передбачають вирішення тільки однієї проблеми. Міні-кейс може вводитися за допомогою таблиці, схеми чи графіка за певним аспектом діяльності та супроводжуватися короткими коментарями.

Однією з головних особливостей роботи з діловими ситуаціями є їх широкий міждисциплінарний характер. Аналізуючи конкретну ділову ситуацію, студент повинен осмислити матеріал, запропонований у кейсі, самостійно виявити проблему і запропонувати її вирішення. Таким чином, забезпечується розвиток самостійності й ініціативи, уміння орієнтуватися в широкому колі питань, пов'язаних із різними аспектами професійної діяльності.

Використання технології case-study приводить до підвищення інтенсивності навчального процесу



і забезпечує багатоманітність форм взаємодії між його учасниками, оскільки сутнісною характеристикою технології case-study є орієнтація на міжособистісне спілкування і вплив на психічну і соціальну структуру особистості.

Особлива роль у системі нових освітніх технологій належить технології портфоліо. Це спосіб фіксування, накопичення та оцінювання індивідуальних досягнень людини. Його застосування дозволяє вирішувати завдання організації, планування, здійснення та оцінювання різних напрямків діяльності майбутнього фахівця, що реалізується в межах навчально-виховного процесу. Основною метою створення портфоліо є аналіз і представлення значущих результатів професійного та особистісного становлення майбутнього спеціаліста, забезпечення моніторингу культурно-освітнього зростання студента. Портфоліо дозволяє враховувати результати, досягнуті студентом у різних видах діяльності, – навчальній, виховній, творчій, самоосвітній.

Системне застосування даної аналітико-оцінювальної технології забезпечує якісне накопичення інформації, необхідної для своєчасної фіксації реальних змін і зростання професійної майстерності майбутнього фахівця. Ведення портфоліо є творчою роботою, що дозволяє студентові реально уявити свій освітній рівень, побачити резерви, визначити напрямки професійного самовдосконалення. Крім того, дана технологія може використовуватися як інструмент стимулювання студента через можливість вибору базової установи для проходження практики, участь у науково-практичних конференціях, публікацію результатів наукових досліджень, працевлаштування тощо. Організована таким чином системна діагностика професійно-особистісного розвитку майбутнього фахівця дозволяє на практиці реалізувати індивідуально-орієнтований підхід до якісного оцінювання результатів освітньої і виховної діяльності навчального закладу.

Відмітною рисою сучасного навчального процесу є використання інформаційно-комунікаційних технологій. До основних переваг використання комп'ютера в навчанні належить можливість інтенсифікації та індивідуалізації процесу навчання. Значного поширення набули інтегровані види робіт із використанням інтернет-ресурсів. Навчальні комп'ютерні програми створюють сприятливі

умови для розвитку мотивації студентів і творчого характеру навчальної діяльності, позитивно впливають на емоційну сферу, оскільки вказують лише загальний напрямок для самостійних дій студентів, залишаючи достатню свободу дій для творчості [7].

Комплексне використання нових освітніх технологій забезпечує організацію особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі і формування особистості автономної, самодетермінованої, креативної і мобільної.

**Висновки.** Сьогодні зростають вимоги до системи освіти і результатів навчання як з боку суспільства, так і з боку особистості. У професійній діяльності сучасних фахівців зростає потреба в дослідницьких уміннях і креативних здібностях, в умінні здобувати знання самостійно. Розвиток автономії осіб, що навчаються, у навчально-виховному процесі розглядають як одне з найважливіших завдань закладів вищої освіти, що сприяє створенню умов для всебічного розвитку особистості, здатної до самовизначення і саморозвитку та готової до активної та відповідальної соціальної діяльності. На основі всього вищевикладеного можна говорити про перспективність дослідження педагогічних умов реалізації особистісно орієнтованої освітньої концепції у вищій школі, що відкриває нові можливості в організації всього навчально-виховного процесу згідно із запитам сучасного суспільства.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності. Київ : Либідь, 2006. 272 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва : ВШ, 1991. 207 с.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. Москва : ИНТОР, 1996. 544 с.
4. Нечаев Н.Н. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной деятельности. Москва : МГУ, 1988. 165 с.
5. Петровский В.А. Личность. Деятельность. Коллектив. Москва : Политиздат, 1982. 255 с.
6. Super D.E. Self-realisation through the work and leisure roles. *Educational and Vocational Guidance*. 2005. № 47 P. 24–32.
7. Warschauer M., Whittaker P.F. The Internet for English teaching: Guidelines for teachers. *TESL Reporter*, 2007. 30 (1). P. 27–33.

СОФІЯ РУСОВА – ОРГАНІЗАТОР ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ  
(1917 – ПОЧ. 1919 Р.)SOFIA RUSOVA IS THE ORGANIZER OF OUT-OF-SCHOOL EDUCATION  
IN UKRAINE (1917 – BEGINNING OF 1919)

На основі дослідження окремих архівних документів встановлено, що на посаді директора Департаменту дошкільної та позашкільної освіти Міністерства освіти УНР (1917 – поч. 1919 рр.) Софія Русова намагалась розвивати кращі демократичні традиції культурно-просвітницької роботи серед дорослого населення початку ХХ ст. Водночас вона підкреслювала важливість позашкільної освіти для дітей і учнів. Зусилля працівників Департаменту спрямовувала на інтеграцію дій Міністерства освіти, Земств і «Просвіти».

Центром позашкільної освіти в земствах Софія Русова бачила «Народний дім», який спільно з «Просвітою» розвивав різні форми просвітницької роботи серед дорослого населення. Планувалось створити три типи таких закладів, у яких мали діяти бібліотеки, хори, кінематограф, музеї, проводитись мистецькі й виробничі виставки тощо. Приділялась увага культурно-просвітницькій роботі у формі «Клубів молоді», які працювали з відповідною категорією населення. Для розв'язання завдань позашкільної освіти зусилля відділу Софія Русова спрямовувала на підготовку відповідних кадрів. Було проведено з'їзд «Просвіти», організовано курси працівників позашкільної освіти, розроблявся проект інституту інструкторів позашкільної освіти. З аналізованих джерел випливає, що на той час позашкільна освіта не була організована в цілісну систему. Не реалізовано також проєкт щодо створення Інституту інструкторів позашкільної освіти. Однією з причин стала суспільно-політична нестабільність в Україні.

Водночас діяльність у цій сфері сприяла накопиченню певного досвіду в проведенні читань і лекцій для народу, організації мобільного кінематографу, народних театрів, мандрівок та екскурсій, які в подальшому набули відповідного розвитку.

**Ключові слова:** позашкільна освіта, «Просвіта», «Народний дім», «Клуби молоді»,

інститут інструкторів позашкільної освіти.

As a director of the Department of Preschool and Out-of-School Education Sofia Rusova worked in 1917 and early 1919. At this time she developed the best democratic traditions of educational work among the adult population of the early twentieth century. At the same time, she emphasized the importance of out-of-School education for children and students. The efforts of the Department's employees to promote Out-of-School education aimed at integrating the actions of the Ministry of Education, "Zemstvos" and "Prosvita".

The center of out-of-school education in zemstvos Sofia Rusova saw the "People's House". In her opinion, the "People's House" was to develop various forms of education among adults, children and students. It was planned to create three types of such institutions. They had to act: libraries, cinematographers, museums, artistic and industrial exhibitions, etc.

The attention was paid to the development of "Youth Clubs" that worked under the program of out-of-school education. For solving the problems of out-of-school education Sofia Rusova organized the training of relevant workers. There were organized courses for out-of-school education, a draft of the Institute of In-Service Out-of-school Teachers was developed.

It follows from the sources that at that time extracurricular education did not become an integral system. The project for the establishment of the Institute of Instructors for Out-of-School Education has not been implemented. One of the reasons was the socio-political instability in Ukraine. At the same time, activities in this area contributed to conducting lectures among the population, organization of mobile cinema, folk theaters, excursions. These forms of work have been further developed.

**Key words:** out-of-school education, "Prosvita", "People's Home", "Youth Clubs", Institute of Instructors of Out-of-school Education.

УДК 37.091:374(477) (045)

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-2-16>

**Соловей М.В.,**

канд. пед. наук, доц., проректор  
Хмельницького обласного інституту  
підсудипломної педагогічної освіти

**Постановка проблеми у загальному вигляді.**

В умовах становлення нової української школи значно актуалізуються проблемні питання всіх її складників, у тому числі й позашкільної освіти, особлива місія якої в сучасному освітньому просторі полягає в забезпеченні права дітей та молоді на вільний розвиток здібностей, професійне самовизначення і самореалізацію.

Глибшому розумінню її сутності, мети і завдання сприяє вивчення процесу її творення в Україні, зокрема й на початку ХХ століття, коли позашкільна освіта усвідомлювалась як культурно-просвітницька робота з широкими верствами населення.

Серед діячів освіти того часу, які приділяли увагу позашкільній освіті, чільне місце посідає постать Софії Русової (1856–1940 рр.), яка, пра-

цюючи директором Департаменту Міністерства освіти УНР (1917 – початок 1919 рр.), докладала значних зусиль щодо її розвитку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

З кінця 90-х рр. ХХ ст. в Україні проведені дисертаційні дослідження педагогічних поглядів і діяльності С. Русової, зокрема: громадсько-культурної діяльності (Л. Пінчук, Л. Гонюкова); участі в просвітницькому русі (Л. Груць), спадщини періоду еміграції (О. Джус); її філософсько-освітні й дидактичні погляди (О. Пеньковець, О. Таран, О. Фролова) та ін. До числа дослідників педагогічної спадщини С. Русової, належать: Л. Березівська, Л. Вовк, І. Зайченко, В. Качкан, Т. Ківшар, Є. Коваленко, З. Нагачевська, О. Проскура, О. Сухомлинська тощо. Педагогічні погляди Софії Русової як теоретика позашкільної освіти частково розкриті Г. Пустовітом.

**Виділення невіршених раніше частин проблеми.** Водночас діяльність Софії Русової на посаді директора Департаменту дошкільної та позашкільної освіти Міністерства народної освіти УНР досліджена недостатньо. Основними джерелами для аналізу цього аспекту діяльності Софії Русової ми обрали документи і матеріали Центрального Державного архіву вищих органів влади (ЦДАВО) України.

**Мета статті** – на основі архівних документів проаналізувати окремі аспекти діяльності Софії Русової щодо розвитку позашкільної освіти у 1917 – початку 1919 р. XX ст.

**Виклад основного матеріалу.** Софія Русова залишила значну наукову спадщину, в тому числі й з питань позашкільної освіти. Основні теоретичні роботи з цієї проблеми вона опублікувала на сторінках педагогічного часопису «Вільна українська школа» [1; 2; 3], а також у праці «Позашкільна освіта. Засоби її проведення» [4].

На думку Софії Русової, позашкільна освіта мала сприяти ліквідації неграмотності дорослого населення, а дітям допомогти глибше зрозуміти, осмислити й узагальнити одержані у школі знання, оскільки «...не можна не бачити, що найкраща школа без позашкільної освіти і її допомоги не дасть великих корисних наслідків» [4, с. 3]. Софія Федорівна наполягала на тому, щоб «дати всьому людові в країні гармонійний, культурний розвиток», сформувати розуміння своїх громадянських прав і обов'язків («...певну свідомість своїх громадянських і людських обов'язків»), важливі для життя компетентності, власне, як писала Софія Русова, дати «ширшу освіту, аніж школа, <...> змогу зрозуміти се життя і знайти собі найкращі засоби, щоб опанувати його» [4, с. 6].

Значний практичний внесок у розвиток позашкільної освіти Софія Русова зробила, працюючи на посаді директора Департаменту дошкільної і позашкільної освіти Міністерства народної освіти, в період 1917 – початку 1919 р. В одній з інструкцій, підготовлених у Департаменті, наголошувалось, що позашкільна освіта «набирає великого значення в кожній державі», де народ бере пряму участь у виборах і управлінні державою. Тому, як зазначалось в одній з інструкцій Департаменту, необхідно багато зробити для «поширення позашкільної освіти і серед неграмотного дорослого люду, і серед тої молоді, яка кінчає лише початкову школу, і з 12 літ залишаються без усякої освіти» [7, арк. 44].

Софія Русова переконувала, що за своєю сутністю позашкільна освіта може задовольнити культурно-просвітні потреби нашого люду в городі і на селі», а тому має «бути проведеною широко» [15, арк. 48], тобто набути значного поширення.

Оскільки в той час позашкільна освіта в Україні організаційно лише зароджувалась, «...по сей час

є в початковому стані, але разом з тим потребою надзвичайно важливою і невідкладною» [15, арк. 49], Софія Русова націлювала відділ позашкільної освіти відповідного Департаменту Міністерства освіти на співпрацю з громадськими організаціями і місцевими органами виконавчої влади, «в яких має надію зустріти для себе велику моральну і матеріальну підтримку» [8, арк. 43].

Перед працівниками відділу ставилися завдання щодо підготовки інструкторів і лекторів для роботи серед селян, робітників і солдатів, а отже, як необхідна умова «складання програм різних курсів, лекцій, каталогів, бібліографічних списків для самонавчання, для лекторів і для бібліотек, програм, складання національних музеїв і при них географічних дослідів по знайомству з рідним краєм» [10, арк. 16].

Отже, Софія Русова і працівники відділу опікувались розвитком мережі позашкільних установ. Завдання ставилося таким чином, що «позашкільні організації мають бути широко проведені по селах, містечках і містах». У законопроекті «Про асигнування на розвиток позашкільної освіти» [9, арк. 43] Міністерство зобов'язувалось надавати матеріальну допомогу «Просвіті», а також вести підготовку працівників для позашкільної освіти, розробляти методичні рекомендації, контролювати практичне втілення відповідних рішень тощо. У рішенні ради міністрів з цього питання зазначалось: «В справах позашкільної освіти <...> Міністерство освіти приходить на поміч земським і міським самоврядуванням, які через особливих фахівців та інструкторів [створюють] – С.М. <...> 1) для позашкільної освіти вечірні школи з навчання грамоти з популярно-науковими викладами; 2) бібліотеки-читальні з найкращим складом книжок; [організують] – С.М. різноманітні культурно-народні розваги, клуби, вистави, хори, екскурсії та ін. [19, арк. 4].

Земствам рекомендувалось утворити при Повітових і Губернських органах управління [9, арк. 8] відділи позашкільної освіти, а отже, «...розробити загальні плани організації мережі установ позашкільної освіти, координувати діяльність повітових та волосних земств, громадських та приватних установ у цих справах; стежити за виконанням загально-губернських планів повітовими земствами і приймати відповідні міри, коли такі плани будуть порушуватися; розглядати плани повітових земств та приводити в життя як ці, так і загальногубернські, шляхом живого безпосереднього зв'язку з повітовими установами та освітніми організаціями; реєструвати по губернії всі культурно-освітні установи; робити статистичні обстеження та звіти по всіх справах позашкільної освіти; розробляти програми шкіл для дорослих, курсів та народних читань, каталоги для бібліотек, каталоги музеїв і т. д.; плани народних будинків» [10, арк. 35].

Окрім цього, перед працівниками ставилось завдання розробляти інструкції з питань організації позашкільної освіти, дбати про матеріальне забезпечення всіх культурно-освітніх установ, а з цією метою формувати книжкові склади, базу наочних посібників, склади діапозитивів та кінофільмів і т. ін.

Софія Русова вживає заходів щодо розвитку різних організаційних форм позашкільної освіти, практика яких була описана нею в теоретичних роботах [4, с. 12]. Це бібліотеки, читальні й шкільні книгозбірні, народні читання, недільні і вечірні школи, курси та народні університети, мандрівки та екскурсії тощо.

Водночас зосереджувалася увага на розвитку такої організаційної форми, як «Народний Дім» (Народні Хати), як центри позашкільної освіти, котрі «стоятимуть справжніми культурно-національними осередками...» [9, арк. 16] і структурно об'єднуюватимуть різні форми просвітницької роботи. Було обґрунтовано три типи таких закладів. Це – «...дім у невеличкому селі, в якому містяться лише головні освітні інституції – бібліотека, читальня, чайна з українським грамофоном і кафедрою чи маленьким помостом для викладу промов і т. і.; крамниця кооперативу <...> Це найпростіший тип Народного Дому, яких бажано мати кілька на район або волость» [7, арк. 44].

Другий тип планувалось створити у «великих селах, він вже містить в собі різні форми позашкільної освіти – бібліотека і читальня, зал для вистав, викладів, лекцій, хату для навчання безграмотних дорослих, національний музей, хату для завідуючого і кооперативні установи – контора льох, крамниця. Усе це вимагає хат 9–10».

Третій рекомендувалось будувати у великих містах. Такий дім включав усі форми позашкільної освіти і за структурою це мав бути «справжній палац, який стане красою і оздобою для міста» [7, арк. 10]. Такий Народний дім мав включати: книгозбірню, театр, кінематограф, картинну галерею та інші підрозділи, які виконували ті чи інші культурно-освітні завдання і мали б відповідну структуру, зміст діяльності якого мав відповідати викликам часу, змінюватись і з плином життя розширюватись.

Так, наприклад, у книгозбірні рекомендувалось створити такі відділи: історичний, географічний, законодавчий, усіх нових законопроектів, як-то земельних, робітничих, громадських, національних та інших сучасних питань; відділ сільського господарства, кооперації, медицини і різних брошур щодо ремесла, а також спортивний, військовий, музично-аматорський і красного письменства та портретів видатних діячів і письменників.

Особлива увага приділялась пересувному кінематографу, який планувалось створити в кожному повіті, «аби сей кінематограф мандрував із села в село, міг би обслужити всі населення повіту» [7, арк. 13].

У розвитку позашкільної освіти Софія Русова значну увагу приділяла «Просвіті», яку вважала основним культурно-освітнім осередком для селян і робітників. Софія Русова згадує, що в частині позашкільної освіти «ми почали організовувати нові й відроджувати старі «Просвіти», вбачаючи в них найкращу форму для поширення освіти серед дорослого населення [5, с. 180]. У доповідній записці до повітових управ і «Просвіт» вона зазначала, що «з огляду на важливість моменту, який переживав український народ, будуючи свою власну державу», необхідно «негайно вжити на місцях по всій Україні заходи для поширення освіти серед дорослої людності» [11, арк. 9–10], звертала увагу на організацію вечірніх шкіл і книгозбірень. За умови створення таких шкіл Міністерство зобов'язувалось «асигнувати додаткову допомогу» [12, арк. 9–10]. Перед «Просвітами» ставилось завдання «по губернських центрах упорядкувати курси для підготовки бібліотек і взагалі освітніх діячів, які вміли найкраще популяризувати наукові знання» [11, арк. 9–10].

На активну роботу «Просвіт» у цей період вказує й С. Сірополко, зазначаючи, що їх розвиток «пішов настільки інтенсивно, що Генеральний секретаріат організував у Києві 20-30 вересня 1917 р. з'їзд її представників» [6, с. 473]. З'їзд накреслив широку програму позашкільної роботи. На «Просвіти» покладались такі завдання: щодо розвитку бібліотечної справи; торгівля книгами; створення школи для неграмотних; проведення лекцій, вистав, створення хорів і національних оркестрів; місцевих музеїв і організація при них гуртків українознавства і мистецтва; організація гуртків молоді для самонавчання; дитячих клубів, майданчиків, дитячих садків, виставок хліборобських та кустарних виробів, мандрівки та подорожі членів «Просвіти» [15, арк. 25]. Губерніальним «Просвітам» доручити організувати на місцях книжкові склади для потреб «Просвіт», «розпочати анкету в видавничій справі; <...> звернути увагу на найкращу форму викладу та мову в популярних виданнях ...» [9, арк. 45].

Позитивно оцінювали роботу «Просвіт» і делегати з'їзду. Разом із тим В. Приходько, торкаючись відносин відділу позашкільної освіти з «Просвітами», зазначає, що це дуже слабкі організації, особливо сільські, й, відповідно, потребують постійної допомоги відділу позашкільної освіти. Виступаючи на з'їзді, він вносив пропозицію виробити інструкцію про те, «що і як їм робити, щоб існуючі просвіти добре розвивались і нові відкривались» [13, арк. 60]. Водночас на місцях в окремих випадках чинився опір, створювались певні перешкоди, на що вказує лист Софії Русової до Брацлавського повітового старости «не чинити утиски в культурно-просвітній роботі «Просвіти» в довіреному Вам повіті» [14, арк. 14].

Створення клубів молоді, «котрі в своїй культурно-просвітній роботі стануть на міцний ґрунт морально-виховальних принципів» [15, арк. 25], Софія Русова розглядала як пріоритетне завдання. На клуби, особливо сільські, покладалось завдання організувати для юнацтва цікавий відпочинок і дозвілля після робочого дня. Пропонувалось проводити літературні читання, лекції та інші просвітницькі заходи, щоб «дати знання для духовного розвитку, сформувати політичну і національну свідомість» [15, арк. 25]. Зверталась увага на створення умов для занять гімнастикою, іграми, спортом для фізичного розвитку молоді. Клуб мав діяти на громадських засадах і бути самоврядним.

Членами клубів молоді могли бути хлопці і дівчата віком від 16–20 р., котрі збираються через день (на перший час), в неділю і по святах. У будні дні клуб працював від 6 до 9 год., чи 7–10 год. вечора, а в свята він міг відчинятись раніше і, відповідно, зачинятись пізніше.

Завідування клубом і відповідальність за його роботу покладалась на інтелігентну, досвідчену людину, котра зуміє відповідно організувати роботу.

Організація позашкільної освіти стримувалась відсутністю навчених кадрів. Їх підготовку не проводили ні учительські інститути, ні учительські курси. Не було й відповідної програми, яка, на думку Софії Русової, має «свої методи, свої засоби, вимагає певної освіти від осіб, які мусять навчати не дітей, а дорослих темних людей» [16, арк. 16].

На прохання земств у 1917 р. Департамент позашкільної освіти двічі організував такі курси. Перші – восени 1917 р., а другі – влітку 1918 р. Перші інструкторські курси при Секретаріаті освіти [17, арк. 50] проводилися в дуже несприятливих умовах. Нестабільність і невизначеність у суспільно-політичній ситуації не додавали впевненості в соціально-культурних перетвореннях в Україні. Тому курси було важко організувати. Як пише Софія Русова в доповідній записці Міністру освіти, «Перші інструкторські курси по позашкільній освіті при Секретаріаті Справ Освітніх проводилися в дуже несприятливих умовах. Саме 20 листопада, коли вони мали відкритись, розпочався заколот по всій Україні і в Києві. Трудно було по вулицях ходити, не то що приїздити з далекої провінції. Чернігівщина замість 20 намічених кандидатів дала усього три. Херсонщина, яка налічувала їх 100, не прислала жодного. Всього зібралось і було до кінця курсів 25 слухачів» [16, арк. 50].

Слухачі опановували принципи, методи позашкільної освіти, питання з історії її розвитку; бібліотечну справу. Вивчали «психологію, Народний театр і його репертуар. Практику театральних вистав. Музичну справу. Організацію хорів,

їх репертуар. Екскурсійну справу. Позашкільну освіту школярів. Історію Земських Інституцій тощо [16, арк. 51].

Програма двомісячних курсів була значно ширшою. Слухачі вивчали історію України, історію українського письменства, географію України, географію чужих країн, природознавство із сільським господарством, гігієну, політичну економію, суспільствознавство, історію робітничого руху в Східній Європі, Росії і Україні.

Разом із тим ці курси «теж не дали певної підготовки, бо обмежувались теоретичними викладами, не були забезпечені ніякими пособіями, ні бібліотеками, і не провадилась практична праця, яка необхідна в цій діяльності». Через це для кращої підготовки діячів позашкільної освіти Департамент позашкільної освіти вийшов з ініціативою створити окремий Інститут як частину Педагогічної Академії або ж «при Фребелівському інституті, або при Університеті як українську Вищу фахову школу» [17, арк. 51]. У положенні про інститут зазначалось, що цей навчальний заклад створюється для підготовки співробітників позашкільної освіти, яким надавалось право працювати як у Міністерстві народної освіти, так і в міських і земських управліннях.

Навчальна програма інституту поділяється на дві частини: теоретичну і практичну, яка реалізується в установах позашкільної освіти. Для цього при інституті планувалось створити Народній Дім, в якому «могли б скупчитись всі галузі позашкільної освіти». Таким було визначено Лук'янівський народній Дім у Києві, який згідно із законом від 11-го січня 1919 року перейшов до Міністерства Народної Освіти. Планувалось, що цей Народній Дім, «не перериваючи своєї культурно-просвітньої роботи, буде, між тим, тією лабораторією, де слухачі Інституту будуть провадити свою практичну роботу».

У теоретичній частині навчального плану інституту передбачалось вивчати такі дисципліни: «...Українська мова. Українська література. Історія України. Принципи і організація позашкільної освіти. Народні Доми (й інші просвітні організації). Народні читання, лекції. Бібліотекарство. Книгознавство/друкування, видавництва і книготоргівлі. Школи й курси для дорослих. Народний театр. Музейне діло, вистави і улаштування наочних приладь. Теорія і практика декламації, ораторського мистецтва. Психологія. Педагогіка. Питання і огляд дитячої літератури. Гігієна в зв'язку з анатомією і фізіологією. Організація позашкільної освіти для дефективних дітей та дорослих. Місцеве самоврядування. Бібліографія/огляд науково-популярної і дитячої літератури; Екскурсійне діло. Естетичне виховання/музика, співи, мистецтво. Статистика позашкільної освіти. Методики окремих предметів для навчання дорослих. Кооперація» [17, арк. 8].

Інститут мав право затверджувати штат викладачів, формувати педагогічну раду, вносити корективи у навчальні плани. Планувалось, що після завершення навчання слухачі будуть одержували звання кандидата позашкільної освіти. Разом із тим цей проект не був реалізований через суспільно-політичні процеси, переїзд уряду на початку березня 1919 р. до Кам'янця-Подільського, де Софія Русова ще деякий час підтримувала місцеві «Просвіти», складала плани позашкільної освіти, була в найближчих стосунках із земським відділом позашкільної освіти» [5, с. 189–190].

**Висновки.** Софія Русова однією з перших розглядала позашкільну освіту як можливість навчання, насамперед дорослого населення, що проводилось через систему культурно-освітніх заходів з метою подолання безграмотності.

Фронтальне вивчення документів ЦДАВО України сприяло відтворенню загальної картини діяльності Софії Русової на посаді директора Департаменту дошкільної та позашкільної освіти Міністерства народної освіти України (1917–1919 рр.). У кращих традиціях демократичної інтелігенції початку ХХ ст. вона продовжувала роботу щодо розвитку різних просвітницьких форми позашкільної освіти, як-от: бібліотек, кінематографу, театрів, хорів, оркестрів, гуртків, мистецьких виставок, виставок народних виробів, проведення наукових лекцій, народних читань, організації клубів для молоді, музеїв, екскурсій тощо. Роботу відділу позашкільної освіти вона спрямовувала на інтеграцію зусиль урядових і громадських організацій, насамперед «Земств» і «Просвіти». На основі співпраці планувалось розвивати такі форми освіти, які б об'єднувались навколо «Просвіти» в Народному домі (Народній хаті). У цих закладах вона вбачала ефективні освітні осередки поширення знань серед дорослого населення і дітей.

З проаналізованих джерел випливає, що на той час через нестабільність соціально-політичного устрою України, відсутність фінансової підтримки і кваліфікованих педагогічних кадрів позашкільна освіта не зорганізувалась у цілісну систему. Залишився не реалізованим проект Софії Русової щодо створення інституту підготовки кадрів для позашкільної освіти.

Разом із тим ідея підготовки кадрів для позашкільної освіти через систему курсів є, на нашу

думку, позитивною і потребує додаткового розгляду в сучасному дискурсі освіти дорослих.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Русова С.Ф. Позашкільна освіта. *Вільна українська школа*. 1917. № 2. С. 89–91.
2. Русова С.Ф. Позашкільна освіта (продовження). *Вільна українська школа*. 1917. № 3–4. С. 166–169.
3. Русова С.Ф. Позашкільна освіта (закінчення). *Вільна українська школа*. 1918. № 7–8. С. 226–227.
4. Русова С.Ф. Позашкільна освіта. Засоби її проведено. Київ : Дзвін. 1918. 88 с.
5. Русова Софія. Мемуари. Щоденник. Київ : Поліграфкнига, 2004. 544 с.
6. Сірополко С. Історія освіти в Україні. Київ : Наук. думка, 2001. 912 с.
7. Інструкція по керуванні Народними театрами, хорами, оркестрами і Департаментом вищої освіти про завдання позашкільної освіти. *Центр. держ. архів вищих органів України*. Ф. 2201. Оп. 2. Спр. 398.
8. Плани та звіти про роботу, документи до них Департаменту позашкільної освіти. *Центр. держ. архів вищих органів України*. Ф. 2201. Оп. 1. Спр. 1000.
9. Закони і Законопроекти про позашкільне і дошкільне виховання. *Центр. держ. архів вищих органів України*. Ф. 2201. Оп. 2. Спр. 503.
10. Доповіді про організацію та діяльність установ шкільної та позашкільної освіти й відділів Міністерства народної освіти. *Центр. держ. архів вищих органів України*. Ф. 2201. Оп. 2. Спр. 516.
11. Доповідна записка С. Русової про значення «Просвіти». *ЦДАВО України*. Ф. 2201. Оп. 2. Спр. 381.
12. Звернення Софії Русової до Брацлавського повітового старости. *ЦДАВО України*. Ф. 2201. Оп. 2. Спр. 375.
13. Доповідь В. Приходька «Скільки уваги до плану діяльності дошкільної і позашкільної освіти». *ЦДАВО України*. Ф. 2581. Оп. 1. Спр. 158.
14. Звернення С. Русової до Брацлавського повітового старости з проханням не чинити перешкод для культурно-освітньої діяльності товариств «Просвіта». *ЦДАВО України*. Ф. 2201. Оп. 2. Спр. 375.
15. Клуби молоді на селі. *Центр. держ. архів вищих органів України*. Ф. 2582. Оп. 1. Спр. 190.
16. Плани і звіти про діяльність департаменту; звіт про перший з'їзд місцевих товариств «Просвіт». *Центр. держ. архів вищих органів України*. Ф. 2581. Оп. 1. Спр. 157.
17. Протоколи організаційної комісії по утворенню інституту інструкторів позашкільної освіти з матеріалами до них з 23 липня до 8 серпня 1918 р. Підготовка кадрів. *Центр. держ. архів вищих органів України*. Ф. 2581. Оп. 1. Спр. 157.

## РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

### СТРУКТУРА МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

### THE STRUCTURE OF THE METHODOLOGICAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHERS IN MUSICAL ART

Стаття присвячена актуальній проблемі музичної освіти – формуванню методологічної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Для вирішення означеної проблеми особливо значенням є праці сучасних науковців у сфері музичної педагогіки, які вивчали специфіку методологічних знань, умінь, методологічної діяльності, методологічної культури вчителя музичного мистецтва. Однак, у вітчизняній та зарубіжній музично-педагогічній думці проблема формування методологічної компетентності вчителя музичного мистецтва ще не стала предметом цілісного дослідження.

Метою статті було теоретичне обґрунтування структури методологічної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Методологічна компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва формується в процесі методологічної навчальної діяльності, яка є як проявом здібності самостійно думати, порівнювати різні точки зору, виявляти свою власну позицію, науково обґрунтовувати та професійно обґрунтовувати її, досліджувати проблеми педагогіки професійної та загальної музичної освіти (Е. Абдулін).

Аналітичний розгляд та вивчення методологічної діяльності вчителя музичного мистецтва дало можливість визначити види означеної діяльності: мотиваційно-цільовий, інформаційно-когнітивний, науково-діяльнісний, рефлексивно-самовдосконалювальний. З'ясовано, що методологічна компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва є динамічним особистісно-професійне утворенням, яке відображає рівень самостійності наукового мислення вчителя і володіння ним методологією дослідження музичної освіти та базується на системі методологічних компетенцій, спрямованих на застосування наукових методів пізнання для вирішення проблем музично-виконавської та музично-педагогічної діяльності.

Структура методологічної компетентності включає систему відповідних компетенцій: мотиваційних, когнітивних, дослідницьких, самовдосконалювальних, які забезпечують ефективність методологічної діяльності вчителя музичного мистецтва

**Ключові слова:** методологічна компетентність, методологічна діяльність, методологія музичної освіти, методи пізнання, майбутній учитель музичного мистецтва.

The article is about actual problem of musical education such as forming the methodological competence of the future teachers in musical art. Exists works of contemporary scientists in the sphere of musical pedagogy, who studied the specific of methodological knowledge, skills, methodological activity, methodological culture of teacher in musical art for solving such problem with special meaning. However, the problem of forming methodological competence of teacher in musical art in motherland and foreign musical pedagogical thought hasn't become the subject of whole exploration. That's why the aim of the article was the theoretical basement of the structure methodological competence of the future teacher in musical art. Methodological competence of the future teacher in musical art has been forming in process of the methodological learning activity that would be able the show of such skills as self-thinking, comparing different points of view, showing its own position, basing scientifically and professionally it, exploring the problems of pedagogy in professionally and common musical education. (E. Abdulin).

Analytical view and studying of methodological activity of teacher in musical art give the opportunity to define the kinds such activity as motive aimed, informative- cognitive, science-activity, reflexive-self-improving.

So methodological competence of the future teacher in music art is a dynamic individual professional creating, which reflects the level of selfish in science thinking of teacher and has possession by him of methodology exploration in musical education and bases on a system of methodological competence, directed on using science methods of cognition for solving the problems of musical performing and musical pedagogical activity.

The structure of methodological competence includes the system of comparing competence: motivate, cognitive, exploring, reflexive self-improving, which provide affectivity of methodological activity teacher in musical art.

**Key words:** methodological competence, methodological activity, methodology of musical education, methods of cognition, future teacher in musical art.

УДК 378.081.013:785.1

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-2-17>

**Лі Циюань,**

аспірант кафедри теорії музики і вокалу Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Освіта України знаходиться в стані активного реформування, що пов'язано із залученням країни до європейського контенту. У ст. 5 Закону України «Про вищу освіту» зазначено, що отримання вищої освіти «... передбачає здобуття особою поглиблених теоретич-

них та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності» [2].

Євроінтеграційні зміни відбуваються і в мистецькій освіті. Вони стосуються підвищення рівня методологічної компетентності вчителя музичного мистецтва, діяльність якого пов'язана з інформаційним пошуком, аналізом, синтезом, узагальненням, діагностикою, конструюванням, моделюванням, педагогічним експериментом, інтерпретацією та науковою творчістю в сфері музичного мистецтва й музичної педагогіки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Зважаючи на необхідність і важливість методологічної діяльності вчителя, учені досліджують шляхи вдосконалення методологічної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в закладах вищої педагогічної освіти. У вивченні означеної проблеми особливо значеннєвими є праці сучасних науковців у сфері музичної педагогіки Є. Абдуліна, А. Козир, Н. Кьон, Н. Овчаренко, О. Олексюк, В. Орлова, А. Растригіної, О. Ребрової, які досліджують методологічні знання і вміння, методологічну діяльність, методологічну культуру вчителя музичного мистецтва.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** У вітчизняній та зарубіжній музично-педагогічній думці проблема формування методологічної компетентності вчителя музичного мистецтва ще не стала предметом цілісного дослідження. Тому існує нагальна необхідність у виявленні компонентного складу структури методологічної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

**Метою** статті є теоретичне обґрунтування структури методологічної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сучасний учитель музичного мистецтва повинен володіти інноваційною інформацією і мати такий науковий інструментарій, який забезпечить ефективність формування музичної культури дітей, зростання пізнавального інтересу учнів до музичного мистецтва і потреби в заняттях музичною творчістю. Все це передбачає відмову від сцєнтичного спрямування в опануванні майбутніми педагогами-музикантами методологією музичної педагогіки і музичного мистецтва на основі оволодіння окремими методологічними знаннями, вміннями та перехід у площину методологічної компетентності.

Оволодіння означеною компетентністю студентами уможливлено в процесі навчання в закладі вищої мистецько-педагогічної освіти. Усвідомлення сутності та обґрунтування компонентів структури методологічної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва базується на знанні специфіки методологічної діяльності педагога-музиканта.

Одним із основоположників вчення про *методологічну діяльність вчителя музики*, його мето-

дологічну культуру є Е. Абдулін, який говорить про актуальність і необхідність методологічної діяльності вчителя-музиканта і приходиться до узагальнення, що у сфері музично-педагогічної освіти завжди існувала думка про спрямування професійної діяльності вчителя музичного мистецтва на формування духовної культури учнів, збагачення емоційно-ціннісного світу дітей, а опанування методологічними знаннями і вміннями не відносилось до першочергових завдань фахової підготовки учителів музики [1, с. 4]. Однак процес саморозвитку, самовдосконалення вчителя музичного мистецтва неможливий без уміння аналізувати свою мистецько-педагогічну діяльність; пошуку ефективних методів навчання і виховання музичним мистецтвом; вивчення інноваційних методів, методик, технологій музичного розвитку учнів (Е. Абдулін, Н. Овчаренко).

Сутність методологічної діяльності Е. Абдулін розглядає як прояв здібності самостійно думати, порівнювати, співставляти різні точки зору, виявляти свою власну позицію, науково та професійно обґрунтовувати її, досліджувати проблеми педагогіки професійної та загальної музичної освіти. Думку вченого автор вважає доцільною, адже важко уявити собі творчого вчителя музики, який не аналізує результати власної мистецької діяльності та результати навчальної діяльності учнів.

Аналітичний розгляд та вивчення методологічної діяльності вчителя музичного мистецтва дало нам можливість визначити види означеної діяльності: мотиваційно-цільовий, інформаційно-когнітивний, науково-діяльнісний, рефлексивно-самовдосконалювальний.

*Мотиваційно-цільовий вид* методологічної діяльності вчителя музичного мистецтва відображає цільове спрямування, розвиток пізнавального інтересу, потреби в методологічній діяльності для вирішення професійних завдань.

*Змістово-когнітивний вид* методологічної діяльності вчителя музичного мистецтва відображає систему теоретико-методологічних, міждисциплінарних, фахових наукових знань, умінь та володіння методами пошуку й опрацювання інформаційних джерел, збирання даних для дослідження.

*Науково-діяльнісний вид* методологічної діяльності вчителя музичного мистецтва відображає систему практичних умінь створювати концепцію й обирати доцільні методи дослідження, здійснювати саме дослідження, інтерпретувати результати та підводити його підсумки.

*Рефлексивно-самовдосконалювальний вид* методологічної діяльності вчителя музичного мистецтва відображає вміння аналізувати, усвідомлювати, узагальнювати власний досвід методологічної діяльності вчителя музичного мистецтва з метою підвищення професійного рівня. Усі види



методологічної діяльності вчителя музичного мистецтва знаходяться в детермінованому зв'язку з його діяльними функціями (рис. 1).

Основу будь-якого виду компетентності складає певна система компетенцій (здатностей), кожна з яких, у свою чергу включає комплекс знань та вмінь. Відповідно, необхідно розглянути сутність методологічних знань і вмінь, які є базою для методологічних компетенцій, що утворюють методологічну компетентність вчителя музичного мистецтва.

Сучасний погляд на зміст методологічних знань і вмінь учителя музичного мистецтва відбивають робочі програми для студентів-музикантів факультетів мистецтв закладів вищої педагогічної освіти.

У робочій програмі з «Методології музично-педагогічної освіти» (2014–2015 навчальний рік), розробником якої є О. Олексюк, виокремлено методологічні знання і вміння, якими повинен оволодіти майбутній учитель музичного мистецтва, зокрема *знання* [3, с. 5]: соціальної значущості музично-педагогічної освіти, сутності музично-педагогічної науки і практики, змісту методології музично-педагогічної освіти, особливостей методологічної культури вчителя музики, змісту методологічного аналізу, музично-педагогічного аналізу; базові методологічні вміння: здійснювати професійний аналіз літератури філософського, загальнонаукового і прикладного характеру, пов'язаного з педагогікою музичної освіти, виявляти особистісну професійну рефлексію стосовно змісту, процесу музичної освіти, власної викладацької діяльності, конструювати музично-освітній процес, творчо застосовувати здобуті методологічні знання. Автору імпонує думка О. Олексюк щодо спрямування методологічної підготовки вчителя музичного мистецтва на виявлення соціальної значущості музично-педагогічної освіти, а також – особистісної професійної рефлексії стосовно змісту, процесу музичної освіти, власної викладацької діяльності.

Сформованість методологічних знань і вмінь є передумовою формування методологічних компетенцій і методологічної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Наразі у навчальній програмі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва з «Методології музично-педагогічних досліджень», розробником якої є А. Растрігіна, до основних *методологічних знань* автором віднесено знання [4]: принципів побудови, форм, і способів науково-дослідницької музично-педагогічної діяльності, сучасних підходів до методології наукового дослідження, філософсько-культурологічних засад

музично-педагогічної освіти, ключових понять сучасної методологічної культури нового типу: проект, технологія, рефлексія, основних методичних характеристик та складових музично-педагогічного дослідження, специфіки дослідно-експериментальної діяльності на рівні магістратури та вимог до написання кваліфікаційного дослідження тощо.

З метою формування методологічної культури, науковець пропонує наступний комплекс *методологічних умінь*, який забезпечить ефективність майбутньої професійної діяльності в якості вчителя музичного мистецтва [4]: володіння методологічним аналізом для теоретичного осмислення музично-педагогічних проблем; орієнтація в понятійному апараті наукового дослідження, розуміння змісту теоретичних та емпіричних методів наукового дослідження та вміння використовувати їх у власній науковій діяльності; органічне поєднання та співвіднесення теорії, методики та практики в процесі підготовки кваліфікаційної роботи; виконувати різноманітні види науково-дослідницької діяльності; планування, організація й підведення підсумків дослідно-експериментальної роботи в галузі музично-педагогічної освіти тощо.

Методологічна компетентність вчителя музичного мистецтва є важливим і необхідним елементом його *методологічної культури*. У наукових доробках Е. Абдуліна ґрунтовно розроблено основи методологічної культури вчителя музики. Науковець зазначає, що її становлення сьогодні є невід'ємною частиною професійної підготовки вчителя музики і визначає її зміст, який включає [1, с. 9]: зацікавлене ставлення до методології педагогіки музичної освіти, розуміння її цінності для практичної діяльності й особистості вчителя музики; засвоєння професійно зорієнтованих методологічних знань; засвоєння способів, методів дослідницької музично-педагогічної діяльності і їх творче застосування в ситуації методологічного



Рис. 1. Взаємозв'язок видів і функцій методологічної діяльності вчителя музичного мистецтва

аналізу літератури й практичної навчально-дослідницької музично-педагогічної діяльності.

Визначаючи зміст методологічної культури педагога-музиканта-дослідника та вчителя музики, О. Олексюк справедливо наголошує, що він є для них різним. Якщо перший має відкривати нові знання, їх «виробляти», то завдання вчителя музики полягає у грамотному, творчому впровадженні їх у практику. Метою вивчення майбутніми вчителями музичного мистецтва методології музично-педагогічної освіти є забезпечення методологічної підготовки на засадах компетентнісного підходу [3, с. 4].

Згідно влучної думки А. Растригіної, методологічна культура майбутнього педагога-музиканта включає здатності: мислити системно, самостійно порівнювати та зіставляти різні точки зору, виявляти власну позицію, науково обґрунтовувати і професійно відстоювати її на основі набуття знань з основ методології як учіння про організацію науково-дослідницької діяльності в галузі педагогіки музичної освіти [4].

Сутність методологічної культури вчителя музичного мистецтва, окрім сформованих методологічних знань і вмінь, розкриває мотиваційно-ціннісний та компетентнісний аспекти особистості, оскільки важливим є: налаштованість особистості на здобуття таких знань і вмінь, інтерес і потреба в методологічній діяльності для підвищення результатів власної мистецько-педагогічної праці та для самовдосконалення упродовж життя; сформованість методологічної компетентності, що забезпечує дослідження проблем музичної педагогіки і музичного мистецтва та ефективність їх застосовувати на практиці; ціннісне ставлення до методологічної діяльності вчителя музичного мистецтва.

Природа методологічної компетентності вчителя є такою, що одночасно вона є і результатом навчання, і засобом саморозвитку. Методологічна компетентність особистості являє собою синергичну сукупність компетенцій, що визначає загальний рівень самостійності наукового мислення, тобто – означений вид компетентності є не просто сумою сформованих компетенцій, а системним утворенням компетенцій, що значно підвищує рівень самої методологічної компетентності.

Так, *методологічна компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва* – це динамічне особистісно-професійне утворення, яке відображає рівень самостійності наукового мислення вчителя і володіння ним методологією дослідження музичної освіти та базується на системі методологічних компетенцій, спрямованих на застосування наукових методів пізнання для вирішення проблем музично-виконавської та музично-педагогічної діяльності.

Теоретичні дослідження в сфері музичної педагогіки, аналіз сучасних навчальних програм підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва,

та методологічної діяльності сучасного вчителя музичного мистецтва дали нам змогу визначити *структуру методологічної компетентності*, яка включає компетенції: мотиваційні, когнітивні, дослідницькі, самовдосконалювальні.

До *мотиваційних компетенцій* входять: здатність до усвідомлення цінності сформованих мотиваційних компетенцій у методологічній діяльності вчителя музичного мистецтва; здатність до активізації цілей, мотивів, інтересів, потреб у процесі методологічної діяльності педагога-музиканта; здатність до особистісної актуалізації в методологічній діяльності.

*Когнітивні компетенції* включають: здатність до усвідомлення цінності сформованих когнітивних компетенцій у методологічній діяльності вчителя музичного мистецтва; здатність до здобуття знань та вмінь на чотирьох рівнях методології музичного, зокрема вокального мистецтва, застосування наукових методів пізнання в професійній діяльності (методологічного аналізу досліджень в сфері музичного мистецтва, аналізу інформаційних джерел, збирання даних для опрацювання в сфері педагогіки музичного мистецтва та дотичних до неї наук, узагальнення результатів теоретичного дослідження), теоретичного обґрунтування методик, технологій музичного навчання, виховання, розвитку тощо; здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва до розвитку самостійного науково-теоретичного мислення та переведення його в особистісну рису.

До *дослідницьких компетенцій* входять: здатність до усвідомлення цінності сформованих дослідницьких компетенцій у методологічній діяльності вчителя музичного мистецтва; здатність до застосування практичних умінь з методології музичного, зокрема вокального мистецтва та наукових методів пізнання в професійній діяльності (визначення базових понять дослідження; обґрунтування наукових підходів, принципів; розробки інноваційного наукового продукту, здійснення експериментальної роботи; узагальнення результатів експериментального дослідження; написання різних видів наукових або науково-методичних робіт: доповідь, есе, стаття, тези, рецензія, методичні матеріали, кваліфікаційна робота); здатність до зростання власних науково-пошукових якостей дослідника.

*Самовдосконалювальні* компетенції включають: здатність до усвідомлення цінності сформованих самовдосконалювальних компетенцій у методологічній діяльності вчителя музичного мистецтва; здатність до засвоєння інновацій теорії та методології музичного мистецтва, музичної педагогіки, музичної освіти та застосування їх у професійній діяльності вчителя музичного мистецтва; професійної рефлексії та підвищення рівня майстерності у використанні наукових методів

пізнання в дослідженнях музично-педагогічного спрямування; здатність до розвитку мотивації пізнання, сприймання, пам'яті, інтелекту, науково-творчого мислення власної особистості у процесі методологічної діяльності вчителя музичного мистецтва.

**Висновки.** За результатами дослідження з'ясовано, що методологічна компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва – це динамічне особистісно-професійне утворення, яке відображає рівень самостійності наукового мислення вчителя і володіння ним методологією дослідження музичної освіти та базується на системі методологічних компетенцій, спрямованих на застосування наукових методів пізнання для вирішення проблем музично-виконавської та музично-педагогічної діяльності.

Структура методологічної компетентності включає систему відповідних компетенцій:

мотиваційних, когнітивних, дослідницьких, самовдосконалювальних, які забезпечують ефективність методологічної діяльності вчителя музичного мистецтва.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Абдуллин Э.Б. Методология педагогики музыкального образования : учебник для студ. высш. учеб. Заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2006. 272 с.
2. Закон України «Про вищу освіту». Київ, 01. 07. 2014. № 1335-VII. Режим доступу: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu/>.
3. Олексюк О.М. Методология музично-педагогічної освіти : робоча програма навчальної дисципліни для спеціальності 8.02020401 «Музичне мистецтво» Київ : Київський університет імені Б. Грінченка, 2014. 24 с.
4. Растригіна А.М. Методология музично-педагогічних досліджень: навчальна програма. Режим доступу : <https://wiki.cuspu.edu.ua/index.php>.

## ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ

## INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF FORMING OF DISCURSIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS-PHILOLOGISTS

У статті визначено специфіку формування дискурсивної компетенції майбутніх учителів-філологів, що передбачає володіння мовленнєвими специфічними формулами, комунікативними моделями або структурами, що концентрують у собі мовленнєвий досвід учасників комунікації. З'ясовано, що особливу роль у формуванні дискурсивної компетенції майбутніх учителів-філологів відіграють когнітивні процеси, пов'язані з особливостями і специфікою діяльності студентів, а також професійною спрямованістю процесу навчання, що передбачає перехід навчально-пізнавальної діяльності у професійно-комунікативну.

Обґрунтовано доцільність і необхідність використання інноваційних технологій у процесі навчання, спрямованих на набуття студентами філологічних спеціальностей прагматичного рівня дискурсивної компетенції. З'ясовано, що цілеспрямована підготовка майбутніх учителів-філологів передбачає використання інноваційних технологій навчання, що забезпечують співпрацю з викладачами, саморозвиток суб'єктів освітнього процесу, вияв ними особистісних функцій, формування суб'єктності позиції у процесі комунікації.

Доведено, що інноваційні технології надають широкі можливості для формування дискурсивної компетенції майбутніх учителів-філологів, формують уміння раціонально приймати рішення у неоднозначних ситуаціях, детально аналізувати всі можливі варіанти вирішення проблемних ситуацій тощо. Доведено, що найбільш ефективними з-поміж інноваційних технологій навчання, які відповідають специфіці підготовки майбутніх учителів-філологів, є моделювання ситуацій або технологія ситуаційного навчання, інтерактивні технології, театральна педагогіка, ігрові технології та web-технології, які забезпечують імітацію елементів професійної комунікації, її типових та істотних рис.

Особове значення у процесі формування дискурсивної компетенції майбутнього вчителя-філолога приділяється використанню технології театральної педагогіки, яка вирішує проблему розвитку словесної дії та відкриває майбутнім педагогам шлях до творчості.

Визначено перспективи подальших досліджень, які необхідно спрямувати у напрямку вивчення позитивного інноваційного досвіду формування дискурсивної компетенції майбутніх учителів-філологів у зарубіжних країнах.

**Ключові слова:** інноваційні технології навчання, комунікативна компетентність,

дискурсивна компетенція, студент, викладач, учитель-філолог.

The article defines the specificity of the formation of the discursive competence of future teachers-philologists, which implies the possession of speech specific formulas, communicative models or structures, which concentrate the speech experience of communication participants. It has been revealed that the cognitive processes associated with the peculiarities and specifics of the students' activity, as well as the professional orientation of the learning process, which involves the transition of educational and cognitive activities to the professional communication, play a particular role in shaping the discursive competence of future teachers-philologists.

The expediency and necessity of using innovative technologies in the process of learning, aimed at the reaching of students of philology specialties of the pragmatic level of discursive competence have been specified. It has been found out that the purposeful preparation of future teachers-philologists involves the use of innovative teaching technologies that provide cooperation with teachers, self-development of subjects of educational process, the manifestation of their personal functions, the formation of subjectual position in the communication process.

It has been proved that innovative technologies provide wide opportunities for forming discursive competence of future philology teachers, form the ability to make decisions rationally in ambiguous situations, analyze in detail all possible solutions for problem situations, and so on. It has been proved that the most effective innovative teaching technologies that correspond to the specifics of the training of future teachers-philologists is simulation of situations or situational learning technology, interactive technologies, theater pedagogy, gaming technologies and web technologies that provide imitation of the elements of professional communication, its typical and essential features.

The personal significance in the process of forming the discursive competence of future teacher-philologist is given to the use of the technology of theater pedagogy, which solves the problem of the development of verbal action and opens the way for creativity to future teachers.

The prospects of further research, which should be directed towards the study of positive innovative experience of forming discursive competence of future teachers of philology in foreign countries have been distinguished.

**Key words:** innovative technologies of teaching, communicative competency, discursive competence, student, teacher, teacher-philologist.

УДК 811.111

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-2-18>

**Осова О.О.,**

канд. пед. наук,

доцент кафедри іноземної філології  
Комунального закладу

«Харківська гуманітарно-педагогічна  
академія» Харківської обласної ради

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Розвиток національної системи освіти відбувається в умовах змін у духовному просторі суспільства, що вимагає внесення коректив до методології сучасної освітньої парадигми. Метою компетентнісно-орієнтованого підходу є забезпечення формування професійних мовних ком-

петентностей майбутніх учителів-філологів, що є важливою умовою їхньої комунікативної діяльності в культурному розмаїтті освітнього і фахового середовища.

У зв'язку з цим особливої уваги заслуговує проблема формування дискурсивної компетенції майбутніх учителів-філологів, які повинні в

умовах сучасного освітнього середовища демонструвати «уміння спілкуватися в типових умовах професійної діяльності, володіти потенціалом дидактичного дискурсу, презентувати нормативні та доступні для сприйняття навчальні тексти, розв'язувати за допомогою мовних засобів комунікативні завдання» [8, с. 41].

Виходячи з того, що серед характерних особливостей сучасного інформаційного суспільства є «відкрита перспектива», автор вважає, що одним із ефективних шляхів вирішення зазначеної проблеми є застосування інноваційного навчання, що на протигагу традиційному «прагне функціонувати у контексті сьогодення, орієнтуючись на майбутнє» [1, с. 85].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Під час наукового пошуку виявлено, що вивченню проблеми комунікативної компетенції приділяли увагу Н. Бордовська, О. Леонтьєв, І. Максимова, Ю. Пасов, Л. Шипіліна та інші. Лінгвістичні й екстралінгвістичні знання про види ситуацій, контекстів, елементи побудови дискурсів стали предметом досліджень вітчизняних та зарубіжних учених (Н. Арутюнова, І. Гальперин, Т. Глазунова, Н. Головіна, А. Горбунов, Н. Єлухіна, М. Кенел і М. Свейн, О. Кучеренко, М. Халлідей, J. Gumperz, J. Kars та інші).

Використання інноваційних технологій в освітньому середовищі було предметом досліджень М. Бовтенка, Є. Машбиця, Н. Морзе, П. Сердюкова.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на широке коло існуючих досліджень, що розвивають різні аспекти формування комунікативної компетенції майбутніх учителів, проблема формування дискурсивної компетенції майбутніх учителів-філологів з використанням інноваційних технологій навчання представлена у науково-педагогічній літературі недостатньо.

**Формулювання цілей статті.** Необхідність детального вивчення означеної проблеми та об'єктивна значущість питання зумовили вибір мети нашої статті – з'ясувати можливості інноваційних технологій у процесі формування дискурсивної компетенції майбутніх учителів-філологів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Зміст Рекомендацій Ради Європи щодо мовної освітньої політики формує нові вимоги до сучасних фахівців в контексті демонстрації високого рівня іншомовної комунікативної компетентності, здатності до міжкультурного спілкування.

Комунікативна компетентність є поняттям складним і багатоаспектним. У сучасній соціолінгвістиці її визначено як систему, що виконує функцію збалансування існуючих мовних форм, що визначаються з опорою на мовленнєву компетенцію комуніканта на тлі певних соціальних функцій [4]. Аналіз літератури з теми дослідження [4; 6] доводить, що формуванню комунікативної ком-

петентності майбутніх учителів-філологів сприяє вивчення мови з використанням комунікативно-спрямованих технологій навчання, що передбачають переорієнтацію з форми на функцію, з лінгвістичної компетенції на комунікативну, з мовної правильності на спонтанність та автентичність, тобто природність комунікації.

Структуру комунікативної компетентності складають декілька субкомпетенцій. Однією з найбільш значущих у процесі підготовки майбутніх учителів-філологів є дискурсивна компетенція, що характеризується комунікативною спрямованістю і передбачає «знання різних типів дискурсів та правил їх побудови, а також уміння створювати їх та розуміти, ураховуючи різноманітні ситуації спілкування» [2, с. 78].

Встановлено, що змістовне наповнення поняття «дискурсивна компетенція» тісно пов'язане з терміном «дискурс», що був запроваджений у теорію навчання іноземних мов у 70-х рр. ХХ ст. та означав зв'язну послідовність речень або мовленнєвих актів, тобто корелював з поняттям «текст». Протягом років трактування зазначеного поняття поступово змінювалося.

Аналітичний огляд визначень дискурсивної компетенції, запропонованих різними дослідниками, доводить, що для формування дискурсивної компетенції, яка є важливою складовою комунікативної компетенції, необхідно володіти дискурсом як функціональним явищем, сукупністю знань, умінь, пов'язаних із побудовою і розумінням дискурсу, зв'язно і послідовно викладати свої думки в ситуаціях усного / писемного спілкування, здатністю використовувати певну стратегію для конструювання та інтерпретації тексту, обирати тип дискурсу відповідно до комунікативної мети і конкретної ситуації спілкування з урахуванням статусу того, хто говорить / пише.

У контексті підготовки майбутніх учителів-філологів дискурсивна компетенція є ширшою за значенням і передбачає «володіння соціокультурним регістром, який можна визначити як сукупність типових або мовленнєвих специфічних формул, комунікативних моделей або структур, апробованих спеціально і таких, що концентрують у собі мовленнєвий досвід учасників комунікації» [4, с. 121].

Доцільно зауважити, що ефективне формування дискурсивної компетенції майбутніх учителів-філологів передбачає активізацію комунікативної діяльності студентів шляхом запровадження інноваційних технологій навчання. Зазначимо, що бурхливий розвиток інноваційних технологій навчання зумовив формування «нового типу мовної особистості – члена інтернет-спільнот» [9, с. 36], який користується електронними підручниками та посібниками, словниками, довідниками, послуговується репозитаріями, з іншого – впливає на формування мови інтернету, що набуває рис

окремого функційного стилю. Автор погоджується із думкою В. Уліщенко, що у цьому контексті заслуговують на особливу увагу можливості застосування блогосфери в процесі формування дискурсивної компетенції майбутніх учителів-філологів, зокрема учителів іноземних мов [10].

Особливу роль у формуванні дискурсивної компетенції майбутніх учителів-філологів відіграють когнітивні процеси, пов'язані з особливостями і специфікою діяльності студентів, а також професійною спрямованістю процесу навчання, що передбачає перехід навчально-пізнавальної діяльності у професійно-комунікативну.

Автор вважає за доцільне у процесі формування дискурсивної компетенції майбутніх учителів-філологів звертати увагу на міжкультурні особливості вербальної та невербальної поведінки в конкретних ситуаціях (рольових іграх, проблемних комунікативних ситуаціях, при аналізі автентичних мовних аудіо- і відеоматеріалів тощо); формувати професійну інтерактивну компетентність засобами професійного спілкування, професійної комунікативної взаємодії, адекватної мовленнєвої поведінки, ефективного впливу на партнера по спілкуванню, що забезпечує формування досвіду професійно-педагогічного навчання іноземної мови [6].

Розширенню картини світу майбутніх учителів-філологів і залученню їх до розуміння іншої ментальності сприятиме формування дискурсивної стратегії на основі професійних концептів, властивих культурі й етиці країни, мова якої вивчається (на основі стереотипних ситуацій спілкування); практикування мовних вмінь в типових ситуаціях спілкування (встановлення особистих контактів, написання листів, бесіди по телефону, проведення зустрічей тощо), що вимагають знань стратегій комунікативного розгортання ситуацій на когнітивному й емоційному рівнях.

Під час дослідження виявлено, що найбільш ефективним з-поміж інноваційних технологій навчання, які відповідають специфіці підготовки майбутніх учителів-філологів, є моделювання ситуацій або технологія ситуаційного навчання. Зазначена технологія у навчанні забезпечує імітацію елементів професійної комунікації, її типових та істотних рис. Її використання на заняттях з іноземної мови дає можливість сформувати навички та вміння спілкування, розвиває звичку до самоконтролю, сприяє реальній підготовці студентів до майбутньої професійної діяльності та життя в суспільстві в цілому, допомагає зробити заняття з іноземної мови більш живими, цікавими, змістовними, дає можливість студентам більше і частіше висловлювати власні думки, почуття, оцінювання, тобто мислити іноземною мовою. Як зазначає Є.І. Пассов, мовний матеріал варто організовувати навколо ситуацій, які розглядаються як системи стосунків тих, хто навчається [7].

Створення сприятливої атмосфери, побудованої на засадах інтерактивного спілкування, відбувається у процесі запровадження комунікативних та інтерактивних технологій навчання, процесуальною основою яких є «комунікативна атака», що стимулює студентів до активного спілкування.

Серед ефективних інноваційних технік, що сприяють формуванню дискурсивної компетенції майбутніх учителів-філологів, варто згадати такі: «Порожнє крісло», «Дерево рішень», «Телефон довіри», «Картинна галерея», «Святковий торт», «6×6×6», «Килим ідей», «Дебати», «SVOT» тощо. Інтерактивне спілкування передбачає активне залучення учасників обговорення, дозволяє раціонально приймати рішення у неоднозначних ситуаціях, допомагає наблизити студентів до контроверсійних постатей і рішень, детально аналізувати всі можливі варіанти потенційних рішень та позитивні і небезпечні моменти, пов'язані з кожним із них.

Важливим елементом професійно-педагогічної майстерності вчителя-філолога є комунікативні вміння, які включають уміння утримувати увагу учнів, адекватно сприймати та розуміти їх психологічний, наявність інтересу, ступінь розумової та фізичної втоми. Головним знаряддям вчителя-філолога є вміння здійснювати ефективну взаємодію. Учитель-філолог повинен професійно володіти багатствами мови: тембром, інтонацією голосу, його силою, чіткістю, звучністю, а також допоміжними засобами виразності [3].

Однією з ефективних інноваційних технологій навчання, що передбачає розвиток правильної вимови педагогів, логіки, дискурсивної компетенції, є театральна педагогіка. У процесі використання зазначених технологій навчання майбутній вчитель-філолог має змогу відчуті і побачити реальні й можливі помилки у спілкуванні, психологічну неефективність у вирішенні окремих педагогічних і психологічних ситуацій тощо.

Закономірно, що саме система К.С. Станіславського як наукове обґрунтування виховання актора є першоосновою для вдосконалення мовленнєвої підготовки учителя-філолога. Використання технології театральної педагогіки у процесі формування дискурсивної компетенції майбутнього вчителя філолога вирішує проблему розвитку словесної дії та відкриває майбутнім педагогам шлях до творчості.

Зазначена технологія вимагає чіткого дотримання етапів роботи: 1) підготовчий (вступне слово, пошук правильного положення тіла, психологічне налаштування на заняття тощо); 2) артикуляційна гімнастика; 3) дихальні вправи; 4) підготовка голосу до звучання (виконання іншомовних лічилок тощо); 5) мовленнєва постановка голосу (виконання вправ і гекзаметрів); 6) відпрацювання чіткої дикції (використання прислів'їв, приказок, скоромовок тощо); 7) розслаблення психофізичного апарату студента (виконання

спеціальних вправ на розслаблення та відпочинок тіла, подяка одне одному і викладачеві за проведене заняття) [5].

**Висновки.** Використання інноваційних технологій навчання дає можливість студентам навчитися здійснювати прямі й непрямі мовленнєві дії привернення уваги, вмінь, удосконалювали свою комунікативну поведінку, формування соціокультурної компетенції, вдосконалювали професійно значущі знання, набувати вмінь виражати модус мовлення адекватно ситуації спілкування із залученням до цього як вербальних, так і екстра- та паравербальних засобів.

**Подальші перспективи в цьому напрямку.** Що стосується подальших перспектив дослідження проблеми, то зусилля слід спрямувати на вивчення позитивного інноваційного досвіду формування дискурсивної компетенції майбутніх учителів-філологів у зарубіжних країнах.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бужикова Р. Нові пріоритети розвитку сучасної освіти. Вища освіта України. 2006. № 3. С. 83–88.
2. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии. Монография. М. : Наука, 1984. 232 с.
3. Єлісовенко Ю.П. Практичне опанування мистецьких основ риторики засобами театральної педагогіки. Педагогіка і психологія професійної освіти. 1998. № 4. С. 200-207.
4. Костенко В.Г. Дискурсивна основа навчання іноземних мов та її роль у формуванні комунікативної компетенції. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Досвід. Пошуки. 2008. № 14. С. 117–123.
5. Лимаренко Л.І. До питання реалізації компетентнісного підходу в умовах студентського театру. Проблеми освіти : наук. зб. / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОНМС України. Київ, 2013. Вип. № 74, ч. 1. С. 166–171.
6. Паньків О.Б. Дискурсивна компетенція мовної особистості майбутнього філолога. Науковий вісник ДДПУ імені І. Франка. Серія «Філологічні науки». Мовознавство. № 1, 2014. С. 64–69.
7. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения инос язычному общению. Москва : Рус. яз., 1989. 276 с.
8. Симоненко Т. Базова система вправ у роботі над розвитком професійно-комунікативних умінь студентів-філологів. Українська мова і література в школі. 2005. № 7. С. 40–43.
9. Тищенко О. Мова інтернет-спілкування: стиль, норма, освіта. Дивослово. 2011. № 12. С. 35–39.
10. Уліщенко В. Блогосфера як нове освітнє середовище. Дивослово. 2009. № 6. С. 11–15.

ПОТЕНЦІАЛ ТЕХНОЛОГІЇ ВЕБ-КВЕСТ  
В МОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВTHE POTENTIAL OF THE TECHNOLOGY OF THE WEB QUEST  
IN THE LANGUAGE TRAINING OF FOREIGN STUDENTS

Стаття присвячена розгляду особливостей використання технології веб-квесту в мовній підготовці іноземних студентів як особливого виду проектної діяльності, що здійснюється за допомогою Інтернету. Подано опис дидактичних можливостей даної технології, доцільності її використання для підвищення ефективності навчання у всіх видах мовної діяльності, розвитку іншомовної комунікативної компетенції і інтеграції з традиційною методикою навчання.

Розглядається структура веб-квесту. Підкреслюється, що 4 елементи повинні обов'язково бути присутніми в кожному освітньому веб-квесті: вступ, завдання, виконання, оцінювання. Наводиться класифікація типів завдань. Виокремлюються основні етапи цієї технології у мовній підготовці, головні цілі та завдання кожного етапу. Визначаються навички та вміння іноземних студентів, які формуються і розвиваються при роботі з веб-квестом.

Підкреслюється важливість рівня володіння мовою для ефективної роботи з різними видами веб-квестів за ступенями складності, проблемної спрямованості на формування і розвиток всіх видів іншомовної діяльності, навичок дослідницької роботи з інформаційними ресурсами. Автор приходить до висновку, що технологія навчального веб-квесту значно посилює інтерес до вивчення мови і вдосконалення мовленнєвих умінь та навичок, передбачає різнобічну самостійну діяльність іноземних студентів. Використання веб-квесту може стати ефективним педагогічним засобом формування початково-пізнавального компонента іншомовно-комунікативної компетенції студентів, вдосконалення інтелектуальних здібностей особистості, отримання естетичного та пізнавального інтересу, реалізації креативного потенціалу.

Веб-квест – технологія, яка акумулює в собі елементи проектного, пошукового, активного, групового та ігрового навчання і відповідає багатьом вимогам сучасної освіти.

**Ключові слова:** технологія веб-квест, проектна діяльність, пошукова діяльність, метод проблемного навчання, навчальний Інтернет-ресурс, інформаційно-аналітичні вміння, креативність, комунікативний, соціокультурний і особистісний розвиток.

The article is devoted to the consideration of the features of using the technology of a web quest in the language training of foreign students as a special type of project activity carried out through the Internet. A description of the didactic capabilities of this technology, the appropriateness of its use to improve the effectiveness of training in all types of speech activity, the development of foreign language communicative competence and integration with traditional teaching methods are given.

The structure of the web quest is reviewed. It is emphasized that 4 elements must be present in every educational web quest: introduction, task, process (implementation), conclusion (assessment). A classification of task types is given. The main stages of this technology in language training, the main goals and objectives of each stage are highlighted.

The skills and abilities of foreign students that are forming and developing during the work with web quests are determined. The importance of language proficiency for effective work with various types of web quests in terms of complexity, problematic focus on the formation and development of all types of foreign language activities, research skills with information resources is emphasized.

The author concludes that the technology of the educational web quest greatly enhances the interest to language learning and improving of speech skills and abilities; this technology also assumes versatile independent activities of foreign students. The use of a web quest can be an effective pedagogical tool for the formation of the educational and cognitive component of students' foreign language communicative competence, for the improvement of the intellectual abilities of the individual, for the obtaining of aesthetic and cognitive interest, and for the realization of creative potential.

Web quest technology accumulates in itself elements of project, problem, active, group and game training and meets many requirements of modern education.

**Key words:** web-quest technology, project activity, search activity, problem-based learning method, educational Internet resource, information and analytical skills, creativity, communicative, sociocultural and personal development.

УДК 372.881.161.1

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-2-19>

**Цимбал Т.М.,**

старший викладач

кафедри мовної підготовки

Харківського національного

автомобільно-дорожнього університету

### Постановка проблеми в загальному вигляді.

Питання якісної професійної та мовної підготовки іноземних студентів завжди залишається актуальним у технічному вузі. Сучасний фахівець повинен орієнтуватися в сучасних інформаційних потоках, володіти інформаційно-аналітичними вміннями, креативністю, самостійно здобувати нові знання і розвиватися протягом всього життя. Важлива роль відводиться формуванню таких особистісних якостей, як відповідальність, цілеспрямованість, працьовитість, організованість, мобільність, комунікативність, толерантність, вміння працювати в команді, виконувати різні ролі та обов'язки.

Ресурси Інтернету створюють неосяжне інформаційно-освітнє середовище для освіти та самоосвіти людей, задоволення їх професійних і особистих інтересів і потреб. У зв'язку з цим «методика навчання іноземних мов повинна мати у своєму розпорядженні усе розмаїття прийомів, способів і видів роботи, бути гнучкою і диференційованою, враховувати всі фактори, що впливають на успішність навчання» [4, с. 50].

Визнання необхідності врахування потреб та індивідуально-психологічних особливостей кожного студента стало однією з найважливіших тенденцій сучасного навчання мовам. Згідно



особистісно орієнтованої спрямованості освіти мовна підготовка розглядається як взаємозалежний комунікативний, соціокультурний і особистісний розвиток іноземних студентів, досягти якого можна через проблемний і міжкультурний підходи до визначення предметного змісту мовної підготовки, а також через особистісно-орієнтований та комунікативно-діяльнісний підходи до організації іншомовної пізнавальної діяльності.

Однією з сучасних технологій, що дозволяє спеціальним чином організувати пізнавальну діяльність студентів в умовах безперервно зростаючої кількості інформації і появи доступних навчальних інтернет-ресурсів, є технологія веб-квестів.

Таким чином, актуальність статті обумовлена широким розвитком інформаційних технологій, необхідністю вибору сучасних інноваційних методів і прийомів навчання іноземних студентів, а також необхідністю їх впровадження в навчальний процес для підвищення його ефективності.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Аналіз попередніх досліджень дозволяє стверджувати, що питання впровадження і використання веб-квесту в навчальному процесі знаходиться в центрі уваги вчителів, викладачів, методистів і вчених.

Концепція веб-квестів була розроблена в середині 90-х років в США професорами університету Сан-Дієго Б. Доджем і Т. Марчем. Дуже швидко ця технологія стала популярною серед американських, європейських, російських і українських педагогів.

Застосування технології веб-квесту описано в роботах Є.І. Багузіної, О.В. Волкової, П.В. Сисоєва, Е.М. Шульгіної, Б. Доджа, Т. Марча та інших.

Вагому роль у поширенні технології веб-квесту зіграли не тільки теоретичні розробки даних авторів, але і їх практична діяльність по пропаганді цієї технології, як основи методу проблемного навчання, так і методу проектного навчання одночасно.

На просторах Інтернету є багато розроблених веб-квестів з англійської мови. Певний досвід щодо розробки веб-квестів з російської мови як іноземної та впровадження їх у навчальний процес мають російські педагоги.

Тому питання використання технології веб-квесту в мовній підготовці іноземних студентів вузів України вимагає свого подальшого вивчення.

**Мета статті** полягає в розкритті змісту технології веб-квесту з точки зору її потенціалу використання в мовній підготовці іноземних студентів для підвищення ефективності навчання у всіх видах мовної діяльності, розвитку іншомовної комунікативної компетенції і інтеграції з традиційною методикою навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Існує кілька інтерпретацій терміна «веб-квест». Б. Додж визна-

чає веб-квест як пошуково-орієнтовану діяльність, в якій вся інформація, яка використовується учнем, видобувається з Інтернету [7, с. 10–13].

На думку Т. Марча, веб-квест – це побудована за типом опор навчальна структура, яка використовує посилання на важливі ресурси в Інтернеті та автентичне завдання з метою мотивації студентів до дослідження проблеми з неоднозначним рішенням. Це розвиває їх вміння працювати як індивідуально, так і в групі, вміння ведення пошуку інформації та її перетворення в більш глибоке знання (розуміння) [9].

П.В. Сисоєв і М.Н. Євстігнєєв визначають веб-квест як тип навчальних інтернет-матеріалів [2].

А.В. Федоров і А.А. Новикова вважають, що веб-квестом можна назвати освітній сайт, присвячений самостійній дослідницькій роботі учнів (зазвичай в групах) з певної теми з гіперпосиланнями на різні веб-сторінки [3, с. 185].

О.Г. Шевцова дає терміну наступне визначення: це «орієнтована на вирішення проблеми діяльність. Причому більша частина або вся інформація взята з Інтернету» [5, с. 43].

У трактуванні Є.І. Багузіної, веб-квест виступає як інформаційний віртуальний дидактичний майданчик для застосування різних методик і технік навчання, перш за все, конструктивного проблемно-пошукового характеру, які можна вбудувати в курс навчання стосовно конкретним цілям [2, с. 81].

Ми будемо мати на увазі під веб-квестом спеціально організований сценарій проблемно-проектної та дослідницької діяльності іноземних студентів по темі, що вивчається з використанням ресурсів Інтернету та можливістю групової роботи.

З педагогічної точки зору веб-квест технологія має великий освітній і розвиваючий потенціал.

По-перше, вона являє собою модель, яка інтегрує різноманітні підходи, технології, методи і прийоми навчання (проблемно-проектне навчання, контекстне навчання, комунікативний підхід, активні методи навчання, інформаційно-комунікативні технології).

По-друге, передбачає використання групової форми роботи, що сприяє розвитку комунікативних умінь і навичок співпраці.

По-третє, може використовуватися для здійснення міжпредметних зв'язків у навчальному процесі.

По-четверте, сприяє розвитку критичного мислення.

По-п'яте, підвищує мотивацію учнів.

Стосовно мовної підготовки іноземних студентів ця технологія забезпечує такі складові продуктивного навчання, як проблемність, автентичність, інтерактивність.

Веб-квести відповідають всім особливостям навчання російської мови як іноземної, підвищують

практичну спрямованість занять, допомагають подолати дефіцит годин, що відводяться на аудиторні заняття, розвивають автономність студентів, сприяють оволодінню мовою для отримання професійно значущої інформації. Але вивчення мови вимагає від студентів відповідного рівня володіння мовою для роботи з автентичними ресурсами Інтернету. У зв'язку з цим ефективна інтеграція веб-квестів у процес навчання можлива в тих випадках, коли веб-квест є творчим завданням, що завершує вивчення будь-якої теми, і супроводжується тренувальними лексико-граматичними вправами на основі автентичного мовного матеріалу, що використовується у веб-квесті, або здійснюється паралельно з ними.

Веб-квест, як і будь-який проект, має чітку структуру.

Б. Додж виокремлює наступні компоненти в структурі веб-квесту:

1. Вступ (introduction), який містить довідкову інформацію про проблеми, що досліджуються і мотивує студентів на виконання завдання. У вступі чітко описуються ролі учасників, план роботи, огляд змісту веб-квесту, а також ставиться питання, вирішувати яке належить учасникам веб-квесту.

2. Завдання (task), зрозуміле, яке відповідає інтересам учнів і яке можливо здійснити. Це найбільш важлива частина веб-квесту, де чітко визначається підсумковий результат дослідницької роботи учасників.

3. Список інформаційних ресурсів (references), необхідних для виконання завдання (наприклад, список посилань).

4. Опис процедури виконання роботи (process) у вигляді алгоритму дій.

5. Опис критеріїв оцінки веб-квесту (evaluation), які залежать від поставленого перед учнями навчального завдання і відповідності виконаної роботи цьому завданню.

6. Висновок (conclusion), в якому підводиться підсумок виконання дослідницького завдання [11].

Така структура є основою, яку за необхідності можна змінити, але 4 елементи повинні обов'язково бути присутніми в кожному освітньому веб-квесті: вступ, завдання, виконання, оцінювання.

І.Б. Ігнатова приводить схему технологічної побудови навчального процесу: освітні цілі → конкретні навчальні цілі на кожному етапі цілісного освітнього процесу → навчання (формування, вдосконалення і розвиток теоретичних знань і практичних навичок і умінь) → діагностичні рівні сформованості теоретичних знань і практичних вмінь [1, с. 132].

Технологія веб-квесту при навчанні російської мови як іноземної включає наступні етапи за І.Б. Ігнатовою:

1) діагностичний, на якому здійснюється самостійна діяльність команд у співпраці з виклада-

чем по вибору теми і вирішенню організаційних питань. На цьому етапі здійснюється вибір теми, де домінуючу роль відіграють групові форми, що дозволяє сформувати навички спільної роботи: вислуховуються різні точки зору, узгоджуються позиції, формуються спільні погляди, представляються продукти діяльності з обговорення висловлених ідей, відстоюються позиції.

При цьому робота в групах здійснюється на основі розподілу ролей і функцій учасника. Головна мета діагностичного етапу – це виконання лексико-граматичних вправ на основі запропонованого в веб-квесті та іншомовного (російського) матеріалу, тобто цей етап відповідає етапу ознайомлення і до мовленнєвого тренування;

2) моделюючий етап, на якому проводиться збір інформації з електронних джерел, його обробка, розробка варіантів подання роботи. на даному етапі виконуються репродуктивно-когнітивні і когнітивні веб-квести, а також використовуються різні інформаційні ресурси Інтернету. Самостійна діяльність підгруп студентів здійснюється у співпраці з викладачем.

Головне завдання цього етапу – сформувати навички пошукової діяльності, аналізу і вибору, формулювання на їх основі цілей і завдань, освоєння методів пошуку необхідної інформації. Ця робота передбачає автентичні матеріали по темі. Виконання умовно-мовленнєвих і мовленнєвих вправ на основі змісту автентичного тексту підводить студентів до виконання завдання веб-квесту та реалізації їх здібностей творчого характеру, пов'язаних з рішенням комунікативного завдання в проблемній ситуації;

3) проєктивний етап служить для підготовки до захисту проєкту та реалізації плану дій групи студентів. На цьому етапі ведеться робота на основі когнітивно-креативних і креативних веб-квестів. При роботі над кожною темою студенти виконують пізнавально-пошукові завдання, роблять групові і індивідуальні проєкти, реферативні роботи. Презентація проєктів може здійснюватися як в письмовій, так і в усній формі. При цьому студенти демонструють свої комунікативні вміння, збагачують знання і набувають нові навички;

4) підсумковий етап, на якому здійснюється рефлексія дій кожного студента і групи в цілому, оцінюються результати пошуково-дослідницької роботи. Роботи оцінюються і обговорюються не тільки викладачем, але і всіма студентами групи. На цьому етапі перевіряється рівень сформованості професійно-комунікативної компетенції іноземних студентів [1, с. 132–133].

Згідно з уявленнями Т. Марча, веб-квест повинен мати вступ, що інтригує; вірно сформульоване завдання, яке провокує мислення вищого порядку, розподіл ролей, що забезпечує різні точки зору на дилему; обґрунтоване впровадження інтернет-

джерел. Найкращі web-квести показують зв'язок із реальним життям, їх можна використовувати в різних дисциплінах або областях [10].

Розрізняють два типи веб-квестів: для короткочасної роботи (мета: придбання і усвідомлення нових знань; розраховані на одне-три заняття) і тривалої роботи (мета: розширення і вдосконалення знань по темі; розраховані на тривалий термін - понад три заняття, може бути семестр або навчальний рік) [6, с. 109].

За предметного змісту Б. Додж виокремлює монопроекти і міжпредметні веб-квести. За характером навчального завдання існує така класифікація веб-квестів Б. Доджа. [8]:

1. Переказ – емонстрація розуміння теми на основі подання матеріалів з різних джерел в новому форматі: створення презентації, плаката, розповіді.

2. Планування та проектування – розробка плану або проекту на основі заданих умов.

3. Самопізнання – будь-які аспекти дослідження особистості.

4. Компіляція – трансформація формату інформації, отриманої з різних джерел: створення книги, віртуальної виставки, капсули часу.

5. Творче завдання – творча робота в певному жанрі (створення п'єси, вірша, пісні, відеоролика);

6. Аналітична задача – пошук і систематизація інформації.

7. Детектив, головоломка, таємнича історія – висновки на основі суперечливих фактів.

8. Досягнення консенсусу – вироблення рішення проблеми.

9. Оцінка – обґрунтування певної точки зору.

10. Журналістське розслідування – об'єктивний виклад інформації (розподіл думок і фактів).

11. Переконавання – схиляння на свій бік опонентів або нейтрально налаштованих осіб.

12. Наукові дослідження – вивчення різних явищ, відкриттів, фактів на основі унікальних он-лайн джерел.

Такі завдання можуть включати окрему проблему, тему, навчальний предмет, можуть бути і міжпредметними. Подібна форма роботи спрямована на відпрацювання не тільки видів мовленнєвої діяльності (читання, письмо, аудіювання, говоріння), а й на відпрацювання комунікативно-мовленнєвих умінь (здійснення пошуку інформації, короткий виклад прочитаного, вміння робити висновки, висловлювати і аргументувати свою точку зору). До того ж, технологія веб-квесту сприяє розвитку аналітичного, критичного і творчого мислення; навичок вирішення завдань - в процесі роботи в команді.

Основною метою мовної підготовки іноземних студентів є засвоєння мови, оволодіння мовним матеріалом з наступним виходом в усну та письмову мову. При цьому найважливішу роль віді-

грають навички по роботі з текстом. Навчальна технологія веб-квесту – це особливий інтернет-інструмент, що дозволяє студентам при спрямовуючій ролі викладача закріплювати й удосконалювати навички аналітичної роботи з текстом, опановувати мовним матеріалом і коригувати мовні і мовленнєві помилки. При цьому вони самостійні, занурені в звичне інформаційне середовище, а ігрова форма підвищує інтерес, вимагаючи відповідального ставлення до завдання і самоорганізації.

Можливість і ефективність використання технології веб-квесту визначається рівнем володіння мовою. На нашу думку, найбільш ефективно технологію веб-квесту використовувати на рівні B1, B2 і на більш високих рівнях. Що стосується більш низьких рівнів володіння мовою, то її використання можливо при провідній ролі викладача.

Слід зазначити, що теми і ситуації веб-квесту повинні відповідати рівню програми навчання і викликати інтерес у студентів. Важливо на всіх етапах навчання приділяти увагу мовним і мовленнєвим завданням, що максимально знімають труднощі перед роботою над комунікативними творчими завданнями, а також закріплюють матеріал, необхідний для оволодіння мовою спеціальності.

За ступенем складності, проблемності, спрямованості на формування і розвиток всіх видів іншомовної діяльності, навичок дослідницької роботи з використанням інформаційних ресурсів І.Б. Ігнатовою була розроблена класифікація веб-квестів для використання в мовній підготовці іноземних студентів-філологів. Вона виокремлює 5 груп веб-квестів:

1) репродуктивні: надання матеріалу з різноманітних джерел без самостійної їх обробки;

2) репродуктивно-когнітивні: РР-презентація, стаття, повідомлення, виступ перед аудиторією, віртуальну подорож, переконання;

3) когнітивні: пошук, систематизація та аналіз інформації з певної теми;

4) когнітивно-креативні: розробка проекту на основі заданих умов за наявними пунктам; пошук відповіді на питання;

5) креативні: реалізація задуманого сценарію в різних жанрах; обґрунтування власної точки зору з певної проблеми. [1, с. 134].

**Висновки.** Інтегрування веб-квестів у навчальний процес значно посилює інтерес студентів до вивчення мови і вдосконалення мовленнєвих умінь і навичок відбувається осмислення досліджуваного мовного матеріалу, його розуміння, що сприяє розвитку творчого мислення та формуванню навичок використання отриманих мовних знань в різних ситуаціях мовного спілкування.

Веб-квест є ефективним педагогічним засобом формування навчально-пізнавального компонента іншомовної комунікативної компетенції студентів,

вдосконаленню інтелектуальних здібностей особистості, отримання естетичного та пізнавального інтересу, реалізації креативного потенціалу.

Веб-квест – технологія, що акумулює в собі елементи проектного, проблемного, активного, групового та ігрового навчання, відповідає багатьом вимогам сучасної освіти. Технічні та мультимедійні можливості цифрового середовища сприяють її безперешкодному проникненню в онлайн-навчання та ефективному функціонуванню в ньому.

Завдання викладача полягає в тому, щоб знайти цікаві теми проекту згідно навчального плану, в яких будуть задіяні всі його учасники (врахувати індивідуальні завдання), визначити план виконання і дати оцінку виконаного завдання. Спільний контроль результатів навчання підвищить мотивацію у вивченні складних мовних явищ.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Игнатова И.Б. Использование технологии веб-квестов при обучении русскому языку студентов-филологов. // Вестник РУДН, серия Вопросы образования: языки и специальность, 2010, № 4. С. 132–134.
2. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Развитие информационной компетенции специалистов в области обучения иностранному языку. URL: <http://www.lib.tsu.ru/mminfo/000349304/04/image/04-096.pdf>.
3. Федоров А.В. Медиаобразование в США, Канаде и Великобритании. Таганрог, 2007. 185 с.
4. Шатилов С.Ф. О создании рациональной методики обучения иностранным языкам в средней школе // Иностранный язык в средней школе. 1990. № 2. С. 50–59.
5. Шевцова О.Г. Веб-квест – один из наиболее эффективных способов применения Интернета для внедрения ролевых игр в обучение. URL: <http://ito.edu.ru/2008/Moscow/III/2/III-2-7656.html>.
6. Halat E. A Good Teaching Technique: WebQuests / E. Halat // The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas; vol. 81, issue 3. 2008. P. 109. 112.
7. Dodge B. WebQuests: a technique for Internetbased learning // Distance Educator. 1995. № 1, 2. P. 10–13.
8. Dodge B. Some Thoughts About Webquests [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec596/about\\_webquests.html](http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec596/about_webquests.html).
9. March T. Criteria for Assessing Best WebQuests // BestWebQuests. Yniversity Online Master Class, 2011. <http://www.bestwebquests.com/bwq/matrix.asp>.
10. March T. Web-Quests for Learning. URL: <http://tommmarch.com/strategies/webquests>.
11. Zhou Q., Ma L., Huang N., Liang Q., Yue H., Peng T. Integrating WebQuest into Chemistry Classroom Teaching to Promote Students Critical Thinking // Creative Education 2012 Vol. 3, № 3, 369–374 [Електронний ресурс] / Q. Zhou, L. Ma, N. Huang, Q. Liang, H. Yue, T. Peng. Режим доступа: <http://www.scirp.org/journal/ce/>.

## СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

### MODERN TRENDS OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL EDUCATION SYSTEM IN CONDITIONS OF THE PRESENTATION

У статті розглянуто та обґрунтовано тенденції інноваційного розвитку системи дошкільної освіти в умовах сьогодення. Обґрунтовано принципи освіти в Україні (доступність для кожного громадянина усіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою; рівність умов кожної людини в реалізації її здібностей, таланту, у всебічному розвитку; гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей; органічний зв'язок зі світовою і національною історією, культурою, традиціями; незалежність від політичних партій, громадських і релігійних організацій; науковий, світський характер, інтеграція з наукою і виробництвом, взаємозв'язок з освітою інших країн; гнучкість і прогностичність, єдність і наступність; безперервність і різноманітність; поєднання державного управління і громадського самоврядування в освіті).

Виявлені суперечності, які зумовлюються інноваціями: невідповідність між новим і старим, яка породжується як соціальними, так і педагогічними потребами політики становлення освіти; обмеженість в часі термінів навчання і зростання обсягу наукової інформації; суперечність між можливостями особистості і дійсністю, прагнення творчої особистості до пошуків нового.

Досліджено основні проблеми, пов'язані з інноваційним розвитком закладів дошкільної освіти. На основі психолого-педагогічної літератури досліджено та виявлено відмінність понять «інновації» та «новації».

Виявлено інноваційні форми роботи з дітьми в закладах дошкільної освіти, серед яких: інноваційні види занять (тематичні, комплексні, комбіновані, інтегровані); нетрадиційні заняття (міні-заняття, заняття-мандрівка, уроки ввічливості, уроки милосердя і доброти, урок милування в природі, урок пам'яті, заняття-казка, заняття-пошук, заняття-вікторина, заняття з логіки, заняття з українознавства, заняття з малювання з використанням нетрадиційних технік, заняття-відкриття, заняття-сюрприз, фізкультурно-оздоровчі заняття, брейл-ринг, КВК, заняття-тренінг, Клуб «Що? Де? Коли?» тощо); нетрадиційні свята і розваги, театралізована діяльність, дослідницько-пошукова діяльність, гурткова робота, цільові прогулянки та екскурсії, моделювання проблемних ситуацій.

**Ключові слова:** заклади дошкільної освіти; інновації; тенденції розвитку.

*The article discusses and substantiates the trends of innovative development of the system*

of preschool education. The main problems associated with the innovative development of preschool education institutions are investigated. On the basis of psychological and pedagogical literature, the concepts of "innovation" and "innovation" have been investigated and clearly distinguished.

The revealed contradictions that are caused by innovations: the discrepancy between the new and the old, which is generated by both the social and pedagogical needs of the policy of the formation of education; time constraints of training and the growth of scientific information; the contradiction between the capabilities of the individual and reality, the desire of creative features to search for the new.

The principles of education in Ukraine are substantiated (accessibility for every citizen of all forms and types of educational services provided by the state, equality of conditions of each person in the implementation of his abilities, talent, all-round development; humanism, democracy, priority of universal spiritual values; organic connection with the world and national history, culture, traditions, independence from political parties, public and religious organizations, scientific, secular, integration with science and production dstvom, the relationship with the formation of other countries the flexibility and predictability, unity and continuity, continuity and diversity, a combination of public administration and public self-government in education).

Identified innovative forms of work with children in pre-school education institutions and a list of innovative technologies and methods in the field of pre-school education: (thematic, integrated, combined, integrated); non-traditional lessons (mini-classes, lesson classes, courtesy lessons, lessons of charity and kindness, lesson of admiration in nature, lesson of memory, lesson-lessons, lessons-lessons, lessons-lessons, lessons on logic, classes in Ukrainian studies, classes drawing with the use of non-traditional techniques, opening classes, a surprise lesson, fitness classes, brain-ring, KVN, training sessions, "What? Where?, What? Where? Club", etc.); non-traditional holidays and entertainments, theatrical activity, research and research activity, group work, target walks and excursions, simulation of problem situations; physical and recreational activities (health walks, pedestrian crossings, outdoor physical education, small Olympic games, physical culture and recreation classes, classes "Ball school", classes on valeology and life safety, gymnastics awakening after sleep, etc.).

**Key words:** preschool institutions; innovation; development trends.

УДК 33'225(06):31.811.15  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-2-20>

**Шинкаренко В.В.,**

канд. пед. наук,  
завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти  
Комунального закладу вищої освіти  
«Дніпровська академія неперервної освіти»  
Дніпропетровської обласної ради

**Олефір Н.В.,**

старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти  
Комунального закладу вищої освіти  
«Дніпровська академія неперервної освіти»  
Дніпропетровської обласної ради

**Клімова Л.В.,**

завідувач навчально-методичної лабораторії дошкільної та початкової освіти  
Комунального закладу вищої освіти  
«Дніпровська академія неперервної освіти»  
Дніпропетровської обласної ради

**Купрієнко В.І.,**

методист навчально-методичної лабораторії дошкільної та початкової освіти  
Комунального закладу вищої освіти  
«Дніпровська академія неперервної освіти»  
Дніпропетровської обласної ради

#### Постановка проблеми в загальному вигляді.

На сучасному етапі все очевиднішим стає те, що традиційна освіта, орієнтована на передавання знань, умінь і навичок, не встигає за темпами їх нарощування. За останні роки розвиток науки і техніки сприяв появі нових форм навчальної

комунікації, новітнім методам розв'язання освітніх завдань.

Роль вихователя набула нової якості. Він розвиває пізнавальні якості дошкільника, його життєву компетентність у різних соціальних інституціях. Водночас відбувається еволюція змісту,

форм і методів навчання, яка спонукає до розробок і впровадження нових новітніх освітніх технологій. Досвід показує, що все нове із часом стає традицією і що традиції утворює соціум, а новаторами виступають яскраві особистості реформаторського типу.

На сучасному етапі відповідно до Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття), Закону України «Про освіту», «Про дошкільну освіту» визначальною складовою формування освіти є оновлення її змісту. Цей процес не повинен носити стихійного характеру, він потребує певного управління. Проблема оновлення педагогічної системи є дуже важливою, актуальною. Інновації відкривають досконаліші шляхи підвищення якості наукових досліджень та реального вдосконалення практики.

Специфічними особливостями інноваційного навчання є його відкритість майбутньому, здатність до передбачення на основі постійної переоцінки цінностей, налаштованість на конструктивні дії в оновлюваних ситуаціях, основою яких є інноваційні педагогічні технології. Інноваційні педагогічні технології в педагогіці пов'язані із загальними процесами у суспільстві, глобальними проблемами, інтеграцією знань і форм соціального буття.

До стратегічних цілей освітньої політики в Україні зараховують розвиток наукової та інноваційної діяльності, підвищення якості освіти на інноваційній основі. Це передбачає зосередження зусиль на створенні ефективної системи методологічного, науково-методичного супроводу модернізації освіти, прогнозуванні тенденцій інноваційного розвитку з використанням результатів моніторингових досліджень; генеруванні інноваційних ідей, їх визначенні, відборі та забезпеченні впровадження; формуванні відкритої інформаційно-аналітичної бази новацій у всіх підсистемах освіти.

Цьому слугуватиме створення системи мотивацій, стимулювання та заохочення інноваційної діяльності у сфері освіти; розроблення системи нівелювання ризиків негативних наслідків інноваційної діяльності. За допомогою введення інновацій навчальний заклад здатен конкурувати на ринку освітніх послуг. Втілення інноваційних ідей у практику роботи залежить не тільки від ресурсних, а насамперед від інноваційних можливостей педагогів. Отже, розвиток навчального закладу визначається сукупною здатністю та готовністю педагогів до створення та впровадження новацій з метою підвищення якості освітніх послуг.

На думку авторів для сучасного етапу розвитку освіти в Україні, зокрема дошкільної, характерна широка наявність у ньому інноваційних процесів. Тож інновації – головний напрям тенденцій розвитку системи дошкільного виховання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Серед учених, які вели дослідження у цьому

напрямі, варто згадати праці І. Беха, Л. Даниленка, І. Дичківської, М. Кларіна, О. Пехоти, О. Попової, Л. Подимової, А. Прігожина, В. Сластьоніна, А. Хуторського. Дослідники проблем педагогічної інноватики (О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, Н. Юсуфбекова, А. Ніколс) намагаються співвіднести поняття нового у педагогіці з такими характеристиками як корисне, прогресивне, позитивне, сучасне, передове.

**Мета статті** полягає у теоретико-методологічному обґрунтуванні тенденцій інноваційного розвитку системи дошкільної освіти.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Інноваційна діяльність у дошкільній освіті, як і будь-які інші нововведення, породжує певні проблеми: поєднання інноваційних програм з існуючими державними програмами виховання і навчання в дитячому садку і початковій школі, співіснування різних педагогічних концепцій, невідповідність нових типів навчально-виховних закладів вимогам батьків, потребу в нових методичних розробках.

З іншого боку, існує проблема пристосування нововведення до нових умов, яка пов'язана з тим, що в діяльності педагога нерідко виникає необхідність перенесення раніше розроблених педагогічних технологій, змісту навчання й виховання з інших галузей або концепцій. Механічне їх перенесення призводить до втрати смислу інновації в умовах ігнорування специфіки системи освіти, її історії та традицій.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасні українські вчені розглядають інновацію в освіті як процес створення, поширення і використання нових засобів (нововведень) для розв'язання тих педагогічних проблем, які досі розв'язувались по-іншому (О. Савченко); як «комплексний, цілеспрямований процес створення, розповсюдження і використання новацій» (Л. Ващенко); як результат (продукт) творчого пошуку або особи колективу, що відкриває принципово нове в науці й практиці, як результат народження, формування і втілення нових ідей (В. Паламарчук); як процес і кінцевий результат інноваційної діяльності (О. Попова); як процес оновлення чи вдосконалення теорії і практики освіти, який оптимізує досягнення її мети (Л. Даниленко); нововведення, новаторство, створення нового, суспільно значущого продукту діяльності людини, який узагальнено характеризується двома ознаками: перетворенням явищ, речей, процесів, а також новизною та оригінальністю (А. Бурова) [6, с. 152].

Слово (innovatio) прийшло до нас з англійської мови й означає «нововведення», «новаторство». Філософське розуміння змісту інновації полягає у створенні нового, суспільно значущого продукту діяльності людини, який узагальнено характеризується двома ознаками: перетворенням явищ, речей, процесів; новизною, оригінальністю [1, с. 6].

Зокрема, В. Загвязинський вважає, що нове у педагогіці – це не лише ідеї, підходи, методи, технології, які у таких поєднаннях ще не висувались або ще не використовувались, а й той комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, які мають у собі прогресивне начало, що надає змогу під час зміни умов і ситуацій ефективно вирішувати завдання виховання та освіти [7, с. 23].

Чітко розрізнати терміни «інновації» та «новації» закликають І. Підласий та А. Підласий. Вони звертають увагу на те, що для позначення новації, заміни чого небудь новим існує нормативне англійське слово “novation”. Інновація ж означає таке нововведення, що здійснюється в системі за рахунок її власних (“in” – всередині) ресурсів, резервів. У процесі аналізу нинішніх перетворень, нововведень в освіті необхідно визначити, чи здійснюються вони за рахунок внутрішніх, ще не використаних резервів педагогічної системи і чи є ці нововведення інноваціями в повному розумінні цього слова? [5, с. 2].

Відповідно до норм Закону України «Про інноваційну діяльність», інновації – це новостворені, застосовані чи вдосконалені конкурентоспроможні технології, продукція, послуги, рішення, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва, соціальної сфери.

Слід зазначити, що науковцями опрацьовані також такі питання, як причини замовлення інновацій та їх розповсюдження. Так, В. Паламарчук зазначає, що інновації зумовлюються цілою низкою суперечностей:

- невідповідністю між новим і старим, яка породжується як соціальними, так і педагогічними потребами політики становлення освіти (I рівень);
- обмеженістю в часі термінів навчання і зростання обсягу наукової інформації (II рівень);
- суперечністю між можливостями особистості і дійсністю, прагнення творчої особливості до пошуків нового (III рівень) [4, с. 16].

Відомо, що дошкільна освіта сприяє реалізації прав дитини, закріплених законодавчими міжнародними документами, зокрема права на охорону здоров'я, права на освіту, права на участь в іграх, права на збереження своєї індивідуальності, права на захист від усіх форм фізичного, психічного насильства, приниження, зловживання, відсутності турботи чи недбалого і грубого поводження.

Автори вважають за необхідне виокремити інноваційні форми роботи з дітьми, серед яких: інноваційні види занять (тематичні, комплексні, комбіновані, інтегровані); нетрадиційні заняття (міні-заняття, заняття-мандрівка, уроки ввічливості, уроки милосердя і доброти, урок милування в природі, урок пам'яті, заняття-казка, заняття-пошук, заняття-вікторина, заняття з логіки, заняття з українознавства, заняття з малювання з викорис-

танням нетрадиційних технік, заняття-відкриття, заняття-сюрприз, фізкультурно-оздоровчі заняття, брейн-ринг, КВК, заняття-тренінг, Клуб «Що? Де? Коли?» тощо); нетрадиційні свята і розваги, театралізована діяльність, дослідницько-пошукова діяльність, гурткова робота, цільові прогулянки та екскурсії, моделювання проблемних ситуацій; фізкультурно-оздоровчі заходи (оздоровчі прогулянки, піші переходи, фізкультура на свіжому повітрі, малі олімпійські ігри, фізкультурно-оздоровчі заняття, заняття «Школа м'яча», заняття з валеології та безпеки життєдіяльності, гімнастика пробудження після сну тощо).

Інноваційні технології: технологія особистісно орієнтованої розвивальної освіти; технологія розвивального навчання і виховання Д. Ельконіна; технологія розвитку творчої особистості Г. Альтшуллера – ТРВЗ; технологія інтегрованого навчання та виховання; технологія індивідуалізації та диференціації освітнього процесу; технологія гуманізації освітнього процесу; здоров'язберезувальні технології (впровадження профілактичних (різні види самомасажу, ходіння по «доріжках здоров'я», загартовувальні процедури тощо), профілактично-лікувальних (фітотерапія, ароматерапія, вітамінотерапія тощо), оздоровчих технологій терапевтичного спрямування: арттерапія, пісочна терапія, сміхотерапія, казкотерапія, музикотерапія, кольоротерапія, ігротерапія, художня гімнастика, пальчикова гімнастика, дихальна гімнастика, фітбол-гімнастика, психогімнастика, зорова гімнастика, коригувальна гімнастика тощо; валеологізація освітнього процесу); ігрові технології; інтерактивні технології; інформаційно-комунікаційні технології.

Інноваційні процеси в галузі освіти В. Слассьонін та Л. Подимова поділяють на два типи. Перший – інновації, які виникають стихійно, без глибокого розуміння всіх умов, засобів і шляхів здійснення інноваційного процесу. Такі інновації не пов'язані з науковим обґрунтуванням, здійснюються на емпіричному рівні, під впливом ситуативних вимог, вимагають глибокого аналізу з метою виокремлення їх позитивних сторін. Другий тип – інновації, які здійснюються на основі цілеспрямованої, науково-культивованої міждисциплінарної діяльності.

На думку дослідників, управління обома типами інноваційних процесів поділяється на чотири групи: науково-контрольні функції виконують наукові організації; науково-адміністративні функції – органи управління освітою; політико-адміністративні – органи влади [8, с. 152].

Принципи державної політики у галузі освіти відображені у Законі України «Про освіту» (1996), який проголошує освіту пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного і культурного розвитку суспільства. Основними принципами освіти в Україні є:

– доступність для кожного громадянина усіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою;

– рівність умов кожної людини в реалізації її здібностей, таланту, у всебічному розвитку;

– гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей;

– органічний зв'язок зі світовою і національною історією, культурою, традиціями;

– незалежність від політичних партій, громадських і релігійних організацій;

– науковий, світський характер, інтеграція з наукою і виробництвом, взаємозв'язок з освітою інших країн;

– гнучкість і прогностичність, єдність і наступність;

– безперервність і різноманітність;

– поєднання державного управління і громадського самоврядування в освіті [2, с. 9].

У Законі України «Про інноваційну діяльність» визначені правові, економічні та організаційні засади державного регулювання інноваційної діяльності в Україні, зокрема і в освітній галузі, а отже, спрямований на підтримку розвитку не лише економіки, а й освіти, науки, культури держави інноваційним шляхом [3, с. 7].

На думку авторів інноваційна діяльність у роботі ДНЗ – вимога часу, яка спрямована на забезпечення адекватності навчально-виховного процесу та його результатів до сучасних вимог суспільства. Вона стала стимулюючим чинником у розвитку дошкільного закладу. Вихователі закладу з метою вдосконалення навчально-виховного процесу використовують інноваційні методики та технології.

Варіативність і різноманітність змісту, методів і прийомів навчання і виховання дошкільнят вимагає об'єднання зусиль педагогів, аби докорінно змінити власне підходи до роботи з дітьми, переорієнтувати кожного працівника на те, щоб у центрі уваги незмінно перебувала дитина. Перелік інноваційних технологій та методик у галузі дошкільної освіти: Психолого-педагогічне проектування, Піроженко; Діагностична методика Т. Піроженко «Мовленнєве зростання дошкільника»; «Театр фізичного виховання», М. Єфименко; «Створення ситуацій успіху», А. Белкін; Методика ТРВЗ, Г. Альтшуллер; Методика М. Монтессорі («Будинок вільної дитини»); Організація музичного виховання (Карл Орф); Використання спадщини В. Сухомлинського; Спадщина С. Русової («Український дитячий садок»);

Інформаційні технології; Ейдетика; Палочки Кюінезера; Ігрові технології навчання, Б. Нікітін; Вальдорфська педагогіка, Р. Штейнер; Методика навчання дітей читанню (М. Зайцев); Методика навчання дітей читанню (Л. Шелестова); Методика навчання дітей раннього віку Глена Домана; Система освіти «Довкілля» (В. Ільченко); Методика використання схем-моделей для навчання дітей описовим розповідям (Т. Ткаченко); Методика використання схем-моделей у лексично-граматичній роботі (К. Крутій); Особистісний розвиток дитини засобами взаємодії різних видів мистецтва; Поліхудожній розвиток дітей дошкільного віку в педагогічному процесі дошкільного навчального закладу; Методика розвитку творчих здібностей на заняттях з малювання (Л. Шульга).

**Висновки.** Пріоритетними завданнями педагогічних колективів дошкільних навчальних закладів, які здійснюють інноваційну діяльність, є: вивчення освітніх інновацій, визнаних ефективними вітчизняною та світовою педагогічною наукою, а також ефективність їх впровадження в інших дошкільних навчальних закладах; моніторинг ефективності впровадження інновацій, розроблених педагогічними колективами дошкільних навчальних закладів; створення бази даних щодо впровадження педагогічних інновацій у дошкільних навчальних закладах; розробка методичних рекомендацій щодо організації роботи дошкільних навчальних закладів, які здійснюють інноваційну діяльність.

### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Даниленко Л. Основні проблеми освітньої інноватики в сучасній теорії і практиці / Л. Даниленко // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Зб. наук. пр. К. : Логос, 2000. Вип. 3. С. 6–11.
2. Державна Національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). К. : Рай, 61 с.
3. Закон України «Про дошкільну освіту» // Урядовий кур'єр. 2001. № 141 (серпень). с. 12.
4. Паламарчук В.Ф. Системний підхід до впровадження педагогічних ідей у практику роботи школи // Радянська школа. 1987. № 12. С. 16–20.
5. Підласий І., Підласий А. Педагогічні інновації // Рідна школа. 1998. № 12. С. 2–4.
6. Попова О.В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні в ХХ ст. / О.В. Попова. Харків. : ОВС, 2001. 256 с.
7. Світові інновації [Електронний ресурс] // The Economist. Режим доступу до журналу : [www.innovations.com.ua](http://www.innovations.com.ua).
8. Сластєнин В.А., Подымова Л.С. Педагогіка: інноваційна діяльність / В.А. Сластєнин. М. : Магістр, 1997. 224 с.



## PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS OF INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION IN THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION WITH THE USE OF CHOREOGRAPHIC TEACHING METHODS

## ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ХОРЕОГРАФІЧНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

*The article deals with the professional training of university students in the process of physical education with the help of new types of aerobics using choreographic teaching methods. The experiment involved 500 students. Analyzed more than 100 literary sources of available data on the features of the study of the development of the physical qualities of female students using dance means of fitness.*

*Objective: to develop and substantiate the method of using choreographic methods in the process of extracurricular classes of students of the first and second courses. The theoretical knowledge and practical experience on the selection of content and organization of physical education of female students of higher educational institutions in the process of extracurricular classes are generalized, and an experimental survey and comparative analysis of indicators of physical condition and physical fitness of first and second year students who do not play sports are conducted who attend the aerobics section.*

*The results marked a significant interest in physical education classes using the proposed methodology. It has been established that the main ways to improve the physical education of students in the education system can be shaped by the need for health promotion by means of dancing types of aerobics. The prospect of improving the physical education of students.*

*This makes it possible to develop solutions in the course of physical education in higher education institutions in order to successfully implement an educational health care strategy. The introduction of well-founded choreographic methods in the study allows students to significantly increase the level of physical fitness and functional state of the organism.*

*Practical recommendations can be applied in the educational process of institutions of higher education as a separate component or as an addition to existing student learning systems and for the development of teaching aids.*

**Key words:** aerobics, health, students, choreography, physical abilities.

*У статті розглядається професійна підготовка студентів закладів вищої освіти*

*в процесі фізичного виховання за допомогою нових видів аеробіки з використанням хореографічних методів навчання. В експерименті брали участь 500 студентів. Проаналізовано понад 100 літературних джерел наявних даних, присвячених особливостям дослідження розвитку фізичних якостей студенток із використанням засобів танцювальних видів фітнесу.*

*Мета: розробити і обґрунтувати методику використання хореографічних методів у процесі позааудиторних занять студентів перших і других курсів. Узагальнено теоретичні знання і практичний досвід з питань відбору змісту та організації фізичного виховання студенток закладів вищої освіти в процесі позааудиторних занять, а також проведено експериментальний опитування та порівняльний аналіз показників фізичного стану та фізичної підготовленості студентів перших і других курсів, які не займаються спортом, і тих, хто відвідує секцію аеробіки. Результати: зафіксовано значний інтерес до занять із фізичного виховання з використанням запропонованої методики. Встановлено, що основними шляхами вдосконалення фізичного виховання студентів в системі освіти можуть бути сформовані потреби в зміцненні здоров'я засобами танцювальних видів аеробіки.*

*Виявлена перспектива вдосконалення фізичного виховання студентів. Це дає можливість розробляти варіанти рішень на заняттях фізичного виховання в закладах вищої освіти з метою успішної реалізації освітньої здоров'язбережувальної стратегії. Впровадження обґрунтованих у дослідженні хореографічних методів дозволяє студентам значно підвищити рівень фізичної підготовленості та функціонального стану організму. Практичні рекомендації можуть бути застосовані в освітньому процесі закладів вищої освіти як окремої складової або як доповнення до існуючих систем навчання студентів а також для розробки навчальних посібників.*

**Ключові слова:** аеробіка, здоров'я, студенти, хореографія, фізичні здібності.

UDC 796

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-2-21>

**Shkola O.M.,**

Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor,  
Head of the Department  
of Physical Education  
Municipal institution  
"Kharkiv Humanitarian  
and Pedagogical Academy»  
of the Kharkiv Regional Council

Recently, Ukraine has seen a steady trend towards deterioration of the population and students' health in particular. It is paid attention on this tend in the public documents concerning physical education in the higher education institutions and in the research of specialists in the field of physical culture and sports.

So, research of V.Arefyeva (2014), Y. Vaskova (2013), G. Griaban (2004), L. Kozhevnikova (2001), A. Timoshenko (2011), O. Shkoly (2014) found that during the period of study in higher education the number of students that apply to preparatory and special medical group, increasing from 5.3% in the first year and up to

14.4% in the fourth. Accordingly, there is a decrease in the number of students belonging to the main group – from 84,0% to 70.2%.

In addition, the research of S. Ermakova (2012), A. Kibalnyk (2009), Zh. Kozinoyi (2014), T. Krutsevich (2014), O. Kuznetsovoyi (2004), N. Popychevoyi, T. Sychovoyi (2012) indicate a low level of students' physical development, physical preparedness and capacity. The authors [5], [8] note that as a result of defective decision of the primary goals of physical education most graduates, after graduation, are not physically able to perform professional duties with the quality

and intensity that is required by modern conditions of market economy. Thus, the functional potential of young people, depended on social and economic welfare of the country, is decreasing.

According to this, one of the most important tasks of physical education in higher educational establishment is to strengthen health, to improve physical fitness and physical condition of students. A number of authors, such as Sergei Bubka (2004), P. Ermakov (2010), Z. Merkulova (2008), N. Moskalenko (2005), M. Nosko (2013), T. Roters (2011) noted a decline in students motivation and interest in physical education, pointing to the monotony of training material, insufficient efficiency of existing methods and forms of training that almost do not meet the requirements of modern higher education.

So, the problem of modernization of physical education in the higher educational establishment through the introduction of innovative approaches to organization of educational process taking into account students' motivation and new, modern types of motor activity, that encourage them to engage in physical exercises is actual. And therefore the relevance of this issue of the research is obvious, and it is required explanation and analysis.

**Objectives of the study.** 1. To summarize the theoretical knowledge and practical experience on issues of content selection and organization of students' physical education of higher educational institutions in extracurricular classes.

2. To do a comparative analysis of indicators of physical condition and physical fitness of students who are not involved in sports, and those who visit the section of the cheer dance (cheerleading).

3. To develop and experimentally validate a methodology for the use of cheer dance means in extracurricular classes with students of 1–2 courses of higher educational institutions.

**The object of study:** students physical education of non-core universities in extracurricular classes.

**Subject of research:** methods of cheer-dance show means using in extracurricular classes with students of 1–2 courses of non-core universities.

**Research methods:** analysis and generalization of literature data on the research topic; a summary of best practices of physical education specialists and coaches through interviews and questionnaires; teaching observation for competitive and training activities; pedagogical testing (determination of the level of development of motor abilities), pedagogical experiment, methods of mathematical statistics.

The contingent of studied students is the first and second year of students of Municipal establishment "Kharkiv humanitarian-pedagogical Academy» Kharkiv regional Council. The experiment was attended by 450 students aged 17–23 years.

The experimental and control groups were formed. Each group was engaged to 27 students. The division of students into groups was carried out according to the results of a survey about the choice of motor activity in the classroom for physical education. Therefore, the dance types of cheerleading: cheer dance, cheer dance

show were included into the classes of the experimental group [1], [2], [4]. The control group trained on a model curriculum for physical education in higher educational institutions of Ukraine III-IV accreditation levels. The study was carried out in stages.

In the first phase pedagogical observation, a preliminary study of the student physical condition and level of physical fitness, the analysis and generalization of scientific and methodical literature, the definition of objectives, tasks, object and subject of research, selection of research methods were held; experimental methods of teaching were worked out. The experimental method of teaching was aimed at reducing body weight, normalization of metabolism, quitting bad habits, to improving physical qualities and overall health and to promoting healthy life and the motivation to physical exercises.

The content of courses on cheer dance show included dance unit, built on the basic elements of cheerleading: pirouettes, stretching, waving, cheer jumping, leap-jumping, show elements of programs, and did not contain elements of acrobatics, backing (support of partner), pyramids. Therefore, this technique is available to a wide range of students. In cheer dance show exercises the motion and music of different dance styles (jazz, funk, pop, rap, lyrical dance, etc.) were presented. Therefore, this type of cheerleading promotes not only physical development, growth of motor qualities of students, but also their aesthetic education.

In the second stage the pedagogical experiment was held, the essence, which was that the use of cheer dance in extracurricular classes with students of 1–2 courses, had a stimulatory effect of physical education aimed at the formation and promotion of health, improving of physical condition and physical fitness level.

The third phase involved processing and comparative analysis of the obtained results, which allowed to establish the effectiveness of methods of use of cheer dance means in extracurricular classes of students of higher educational institutions.

The study was conducted according to the "Consolidated plan of research work in the sphere of physical culture and sports for 2011–2015" in topic 2.4 "Theoretical-methodological basis of individualization in physical education and sports" (№ of state registration 0112U002001) and according to the scientific-research works, which are financed from the state budget of the Ministry of education and science of Ukraine in 2014–2015 "Theoretical-methodological basis for the use of informational, pedagogic and medical-biological technologies for formation of healthy lifestyle" (№ of state registration 0113U002003) and "Theoretical-methodological support for the formation of healthy lifestyle of the individual in terms of the institution in the context of European integration" (№ of state registration 0114U001781).

A number of authors have addressed the issues of improving the system of physical education of universities in various fields by introducing the optimal content of the training materials, new forms and means. So, L.N. Barybina, S.A. Semashko, I.V. Kryventsova

(2011) developed a system of classes in aerobics, using an individual approach. V. Mishchenko, T. Kyune, V. Vinogradov, L. Melnyk, A. Nevyadomska (2011) implemented an 8-week exercise program of mostly power character in combination with the vibratory influences of the rotation type with the aim of improving students' force capabilities.

N.V. Lyulina, L.V. Zakharova (2011) developed an experimental technique in aerobics with the use of simulation exercises from different sports. S.V. Uskov (2011) addressed the problem of preserving and strengthening the psychological health of schoolchildren and students through practice martial arts as example of karate. G.V. Yasko, O.B. Kashuba (2011) implemented in the educational process of students methods of Hatha yoga.

N.M. Balamutova (2012) applied hydro pedagogy and hydrokinesiotherapy, as one mean of students' rehabilitation with scoliosis. T.V. Sychova (2012) introduced the elements of aerobics by using special X-box equipment. Zh.L. Kozina, S.S. Yermakov, T.A. Bazylyuk, O.V. Voloshyna (2012) introduced the Aquafitness of gaming focus with the use of special technical devices.

N.P. Voronov, O.M. Stolyarenko (2012) studied the health impact of gymnastic exercises with the help of modern computer technologies, directed on formation of the correct posture of the students. T.M. Bala (2013) investigated the effect of cheerleading exercises on physical health and motor preparedness of high school students.

I.O. Zinchenko (2013) examined the construction of training process of sportsmen in cheerleading on the stage of specialized basic training. A.S. Ilnytska (2014) studied the methodology of teaching physical training of students on the basis of bodyflex and pilates. A.V. Fomenko (2014) used an innovative method of application of non-traditional types of gymnastics in students' extracurricular classes. But works devoted to the study of teaching methods by means of cheer dance, as well as their influence on the physical condition and level of physical preparedness of students of the universities were not discovered.

It should be noted that cheer dance show is a modern, progressive, spectacular form of motor activity, which is gaining popularity in our country. This is one of the varieties of cheerleading. In our opinion, the using in the process of physical education of specially chosen cheer dance exercises has positive impact on the indicators of physical condition and physical fitness and will increase the interest of students towards physical education and sport.

Therefore, there is an urgent need for working out of method for using of means cheer dance in the process of student physical education. The greatest potential for using of such means lie in the effective organization of sports and recreational activities of students, extracurricular activities (T.Y. Krutsevich, 2010; L.P. Sergienko, 2009; Y.M. Furman, 2011). However, classes in physical education with use of modern technologies (in particular cheer dance) in comparison with the traditional practice are reflected in greater interest of students, providing

students with the latest information regarding health and increasing energy expenditure, as well as the results of the study determine the dominant preferences of students of higher educational institutions to study various types of physical exercises.

The practical significance of the research is to develop methods of using cheer dance show exercise, their rational use in the process of extracurricular classes of the university students for improving their physical condition and interest in physical education. Also these materials can be used during the formation and training of student teams on cheer dance show to participate in competitions at various levels.

**Conclusions.** 1. Introduction of grounded in research methods of cheer-dance show classes allows students to significantly improve the level of physical preparedness and functional state of the organism.

2. Practical recommendations along with the using of extracurricular work can be applied in the educational process of physical culture institutes, faculties of physical education pedagogical universities, higher schools of physical culture as a stand-alone component, or as a Supplement to existing systems of training and education, students training of pedagogical faculties and the development of training manuals.

**The prospects for further research.** It will be focus on the comparative characteristics of students physical condition and physical fitness of third and fourth courses that engage cheer-dance show.

#### REFERENCES:

1. Школа О.М., Журавльова І.М. Теорія та методика навчання: аеробіка. Х. : ФОП Бровін О.В., 2014. 265 с.
2. Хоули Е.Т., Френкс Б.Д. Оздоровительный фитнес. К. : Олимпийская литература, 2000. 368 с.
3. Бала Т.М. Комплексна оцінка впливу вправ черліденгу на фізичне здоров'я та рухову підготовленість школярів середніх класів: Х., 2013. 22 с.
4. Губарева Е.С. Развитие педагогической технологии в оздоровительных видах гимнастики. НУФВСУ. К., 2001. 201 с.
5. Захарина Е.А. Формування мотивації к двигательной активности в процессе физического воспитания студентов высших учебных заведений. К., 2008. 23 с.
6. Зінченко І.О. Побудова тренувального процесу спортсменів в черлідінгу на етапі спеціалізованої базової підготовки. Х., 2013. 20 с.
7. Ильницкая А.С., Козина Ж.Л., Коробейник В.А., Ильницкий С.В., Тсеслитска М., Станкевич Б., Пилевска В. Методика применения оздоровительных систем бодифлекса и пилатеса в физическом воспитании студентов. *Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта*, 2014. № 2. С. 25–33. doi: 10.6084/m9.figshare.923510.
8. Зайцев В.П., Прусик К., Ермаков С.С. Физическая рекреация в структуре активного отдыха студентов. *Физическое воспитание студентов*. Х. : ХООНОКУ-ХНАДУ. 2011. № 1. С. 68–77.

## ПРОЕКТНА МЕТОДИКА ЯК ОДИН ІЗ ВАЖЛИВИХ СПОСОБІВ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ-МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

### PROJECT METHOD AS ONE OF THE IMPORTANT WAYS OF DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS-FUTURE ECONOMISTS

У статті розглянуто проектну методику як один із дієвих способів формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів-майбутніх економістів. Автором наголошено на тому, що метод проектів використано як метод інноваційного навчання, спрямованого на ефективне засвоєння іншомовних знань студентами, розвиток їх розумової діяльності, виявлення вмінь та навичок критичного осмислення проблем, набуття якостей, важливих для їх подальшого професійного розвитку та професійної самореалізації.

Встановлено, що метод проектів служував комплексним навчальним методом, який дозволив індивідуалізувати навчальний процес, надав можливість студентам проявляти самостійність у плануванні, організації та контролі своєї діяльності. Автором зазначено, що застосування проектної методики на заняттях забезпечило підтримку стійкої зацікавленості студентів до вивчення іноземної мови, до її практичного використання у ситуаціях, наближених до реальних, поглибило та систематизувало лексичні та граматичні знання студентів з іноземної мови. Доведено, що використання проектної методики на заняттях з іноземної мови є важливим компонентом системи освіти і нестандартним способом організації навчального процесу завдяки виконанню активних дій, а саме: плануванню, аналізу, синтезу, а також презентації, спрямованих на розвиток особистості студента, його самостійності, творчості та здатності вирішувати різноманітні професійні та спроможності реагувати на соціальні виклики.

Автор акцентував увагу, що використання проектної методики мотивувало студентів до вивчення іноземної мови та сприяло розвитку їх творчих здібностей у процесі реалізації та представлення ідей проекту. Важливим аспектом стало те, що проектна методика сприяла розвитку навичок самопрезентації студентів, презентації їх власних ідей, напрацювань та досягнень, що є важливим для їх подальшої професійної діяльності та професійної реалізації.

Практично перевірено, що впровадження проектної методики на заняттях з іноземної мови у навчальний процес сприяло розвитку практичних умінь володіння іноземною мовою як засобом спілкування у різноманітних реальних життєвих та професійних ситуаціях, а також формуванню іншомовної комунікативної компетенції у студентів-майбутніх економістів.

**Ключові слова:** проектна методика, навчальний метод, організація навчального процесу, формування іншомовної комунікативної компетенції, студенти-

майбутні економісти, навчання іноземної мови, володіння іноземною мовою, інноваційне навчання.

The project method as one of the effective ways of developing foreign language communicative competence for students-future economists has been considered in the article. The author has stressed that the method of projects has been used as a method of innovative training aimed at the effective mastering of foreign language knowledge by students, development of their mental activities, identification of their critical thinking skills as well as acquisition of qualities necessary for their further professional development and professional self-realization.

It has been established that the method of projects served as a complex educational method that allows to individualize the educational process enabling students to demonstrate autonomy in the planning, organization and control of their activities. The author has noted that the application of the project method at the lessons provided students with persistent interest in the study of a foreign language, its practical use in situations close to the real ones as well as deepened and systematized their lexical and grammatical knowledge in foreign language.

It has been proved that the use of the project methodology in foreign language lessons is an important component of the educational system and the non-standard way of organizing the learning process through the implementation of active actions, namely: planning, analysis, synthesis, and presentations aimed at the development of the students' personality, their autonomy, creativity and the ability to solve a variety of professional tasks as well as to be able to respond to social challenges. The author has emphasized that the use of the project method motivates students to learn a foreign language and contributes to the development of their creative abilities in the process of implementation and presentation of project ideas. The important aspect is that the project method contributed to the development of students' self-presentation skills, the presentation of their own ideas, experience and achievements important for their further professional activities and professional development.

The implementation of the project method in the process of foreign language learning that can contribute to the development of practical foreign language skills as a means of communication in various every day and professional situations as well as the formation of foreign language communicative competence for students-future economists has been verified practically.

**Key words:** project method, educational method, organization of the educational process, development of foreign communication skills, students-future economists, foreign language teaching, foreign language proficiency, innovative education.

УДК 81'243:378.147

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-2-22>

Шостак І.І.,

канд. пед. наук,  
доцент кафедри іноземних мов  
Одеського національного  
економічного університету

### **Постановка проблеми в загальному вигляді.**

Одним із найважливіших завдань сучасної вищої освіти є вирішення проблеми формування іншомовної комунікативної компетенції студентів-майбутніх економістів в умовах навчання у немовних закладах вищої освіти. Наразі проблема є актуальною не лише для теоретичного вивчення викладачами іноземних мов, а також й для практичної розробки та використання нових прийомів, методів та технологій, що сприятимуть підвищенню рівня володіння іноземною мовою майбутніми економістами для їх успішного професійного зростання у майбутньому.

Навчання студентів іноземної мови й досягнення рівня, що є достатнім для практичного використання іноземною мовою в майбутній професійній діяльності дозволяє стверджувати про сформованість іншомовної комунікативної компетенції. Для досягнення достатнього рівня володіння іноземною мовою використовуються новітні методи викладання, спеціальні навчальні техніки та прийоми відповідно до рівня знань, потреб та інтересів студентів.

Наразі існує значна кількість методів інноваційного навчання, спрямованих на ефективне засвоєння іншомовних знань студентами, розвиток їх розумової діяльності, виявлення вмій та навичок критичного осмислення проблем, набуття якостей, які стануть у нагоді в їх подальшому професійному розвитку та професійній самореалізації. Одним із дієвих методів формування іншомовної комунікативної компетенції є проектна методика.

### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Проектна методика досліджувалася як зарубіжними, так і вітчизняними авторами: І. Бім, Л. Бодько, Т. Волковською, В. Калітою, О. Пометун, Е. Полат, С. Сисоєвою, Й. Хуторським, Й. Шнайдером та іншими вченими. Метод проектів – це комплексний навчальний метод, який дозволяє індивідуалізувати навчальний процес, дає можливість студентів проявляти самостійність у плануванні, організації та контролі своєї діяльності [1, с. 2].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** На основі численних досліджень встановлено, що використання проектної методики на заняттях з іноземної мови є важливим компонентом системи освіти і нестандартним способом організації навчального процесу завдяки виконанню активних дій, а саме: плануванню, аналізу, синтезу, а також презентацій, спрямованих на розвиток особистості студента, його самостійності, творчості та здатності вирішувати різноманітні професійні та соціальні виклики.

На заняттях студенти мають можливість використовувати іноземну мову в реальних ситуаціях, вирішуючи конкретні нагальні сучасні завдання. Найважливішим є те, що планування, аналіз, презентація матеріалу, а також спілкування протягом

заняття відбуваються виключно іноземною мовою. На наш погляд, доцільним є залучення студентів до вирішення завдань, участі та розробці проектів, що наразі є актуальними та сучасними, а також які допоможуть їм зорієнтуватися та бути готовими до економічних змін та сучасних викликів суспільства.

**Мета статті.** Метою статті є дослідження проектно-методики, яка дозволяє індивідуалізувати процес навчання іноземної мови, надає студентів можливість проявляти самостійність в організації та контролі своєї діяльності. Завдяки впровадженню проектно-методики на заняттях з іноземної мови, навчальний процес спрямовується на розвиток практичних умінь володіння мовою як засобом спілкування у різноманітних реальних життєвих та професійних ситуаціях, а також на формування іншомовної комунікативної компетенції.

**Виклад основного матеріалу.** Проектна методика як нова педагогічна особистісно-орієнтована технологія використовує всі найкращі ідеї традиційної та сучасної методики викладання іноземної мови: варіативність тем, типів текстів та вправ; проблемність, коли іноземна мова використовується для виконання завдань, що характеризуються новизною; навчання із задоволенням, що передбачає надання студентам можливості говорити про те, що викликає у них підвищений інтерес, виявляти свій творчий підхід у оформленні та презентації проекту [2, с. 9–10].

Основне завдання проектно-методики полягає у створенні умов для активної спільної навчальної діяльності студентів у різних ситуаціях, в яких кожен відповідає як за результат своєї роботи, так і за результат роботи всієї команди.

Метод проектів дозволяє перетворити заняття в дискусію, протягом якої вирішуються цікаві, творчі, практично значущі завдання. Його можна застосувати, як на заняттях так і в позааудиторний час. Він забезпечує розвиток пізнавальної активності студента, має на меті активізацію процесу пізнання і осмислення нової інформації іноземною мовою, а також опанування новими лексичними одиницями, що дозволяє створити вивчення іноземної мови посильним для всіх студентів, незалежно від їхнього рівня володіння іноземною мовою, завдяки їх активній участі в різноманітних проектних завданнях [4, с. 15].

Проектна робота є надзвичайно важливою, оскільки вона об'єднує всі мовні навички і добре мотивує студентів, які мають можливість працювати на власному рівні та відповідно до своїх захоплень, а також подати результати роботи групи у вигляді презентації.

Метод проектів завжди орієнтований на самостійну діяльність студентів, яку необхідно виконати у визначений термін. Цей метод завжди передбачає розв'язування якоїсь проблеми, яка

передбачає використання різноманітних методів, засобів навчання, інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, техніки, економіки, бізнесу тощо [3, с. 35].

Наведемо приклад використання проектно-методики на заняттях з іноземної мови для студентів другого курсу факультету економіки та управління підприємством в Одеському національному економічному університеті.

Для студентів цього курсу запропоновано виконання проекту з теми «Мій стартап» англійською мовою. Ідея створення стартапів є наразі дуже популярною серед молоді, багато студентів починають працювати та створювати власний бізнес починаючи з першого року навчання у закладах вищої освіти.

Окрім того, в останні роки в Україні значно зросла кількість студентів, які навчаються за кордоном за програмою подвійних дипломів, беруть участь у міжнародних конференціях, проектах, грантах, а також проходять стажування в європейських країнах. Необхідно зазначити, що знання іноземної мови та здатності використання її у вирішенні нагальних питань сьогодення, у процесі вирішення економічних та соціальних питань є дуже важливою та невід'ємною складовою для розвитку та формування іншомовної професійної компетенції студента.

Представлення власних ідей бізнесу, наочна презентація та відповіді на запитання аудиторії саме іноземною мовою, на наш погляд, сприятимуть формуванню іншомовної комунікативної компетенції студентів-майбутніх економістів.

Проектне завдання студенти виконували в позааудиторний час, в якості індивідуальної або самостійної роботи, а потім презентували власні ідеї перед аудиторією в аудиторний час із використанням наочних засобів.

Підготовка до виконання проекту охоплювала наступні етапи, які є необхідними й важливими у процесі підготовки будь-якого проекту [5, с. 10]:

1. Планування та підготовка до виконання проекту. На цьому етапі важливими є розробка плану проектно-роботи та системи комунікативних вправ, які забезпечуватимуть її мовний рівень. Перш за все необхідною умовою є те, що студенти повинні володіти активною лексикою і граматику в рамках теми для того, щоб вони мали змогу безперешкодно спілкуватися іноземною мовою з питань свого проекту, обговорювати проблемні питання, вміти відповідати на питання з теми проекту тощо.

2. Збір інформації, пошук нових фактів, статистики, формування особистої думки і погляду на тему проекту. На цьому етапі відбувається головна взаємодія викладача іноземної мови зі своїми студентами, саме тут обговорюються проміжні результати проекту, відбувається робота над помилками у вживанні мовних одиниць іноземної мови.

Такий вид діяльності передбачає використання навчального матеріалу, який студенти вже опанували раніше, а також використання нових лексичних та граматичних явищ. Важливою умовою ефективного виконання проекту є розвиток навичок командної роботи для вирішення проблеми, навчання студентів поважати думки та ідеї інших учасників команди, прислухатися до порад та враховувати цікаві пропозиції всіх учасників проекту, які беруть участь у розробці ідей.

3. Останнім етапом реалізації проектів, або різноманітних видів вирішення такої проблеми, була їх презентація. Студенти презентували свої проекти іноземною мовою, використовуючи різноманітний наочний матеріал. На цьому етапі відбувався розвиток навичок аргументації своїх думок іноземною мовою, відстоювання власної точки зору, а також удосконалення навичок публічного виступу.

Студенти самі створювали презентації, або використовували інший наочний матеріал, наприклад, постери, буклети, роздатковий матеріал, продукцію, створену власними руками, а головне – мали можливість удосконалювати свої іншомовні комунікативні навички у процесі представлення та обговорення проектів іноземною мовою. На цьому етапі проводиться оцінка результатів виконання проекту, обговорення командних досягнень у вирішенні проблеми. Важливим є те, що на цьому етапі відбувається розвиток особистої значущості студента та особистого внеску у вирішення проблеми та розробки ідей протягом виконання проекту.

Варто зазначити, що такий метод роботи над ідеєю, проектом або проблемою містить безліч переваг, що у подальшому допоможуть студентів сформуватися як особистість, яка здатна брати на себе відповідальність за прийняття професійних рішень, а також спроможна вирішувати важливі питання та завдання.

Застосування проектно-методики на заняттях забезпечить підтримку стійкої зацікавленості до вивчення іноземної мови, до її практичного використання у ситуаціях, наближених до реальних, поглибить та систематизує лексичні та граматичні знання студентів з іноземної мови.

**Висновки.** Як бачимо з представленого стисло-го опису завдання з виконання проекту, такий вид завдань на заняттях, або у позааудиторний час надає змогу студентам розвивати навички командної роботи, підвищує їх самооцінку, збагачує їхній світогляд, сприяє розвитку особистісної значущості, забезпечує соціальну та професійну поведінку у суспільстві, а також створює умови для розвитку їх творчих здібностей.

Необхідно наголошувати на тому, що використання такого методу навчання іноземної мови зацікавлює та мотивує студентів до вивчення іноземної мови, дозволяючи їм брати активну участь у

вирішенні реальних проблем, а також сприяє розвитку творчих здібностей студентів у процесі реалізації та представлення ідей проекту.

Важливим є те, що проектна методика розвиває навички самопрезентації студентів, презентації їх власних ідей, напрацювань та досягнень, що є важливим для їх подальшої професійної діяльності та професійної реалізації.

#### **БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

1. Бодько Л. Метод проектів як засіб реалізації особистісно орієнтованого навчання . *Початкова школа*, 2013. № 10. С. 1–4.

2. Волковська Т.І. Проектування як метод особистісно-орієнтованого навчання. *Початкова освіта: метод. порадник*, 2006. № 40 (376). С. 9–10.

3. Гладка О.В. Формування комунікативної компетенції студентів на основі проектної методики навчання іноземної мови [Електроний ресурс]. Режим доступу: [http://zag-pedagogika.at.ua/load/formuvannja\\_komunikativnoji\\_kompetencij](http://zag-pedagogika.at.ua/load/formuvannja_komunikativnoji_kompetencij).

4. Каліта В.В. Застосування методу проектів у викладанні іноземної мови як засіб створення навчальної середовища формування та розвитку життєвих компетентностей учнів: навч.-метод. збірник. Харцизськ, 2010. 61 с.

5. Олійник І.П. Використання методу проектів на уроках англійської мови як один із шляхів формування комунікативної компетентності учня. Котовськ: Котовськ, 2012. 21 с.

6. Полат Е.С. Метод проектов: типология и структура. «*Лучшие страницы педагогической прессы*», 2004. № 1. С. 9–17.

**КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНІВ  
«СПОРТИВНО-ОЗДОРОВЧА РОБОТА»  
І «ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧА РОБОТА» В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЦІ**

**COMPARATIVE ANALYSIS OF PHENOMENONS  
“SPORT-WELFARE WORK” AND  
“PHYSICAL AND HEALTHY WORK” IN MODERN PEDAGOGY**

*Стаття присвячена проблемі організації різноманітних видів оздоровчої діяльності, спрямованої на усвідомлення особистістю значення власного здоров'я, формування позитивного ставлення до занять фізичною культурою і спортом, що спрямовані насамперед на оздоровлення людини. Метою статті виступило здійснення компаративного аналізу сутності понять «спортивно-оздоровча робота» і «фізкультурно-оздоровча робота» в сучасній науковій і методичній літературі.*

*Визначено, що спортивно-оздоровча і фізкультурно-оздоровча робота мають спільну мету, яка полягає в покращенні фізичного стану та здоров'я особистості чи в її регламентованій руховій активності, спрямованій на розвиток і вдосконалення власного здоров'я. Аналізовані види роботи розглядаються в контексті покращення здоров'я індивіда через виконання фізичних вправ, зосереджуючи увагу на психологічному аспекті, зокрема на мотивації, позитивному емоційному тлі.*

*Незважаючи на значну кількість наукових доробок щодо організації спортивно-оздоровчої і фізкультурно-оздоровчої роботи, сутність означених дефініцій однозначно не визначена, наявне нечітке з'ясування їх семантичних меж, зумовлює множинність і хаотичність смислової інтерпретації названих категорій. Наведено порівняльне осмислення термінів «спортивно-оздоровча робота» і «фізкультурно-оздоровча робота» і виокремлення їх основних характеристик у сучасній педагогічній і методичній літературі.*

*На підставі компаративного підходу до з'ясування сутності понять «спортивно-оздоровча робота» і «фізкультурно-оздоровча робота» зроблено висновок, що ці поняття мають подібні сфери тлумачення. Наголошено на тому, що сутність спортивно-оздоровчої роботи є більш звуженою і передбачає наявність у особистості здібностей у певному виді спорту, що не дозволяє здійснювати її з широким загалом населення, на відміну від фізкультурно-оздоровчої, до якої можуть залучатися всі люди, незважаючи на вік і стан здоров'я, але з їх урахуванням.*

**Ключові слова:** оздоровлення, фізичне виховання, спортивне виховання, спортивно-

оздоровча робота, фізкультурно-оздоровча робота.

*The article is devoted to the problem of organization of various types of health activities aimed at the awareness of the individual's importance of their own health, the formation of a positive attitude to physical education and sports for improving fitness outcome. It is considered the essence of such concepts: “recovery”, “physical education”, “sports education”, “sports and recreational work”, “physical culture and recreational work”.*

*The purpose of the article is to carry out a comparative analysis of the essence of the concepts of sports and recreational work and physical education in modern scientific and methodological literature. It is determined that sport-welfare and physical and healthy work have a common goal, that aims to improve physical condition and individual's health or regulated motor activity for improving their own health. Analyzed studies are considered in the context of improving individual's health through performing exercises focusing on the psychological aspect, in particular on the motivation, positive emotional background.*

*It is revealed that despite the considerable amount of scientific achievements in organizing sport-welfare and physical and healthy work, the essence of these definitions is not unambiguously defined. There is an unclear clarification of their semantic boundaries, which leads to the multiplicity and chaos of the semantic interpretation of the mentioned categories.*

*The comparative comprehension of the terms “sport-welfare work” and “physical and healthy work” is given and their main characteristics are distinguished in modern pedagogical and methodical literature. Based on the comparative approach to the clarification of the essence of the concepts of “sport-welfare work” and “physical and healthy work” it is concluded that these concepts have similar spheres of interpretation. It is emphasized that the essence of “sport-welfare work” is more limited and implies the presence of personality abilities in a certain sport, which does not allow it to be carried out with the general population, in contrast to “physical and healthy work”, which can be attracted by all people, regardless age and health, but with their consideration.*

**Key words:** health improvement, physical education, sports education, sport-welfare work, physical and healthy work.

УДК 37+615.825

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-2-23>

**Лещій Н.П.,**

канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри дефектології  
та фізичної реабілітації

Південноукраїнського національного  
педагогічного університету  
імені К.Д. Ушинського

**Постановка проблеми** в загальному вигляді. Однією з найвагоміших проблем сучасного суспільства України є значне погіршення здоров'я населення, розпочинаючи з дитячих років, що

пов'язано з екологічним, економічним станом країни, медичним обслуговуванням тощо. Вирішення означеної проблеми є актуальним для сучасного українського суспільства, оскільки розвиток дер-



жави в контексті європейських орієнтирів передбачає зосередження уваги на здоров'ї підростаючого покоління. Важливу роль у покращенні стану здоров'я населення відіграє усвідомлення особистістю необхідності збереження власного здоров'я, дотримання здорового способу життя, чому в значному ступені сприяє ефективна організація фізкультурно-оздоровчої і спортивно-оздоровчої роботи в освітніх закладах.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Проблеми організації різноманітних видів діяльності, спрямованої на усвідомлення особистістю значення власного здоров'я, формування позитивного ставлення до занять фізичною культурою і спортом, що спрямовані насамперед на оздоровлення людини постійно перебувають у центрі уваги значної кількості науковців.

Так, теоретичні засади спортивно-оздоровчої роботи обґрунтовано в низці наукових праць (М. Безруких, В. Бальсевич, О. Дубогай, С. Закопайло, Н. Зенькович, В. Климова, І. Коцан, Т. Лісицька, Г. Пономарьова, В. Столяров та ін.). Як одну з форм людської роботи, що спрямована на формування здорового індивіда розглядають спортивно-оздоровчу роботу Л. Волков, Х. Джама-лудинов, Г. Жук, Л. Лубишева, А. Мицик, Н. Пангелова, О. Саїнчук, О. Самчук.

Питання сутності фізкультурно-оздоровчої роботи розглядали у своїх працях В. Базильчук, Х. Джама-лудинов, Г. Жук, Є. Жуковський, Н. Зенькович, І. Карпюк, І. Когут, Є. Кулинкович, С. Малиніна, В. Маринич, В. Мороз, О. Саїнчук, Т. Сусикова, В. Угнівенко.

Деякі дослідники (О. Бичук, В. Бойко Л. Волков, Г. Козіна, Н. Москаленко, Ю. Ніколаєв та ін.) ототожнюють фізкультурно-оздоровчу роботу і спортивно-оздоровчу роботу, пов'язуючи всі названі види роботи з груповою роботою, під час якої формується мотивація до здорового способу життя.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Слід зазначити, що спортивно-оздоровча і фізкультурно-оздоровча робота мають спільну мету, яка полягає в покращенні фізичного стану та здоров'я особистості чи в її регламентованій руховій активності, спрямованій на розвиток і вдосконалення власного здоров'я. Аналізовані види роботи розглядаються в контексті покращення здоров'я індивіда через виконання фізичних вправ, зосереджуючи увагу на психологічному аспекті, зокрема на мотивації, позитивному емоційному фоні.

Унаслідок проведеного аналізу наукової літератури з'ясовано, що поняття «спортивно-оздоровча робота» зазвичай ототожнюється із поняттям «фізкультурно-оздоровча робота», що функціонують більшою мірою як синоніми або як взаємозамінні категорії. Під такою роботою розуміють заходи, яких уживають суб'єкти сфери фізичної

культури і спорту для розвитку фізичної культури [6, с. 44]. Незважаючи на значну кількість наукових доробок щодо організації спортивно-оздоровчої і фізкультурно-оздоровчої роботи, сутність означених дефініцій однозначно не визначена, наявне нечітке з'ясування їх семантичних меж, зумовлює множинність і хаотичність смислової інтерпретації названих категорій.

**Мета статті** полягає у здійсненні компаративного аналізу сутності понять «спортивно-оздоровча робота» і «фізкультурно-оздоровча робота» в сучасній науковій і методичній літературі.

**Виклад основного матеріалу.** Провідним у руслі започаткованого аналізу постають терміни «робота» і «оздоровлення», природа яких схарактеризована нижче.

У довідникових джерелах поняття «робота» розглядається як рух, поведінка, процес мислення, специфічна людська форма активного ставлення до довколишнього світу; як активність людини, що спрямована на досягнення свідомо сформульованої мети, пов'язаної із задоволенням власних потреб та інтересів, а також вимог суспільства до неї. Робота охоплює мету, мотив, способи, умови, результат [12, с. 143]; один із найважливіших атрибутів буття людини, пов'язаний із цілеспрямованою зміною зовнішнього світу, самої людини [11, с. 231].

Залежно від потреб людей, роботу традиційно поділяють на матеріальну (задоволення первинних потреб людини в їжі, одязі, знаряддях праці через зміну зовнішньої природи); суспільно-політичну (різні форми впливу на суспільні відносини, організацію суспільного життя); духовну (у галузі науки, мистецтва, релігії тощо) [11, с. 124].

Поняття роботи характеризується як процес, активність, зміна зовнішнього світу та вдосконалення самого себе, психічна активність тощо. У контексті дослідження сутності спортивно-оздоровчої і фізкультурно-оздоровчої роботи інтерпретуємо термін «робота» як форму активності суб'єкта, що спрямована на перетворення себе та довколишнього світу. На тлі оздоровлення робота має свої особливості, йдеться, зокрема про роботу над власним здоров'ям і тілом, мотивацію до оздоровлення, зацікавленість проблемою здоров'я.

За К. Козловою, поняття «оздоровлення» характеризується як комплекс заходів соціального, виховного, медичного, гігієнічного, фізкультурного характеру, спрямованих на поліпшення та зміцнення стану фізичного й психологічного здоров'я дітей, що проводять в оздоровчих закладах протягом оздоровчої зміни. Семантичний обсяг означеного поняття, на думку автора, охоплює розвиток здоров'я людини в цілому, профілактику захворювань і корекцію балансу фізичних та психічних сил людини для відновлення втрачених функціональних можливостей систем організму [5, с. 18–19].

Отже, оздоровлення – це комплекс заходів, що спрямовані на підтримання фізичної форми особистості, її балансу на фізіологічному та психологічному рівнях.

Важливим у межах започаткованого аналізу є визначення сутності таких понять, як «фізичне виховання» і «спортивне виховання».

Поняття «фізичне виховання» трактують як «педагогічний процес, спрямований на формування фізичної культури особистості внаслідок педагогічних впливів і самовиховання» [1, с. 43]. У процесі фізичного виховання педагогічні впливи, а також зусилля повинні передбачати розвиток фізичних якостей, навчання рухових дій та формування спеціальних знань. Отже, фізичне виховання – це виховний процес, що спрямований на оздоровлення, зміцнення здоров'я, запобігання хворобам особистості і формування фізичної культури в суспільстві. Саме в межах фізичного виховання, яке спрямоване на всі верстви населення, здійснюється фізично-оздоровча робота.

Спортивне виховання, на нашу думку, є більш вузьким. У науковій літературі поняття «спортивне виховання» кваліфікують як виховання позитивного ставлення до спорту, залучення до спортивної роботи, системи цінностей, пов'язаних із нею. Як синонімічними оперують термінами «виховання до спорту», «виховання зі спортивною орієнтацією», «виховання за допомогою спорту», «виховання спортом», «використання спорту з виховною метою».

Спортивна робота – одна зі сфер роботи, де здібності відіграють провідну роль у досягненнях людини [1, с. 88]. Це спеціальний вид роботи в певному виді спорту, де відбувається формування специфічних якостей і структур, що допомагають досягнути спортивних результатів в обраному виді або в спортивній дисципліні [5, с. 12]. Отже, спортивне виховання спрямоване на формування позитивного ставлення до спорту, цінностей, здібностей суб'єкта, прогнозує розвиток певних якостей і настанов індивіда на досягнення власної спортивної мети і передбачає спортивно-оздоровчу роботу.

Далі охарактеризовано сутність понять «спортивно-оздоровча робота» і «фізкультурно-оздоровча робота» в наукових доробках сучасних дослідників.

Деякі науковці ототожнюють фізкультурно-оздоровчу та спортивно-оздоровчу роботу, характеризуючи її як соціальний процес (В. Бойко, Г. Козіна, Ю. Ніколаєв), наголошують, що така робота, з одного боку, має цивільно-правовий характер, оскільки наділена рисами, які властиві людській роботі взагалі, тобто вона є творчою, універсальною, цілеспрямованою, у процесі такої роботи можуть змінюватися об'єкти, процеси та явища природного й соціального походження; а з

іншого – для неї характерна специфічна ознака, тому що в її основі лежить фізична культура і спорт (О. Бичук, Н. Москаленко), оперують поняттями «фізкультурно-оздоровча робота» і «спортивно-оздоровча робота» як взаємозамінними (О. Бичук, І. Коцан). На думку Б. Толкачева, фізкультурно-оздоровча робота є системою спортивних заходів, що може мати різний спектр роботи суб'єкта. Тобто дослідник ототожнює фізкультурно-оздоровчу та спортивно-оздоровчу роботу, зазначаючи, що такі види зазвичай мають масовий характер [13, с. 23].

Іншими дослідниками ці поняття розрізняються. Так, розглядаючи сутність спортивно-оздоровчої роботи, деякі з них (І. Когут, Т. Лісицька, В. Маринич та ін.) пов'язують її з оздоровчими, фізкультурними, спортивними заходами, загалом зі здоровим способом життя тощо і розглядають її як систему спортивно-масових заходів, що проводять в освітніх закладах (О. Бичук, І. Коцан, Н. Зенькович); педагогічний процес, що передбачає залучення суб'єкта до спорту, спортивно-оздоровчих проєктів, упровадження інноваційних технологій в освітніх процес (Л. Волков), процес спортивного оздоровлення окремої особистості чи певної групи людей (В. Бальсевич, Г. Пономарьова, В. Столяров).

А. Мицик зауважує, що спортивно-оздоровча робота об'єднує прагнення до високого спортивного результату, розвитку фізичних якостей, спрямована на виховання такої людини, у якій поєднується духовне багатство та моральна чистота [9, с. 56]. Отже, дослідники пов'язують поняття «спортивно-оздоровча робота» із масовою роботою, соціальною культурою, мотивацією.

Природу фізкультурно-оздоровчої роботи схарактеризовано в низці досліджень (В. Базильчук, Х. Джамалудинов, Г. Жук, О. Сاینчук, В. Угнівенко), де означене явище описане в руслі аналізу багатьох феноменів, і що є важливим у контексті започаткованого дослідження. Так, В. Угнівенко стверджує, що фізкультурно-оздоровча робота є способом реалізації роботи, сфокусованої на досягнення й підтримку фізичного добробуту особистості та зниження ризику захворювань засобами фізичної культури й оздоровлення. Така робота ґрунтується на використанні спеціальних знань і вмій, способів організації та виконання конкретних дій, необхідних для проведення фізкультурно-оздоровчої роботи. За висловом дослідника, фізкультурно-оздоровча робота – одна з форм людської роботи, що оптимізує формування повноцінного здорового індивіда, що передбачає свідомо регульовану рухову активність людини, спрямовану на розвиток і вдосконалення власного здоров'я, виховання дбайливого до нього ставлення [14].

Суголосну думку висловлює Є. Жуковський, який зазначає, що фізкультурно-оздоровча

робота – це самостійне виконання людиною фізичних вправ для покращення здоров'я, підвищення працездатності, загартування й лікування, виховання фізичних і вольових якостей. На думку вченого, це процес, у якому людина, знаючи кінцеву мету, сама ставить перед собою завдання, добирає необхідні засоби і способи дій, контролює їх виконання [2, с. 13].

У цьому самому руслі висловлює наукові міркування С. Малиніна, інтерпретуючи поняття «фізкультурно-оздоровча робота» як вплив зовнішніх чинників і розуміння значущості та необхідності використання засобів фізичної культури суб'єктом; його свідомий інтерес, спрямований на культуру рухів, засобів зміцнення здоров'я, де важливу роль відіграє й емоційне тло від виконання фізичних вправ, що спонукають до подальшої активності, вдосконалювати себе і своє «Я»; вираження активності свідомо спроектованих дій, що мають творчий культурний характер, утворюють цілеспрямовану фізкультурно-оздоровчу роботу, виявлену в тій чи іншій формі організації» [7, с. 173].

За Г. Козіною, фізкультурно-оздоровча робота є як соціальним процесом, що виражений у фізичних діях та оздоровчих процедурах, сприяє зміцненню здоров'я, оволодінню фізичною культурою. Згідно з позицією дослідниці, фізкультурно-оздоровча робота складається з кількох видів роботи: фізичні рухи, види фізичних вправ, гігієнічні та оздоровчі процедури. Авторка вважає, що соціальна функція фізкультурно-оздоровчої роботи полягає в тому, що результати цієї роботи за допомогою зміцнення здоров'я оптимізують соціальну активність і високу ефективність соціальної роботи людини [4, с. 126].

Досліджуючи сутність фізкультурно-оздоровчої роботи, В. Бойко зазначає, що під час її здійснення необхідно враховувати такі параметри, як-от: задоволеність, в основі якої лежить відповідність змістовності роботи потребам індивіда, формування цілей у період суспільного розвитку й зіткнення їх з інтересами особистості; певний ступінь обов'язковості в заняттях фізичною культурою; міра відповідальності перед самим собою, суспільством, де людина реалізує свої можливості через фізкультурну роботу [15, с. 347]. У дослідженнях В. Маринич поняття «фізкультурно-оздоровча робота» описане як робота, що охоплює фізкультурно-освітню, спортивну, рекреаційну, фізкультурно-реабілітаційну, фізкультурно-адаптивну та інші види фізичної роботи [8, с. 9].

Отже, фізкультурно-оздоровча робота спрямована передовсім на профілактику захворювань, на формування позитивного світогляду з опорою на фізичну культуру, посилення внутрішньої мотивації людини.

На підставі аналізу наукової літератури, присвяченої з'ясуванню сутності понять «спортивно-оздоровча робота» і «фізкультурно-оздоровча робота», дійшли висновку, що ці поняття подекуди взаємозамінюються, уживаються як синонімічні. Систематизація поглядів, обґрунтованих ученими, уможливила порівняльне осмислення термінів і виокремлення їх основних характеристик. У таблиці узагальнено відомості про результати компаративного аналізу досліджуваних понять.

В усіх поданих визначеннях йдеться про забезпечення власного здоров'я і виховання здорового способу життя та оздоровлення особистості.

Таблиця

**Порівняльна характеристика сутності понять «спортивно-оздоровча робота» і «фізкультурно-оздоровча робота»**

№ п/п	Визначення поняття «спортивно-оздоровча робота»	Визначення поняття «фізкультурно-оздоровча робота»
1	Використання форм і методів для збереження фізичного здоров'я особистості (О. Бичук, І. Когут, Т. Лісицька).	Формування здорового індивіда, спроможного в майбутньому самостійно піклуватися про власне здоров'я (В. Базильчук).
2	Спрямованість на здоровий спосіб життя суб'єкта, його світогляд і ставлення до власного тіла (В. Бальсевич, Г. Пономарьова, В. Столяров).	Розвиток відповідальності в особистості за власне фізичне здоров'я та спрямованості на здоровий спосіб життя (Є. Жуковський, С. Малиніна, Т. Сусикова).
3	Система спортивно-масових заходів, що проводяться в освітніх закладах; передбачає залучення суб'єкта виховної роботи до оздоровчої роботи (О. Бичук, І. Коцан, Н. Зенькович).	Регульована рухова активність суб'єкта, що спрямована на розвиток і вдосконалення власного здоров'я (Х. Джамалудинов, Г. Жук, І. Карпюк).
4	Педагогічний процес, що передбачає залучення суб'єкта до спорту, спортивно-оздоровчих проектів, упровадження інноваційних технологій в освітніх процес (Л. Волков).	Мотивація до здорового способу життя, наявність певного рівня знань, виконання рухової й оздоровчої роботи суб'єктом (О. Саїнчук, В. Угнівенко).
5	Процес спортивного оздоровлення окремої особистості чи певної групи людей (В. Бальсевич, Г. Пономарьова, В. Столяров).	Частина загальної культури особистості, її мотивація, талант і хист (В. Платонов, О. Саїнчук).

**Висновки.** Компаративний підхід до з'ясування сутності понять «спортивно-оздоровча робота» і «фізкультурно-оздоровча робота» дає підстави стверджувати, що ці поняття мають подібні сфери тлумачення.

Сутність спортивно-оздоровчої роботи є більш звуженою і передбачає наявність у особистості здібностей у певному виді спорту, що не дозволяє здійснювати її з широким загалом населення, на відміну від фізкультурно-оздоровчої, до якої можуть залучатися всі люди, незважаючи на вік і стан здоров'я, але з їх урахуванням.

У роботі автор керувався поняттям «фізкультурно-оздоровча робота», яке було розглянуто як систему педагогічних процесів, спрямованих на оздоровлення особистості, що передбачає формування мотивації до здорового способу життя, прогнозує використання фізичних форм і методів для збереження фізичного здоров'я, сприяє формуванню світогляду людини і її ставлення до власного тіла, загальної культури.

Перспективу подальших наукових розвідок убачаємо у визначення фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми зі складними порушеннями розвитку в умовах освітньо-реабілітаційного центру.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вайнер Э.Н., Касютин С.А. Краткий энциклопедический словарь : Адаптивная физическая культура. Москва : Флинта, 2013. 144 с.
2. Жуковський Є.І. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до організації самостійної фізкультурно-оздоровчої діяльності школярів : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2014. 20 с.
3. Когут І. Роль держави у розвитку фізичної культури та спорту осіб з особливими потребами. *Оздоровча і спортивна робота з неповносправними* : зб. наук. ст. з проблем фіз. вих. і спорту та фіз. реабілітації неповносправних. Львів : Ахіл, 2003. Вип. 1. С. 50–54.
4. Козина Г.И. Физкультурно-оздоровительная деятельность как социальный фактор формирования здоровья современной студенческой молодежи: дисс... канд. социол. наук: 22.00.04. Пенза, 2007. 198 с.
5. Козлова К.П. Словник-довідник основних понять і термінів з теорії і методики фізичного виховання. Вінниця : В ДНУ ім. М. Коцюбинського. 2012. 25 с.
6. Корх А.Я. Тренер: деятельность и личность. Москва : Терра-спорт, 2000. 120 с.
7. Малинина С.В. Физкультурная деятельность как основа формирования физической культуры: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Санкт-Петербург, 1999. 193 с.
8. Маринич В.Л. Інноваційні підходи в організаційному забезпеченні фізкультурно-оздоровчої роботи у позашкільних навчальних закладах : автореф. дис. канд. наук з фіз. виховання та спорту : 24.00.02. Київ, 2014. 23 с.
9. Мицик А.І. Виховання особистості засобами фізичної культури і спорту. *Креативні підходи до розвитку творчого потенціалу особистості в умовах ВНЗ* : матеріали всеукр. наук.-практ. семінару. Миколаїв 26–27 травня 2011 р. Миколаїв : МДАУ, 2011. С. 54–59.
10. Николаев Ю.М. От теории физического воспитания – к теории физической культуры в контексте формирования нового типа мышления. *Теория и практика физической культуры*. 2012. № 10. С. 94–100.
11. Новейший философский словарь / сост. А.А. Грицанов. Минск : изд. В.М. Скакун, 1998. 896 с.
12. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. Москва : Большая рос. энцикл., 2002. 528 с.
13. Толкачев Б.С. Физкультура против недуга. Москва : Физкультура и спорт. 1983. 104 с.
14. Угнивенко В.И. Физкультурно-оздоровительные технологии. Здоровье и здоровый образ жизни. URL : [http://v-ugnivenko.ni/FOT\\_lecl.htm](http://v-ugnivenko.ni/FOT_lecl.htm).
15. Физкультурно-оздоровительные и спортивные сооружения: нормы, правила, рекомендации по реконструкции, ремонту и техническому обслуживанию : метод. рекомендации / под общ. ред. Л.В. Аристовой, В.В. Бойко. Москва : Советский спорт, 2003. 399 с.

# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ДІАГНОСТИКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТНЬО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ЗАКЛАДІВ ДЛЯ ОСІБ З ОБМЕЖЕННЯМИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

## THEORETICAL AND METHODOLOGICAL OVERVIEW OF BASES OF ASSESSING EFFICIENCY OF THE FUNCTIONING OF THE EDUCATIVE SYSTEM OF EDUCATION AND REHABILITATION INSTITUTIONS FOR PERSONS WITH LIMITATIONS IN LIFE-SUSTAINING ACTIVITY

У статті досліджуються теоретичні та прикладні аспекти діагностики ефективності реалізації виховної системи для осіб з обмеженнями життєдіяльності в умовах освітньо-реабілітаційного закладу; аналізуються теоретичні підходи до визначення сутності поняття «виховна система» і пропонується авторське визначення дефініції «виховна система освітньо-реабілітаційних закладів для осіб з обмеженнями життєдіяльності». Інтерпретація вищезазначеної дефініції дозволила виокремити її компоненти: соціоінтегративний, корекційно-компенсаторний і розвивальний, їх індикатори.

Особлива увага приділяється діагностиці ефективності функціонування виховної системи освітньо-реабілітаційних закладів для осіб з обмеженнями життєдіяльності, яка базується на комплексному вивченні та оцінюванні якості змін у окремих складових діяльності об'єкта виховного впливу, а саме: його / її соціалізованості, поведінці (вихованості) і самоконтролі.

Автор розглядає теоретико-методичні підходи до діагностики кожного з них окремо. Діагностика соціалізованості об'єкта виховного впливу. У цьому випадку вивчається спрямованість суб'єкта педагогічного впливу, культура поведінки та спілкування, проблеми самоідентифікації і самоактуалізації, характерологічні та індивідуальні особливості. Діагностика поведінки (вихованості) об'єкта виховного впливу.

Діагностика прояву самоконтролю у об'єкта виховного впливу, яка пов'язана з вирішенням двоєдиного завдання: виділення особистісних якостей, які на даному етапі є соціально значущими та вибір діагностичних інструментів, які дозволяють визначити ступінь зрушень у рівні сформованості даних якостей. Самоконтроль є головним чином, психологічної якістю особистості, базованій на само-рефлексії, тому добір адекватних методик здійснюється з урахуванням цієї особливості компонента.

Розглянуті підходи до діагностики ефективності функціонування виховної системи освітньо-реабілітаційних закладів для осіб з обмеженнями життєдіяльності, які базуються на комплексному вивченні та оцінюванні якості змін у окремих складових діяльності об'єкта виховного впливу, а саме: його / її соціалізованості, поведінці (вихованості) і самоконтролі.

**Ключові слова:** виховна система, освітньо-реабілітаційні заклади, діагностика ефективності, особи з обмеженнями життєдіяльності.

*The article reveals theoretical and applied aspects of assessing the effectiveness of the educational system implementation for people with limitations in life-sustaining activity in the settings of an educational and rehabilitation institution; it analyzes theoretical approaches to defining the notion of "educational system" and suggests the author's*

*definition of "educational system of education and rehabilitation institutions for people with limitation in life-sustaining" which is addressed as "orderly and interconnected application of medical, psychological and educational influences on a child with special needs in order to form the social determinants of his / her behavior with the purpose of the one's integration into society and the learning environment".*

*The interpretation of the aforementioned definition made it possible to specify the components of "educational system of education and rehabilitation institutions for people with limitation in life-sustaining" which are as follows: socio-integration (its indicators are: flexibility in their value orientations, the ability to find a balance between their values and the requirements of a role, provided that they are selective in their attitude to social roles, the ability to reorient from specific requirements to understanding universal moral values), correction-compensatory (the indicators are: positive changes in sensory functions, in concentration of attention, in memory, speech, perception, emotional-volitional sphere, behavior, motivation, personal setting) and developmental (the ability to plan one's livelihoods, control oneself, rationally use one's time).*

*Particular attention is paid to the diagnosis of the efficiency of the educational system of educational and rehabilitation facilities for persons with limitation in life-sustaining, based on a comprehensive study and evaluation of quality changes in individual components of the object of educational influence, namely his / her socialization, behavior (education), and self-control.*

*The author examines the theoretical and methodological approaches to the diagnosis of each of them separately. Diagnosis of socialization object of educational influence. In this case, the direction of the subject of pedagogical influence, the culture of behavior and communication, the problems of self-identification and self-actualization, characterological and individual characteristics are studied. Diagnosis behavior (education) of the educational influence. Diagnosis of self-control in the object of educational influence, which is related to the solution of the two-fold problem: the allocation of personal qualities, which at this stage are socially significant and the choice of diagnostic tools, which allow determining the degree of progress in the level of formation of these qualities.*

*Self-control is mainly psychological quality of the person, based on self-reflection; therefore, the selection of adequate techniques is carried out taking into account this feature of the component. It highlights approaches to assessing the effectiveness of functioning of the educational system of education and rehabilitation institutions for people with limitation in life-sustaining, which are based on the integrated study and evaluation of the extend and quality of changes in the individual components of the activity of the person, namely: his/her societal integration, behavior (education), and self-control.*

**Key words:** educational system, education and rehabilitation institutions, diagnostics of efficiency, persons with limitation in life-sustaining.

УДК 376:364.048.6:303.732.4

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-2-24>

**Позднякова О.Л.,**

канд. пед. наук,  
професор кафедри спеціальної педагогіки та спеціальної психології  
Комунального закладу вищої освіти  
«Хортицька національна  
навчально-реабілітаційна академія»  
Запорізької обласної ради

**Постановка проблеми в загальному вигляді.**

Соціальна реабілітація, освіта й інтеграція осіб з обмеженнями життєдіяльності стали частиною ініціатив і освітньої політики Міністерства освіти і науки України, що є суголосним із загальноосвітнім позитивним трендом як у ставленні спільнот і держав до проблем цієї категорії населення, так і у оптимізації їх правового статусу. Така тенденція знайшла відображення у засадах і принципах державної політики у сфері освіти («Закон України про освіту», № 2145-VIII, Редакція від 19.01.2019), спрямованих на «забезпечення рівного доступу до освіти без дискримінації ... за ознакою інвалідності; розвиток інклюзивного освітнього середовища» [5, ст. 6], у Концепції нової української школи (2016 рік), де робиться акцент на заохоченні інклюзивної освіти, створенні умов для осіб з особливими освітніми потребами для навчання спільно з однолітками через запровадження індивідуальних програми розвитку [10].

Правова сторона проблеми регулюється Конвенцією про права осіб з інвалідністю [8], законами України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (Редакція від 20.01.2018) [6] та «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (Редакція від 31.08.2018) [7]. Навчально-реабілітаційна модель дітей / осіб з обмеженнями життєдіяльності, яка наразі реалізується у закладах освіти, є багатокомпонентною, багатопрофільною і полівекторною і включає системи забезпечення соціального, емоційного, інтелектуального і фізичного розвитку таких дітей / осіб.

Соціальний компонент розвитку осіб з обмеженнями життєдіяльності, який спрямований на формування життєстійкої, життєздатної, життєво компетентної особистості, розглядається як первинний і реалізується у закладах освіти через виховання. Враховуючи зазначене, дослідження теоретико-методичних основ діагностики ефективності функціонування виховної системи освітньо-реабілітаційних закладів для осіб з обмеженнями життєдіяльності набуває особливої актуальності.

**Аналіз досліджень і публікацій з проблеми становлення та розвитку виховних систем** дозволив нам виокремити праці В. Караковського, Л. Новікової, Н. Сєліванової, І. Чепуришкіна, В. Созонова, І. Колеснікової, Є. Барішнікової, Г. Сороки, В. Пометун, Л. Кацинської, Г. Сазоненко, І. Єрмакова, Т. Семейкіної, Т. Шамової, у яких обґрунтовано наукові засади виховання як системи.

Цінними для дослідження є праці: В. Караковського, Л. Новікової та Н. Сєліванової, які розробили основні теоретичні положення компетентісно-орієнтованих виховних систем методологічного значення для розбудови виховної системи реабілітаційного центру; праці В. Созонова – розробника теоретичної моделі гуманістич-

ної виховної системи, яка базується на структурі базових потреб людини. Вищезазначені науковці позитивно висловлюються про створення виховної системи, стверджуючи, що вона буде сприяти інтеграції у соціум, соціальній успішності, профорієнтації дітей обмеженнями життєдіяльності, автор виявила брак досліджень теоретико-методичних основ діагностики ефективності функціонування виховної системи для такої категорії населення в умовах освітньо-реабілітаційних закладів.

**Метою** статті – дослідження теоретичних та прикладних аспектів діагностики ефективності реалізації виховної системи для осіб з обмеженнями життєдіяльності в умовах освітньо-реабілітаційного закладу.

**Виклад основного матеріалу.** Одним із пріоритетних завдань освітньо-реабілітаційних закладів для осіб з обмеженнями життєдіяльності є створення цілісного і гнучкого середовища для залучення дітей у діяльність, спрямовану на відновлення у них здатностей до повноцінного життя, соціалізації, духовно-морального самовизначення та оволодіння базовими вміннями і навичками для здобуття освіти.

Зазначене реалізується переважно через виховний процес, який об'єднує зусилля педагогів (корекційних педагогів), соціально-психологічних працівників й батьків для допомоги дітям з особливими потребами у подоланні соціально-адаптаційних, пізнавальних, фізичних труднощів. Виховний процес у закладі освіти на практиці забезпечується через створення виховної системи, що «включає цілі, діяльність якої забезпечує їх реалізацію, середовище системи і управління» [1].

У наукових працях Л. Новікової, В. Караковського, А. Сидоркіна, Н. Сєліванової феномен «виховна система» розглядається як особлива педагогічна категорія, яка об'єднує ознаки як психолого-педагогічної, так і соціально-педагогічної систем і у межах якої вплив на учня здійснюється не лише через традиційні форми взаємодії – вчитель-учень чи учень-учень під час уроків й у позаурочний час, через особистість вчителя, але й через залучення учня у соціальне середовище, яке базується на стосунках між дітьми, педагогами, батьками й створює певний психологічний клімат у рамках конкретного освітнього закладу [11].

Зобразимо виховну систему освітньо-реабілітаційних закладів для осіб з обмеженнями життєдіяльності графічно (рис. 1).

Виходячи з вищевикладеного, виховну систему освітньо-реабілітаційних закладів для осіб з обмеженнями життєдіяльності будемо інтерпретувати як *«впорядковане, взаємозумовлене і взаємопов'язане застосування медичних, психологічних та навчальних впливів на дитину з особливими потребами задля формування*



Рис. 1. Виховна система освітньо-реабілітаційних закладів для осіб з обмеженнями життєдіяльності

соціальних детермінант її поведінки й інтеграцію у суспільство та навчальне середовище».

Вищеподана дефініція та візуалізація виховної системи освітньо-реабілітаційних закладів для осіб з обмеженнями життєдіяльності дозволили виокремити її компоненти: *соціоінтегративний, корекційно-компенсаторний і розвивальний*, й їх індикатори: для *соціоінтегративного* – це виявлення гнучкості у дотриманні своїх ціннісних орієнтирів, вміння знаходити баланс між своїми цінностями і вимогами ролі за умови вибіркового ставлення до соціальних ролей, здатності до переорієнтації з конкретних вимоги на розуміння універсальних моральних людських цінностей; для *корекційно-компенсаторного* – це позитивні зрушення у сенсорних функціях, в концентрації уваги, у пам'яті, мовленні, сприйнятті, емоційно-вольовій сфері, поведінці, мотивації, особистісних установках; корекційна динаміка деформацій статури, дихання, серцево-судинної системи; для *розвивального* – це вміння планувати свою життєдіяльність, контролювати себе, раціонально використовувати свій час.

Предметом моніторингу ефективності виховної системи у освітньо-реабілітаційних закладах для осіб з обмеженнями життєдіяльності є: особистість школяра як ключовий показник ефективності процесу виховання, учнівський колектив як середовище розвитку здібностей, талантів і особистості школяра, професійне кредо педагога як умова розвитку особистості учня і організаційні умови процесу виховання, а саме: матеріально-технічна база; наявність кваліфікованих фахівців у галузі виховання й медико-психолого-педагогічного консилиуму; предметно-естетичне середовище; діяльність, гуртків, творчих і студій дитячих об'єднань, органів учнівського самоврядування; програмне забезпечення процесу виховання.

Система моніторингу якості виховної роботи включає такі компоненти, як: параметри і критерії ефективності виховної роботи, процедура оцінювання результативності, форма обробки і презентації отриманих даних, інтерпретація отриманих даних і висновки для внесення коректив у систему виховання.

Враховуючи високий рівень латентності й ситуативності прояву показників соціоінтегративного, корекційно-компенсаторного і розвивального компонентів виховної системи закладів досліджуваного типу для осіб з обмеженнями життєдіяльності, вважаємо, що для діагностики ефективності функціонування виховної системи найбільш оптимальними є методи верифікації зрушень у соціалізованості, поведінці (вихованості) й самоконтролі дитини як результатів виховання.

До таких методів належать загальні (неекспериментальні, експериментальні, діагностичні) методи психолого-педагогічного дослідження (спостереження, бесіда, метод педагогічних ситуацій, анкетування, тестування, ранжирування, рейтинг), специфічні (метод експертних оцінок, портфоліо) і соціометричні методи вивчення стосунків у дитячому колективі (групі). І ці методи передбачають систематичне цілеспрямоване накопичення фактів, що характеризують вчинки, поведінку,

судження, особистісні прояви учнів, що дозволяють зробити висновки про динаміку зрушень у сформованості соціальних детермінант поведінки.

Матриця методів системи діагностики ефективності функціонування виховної системи зображена на рис. 2.

Діагностика може мати циклічний характер і відбуватися у три етапи: 1) вхідний – на початку нового навчального року чи у нещодавно створеному дитячому колективі (групі); 2) реалізаційний – у перебігу здійснення виховної роботи; 3) підсумковий чи рубіжний – по завершенню залучення дитини до участі у певній системі заходів чи здійснення педагогічно-психологічних впливів.

Діагностична програма дослідження ефективності функціонування виховної системи повинна враховувати організовану педагогічну комунікацію, інтегративний та об'єктивний характер інформації, прогностичну спрямованість діагностичних заходів, безперервність, цілісність й наступність.

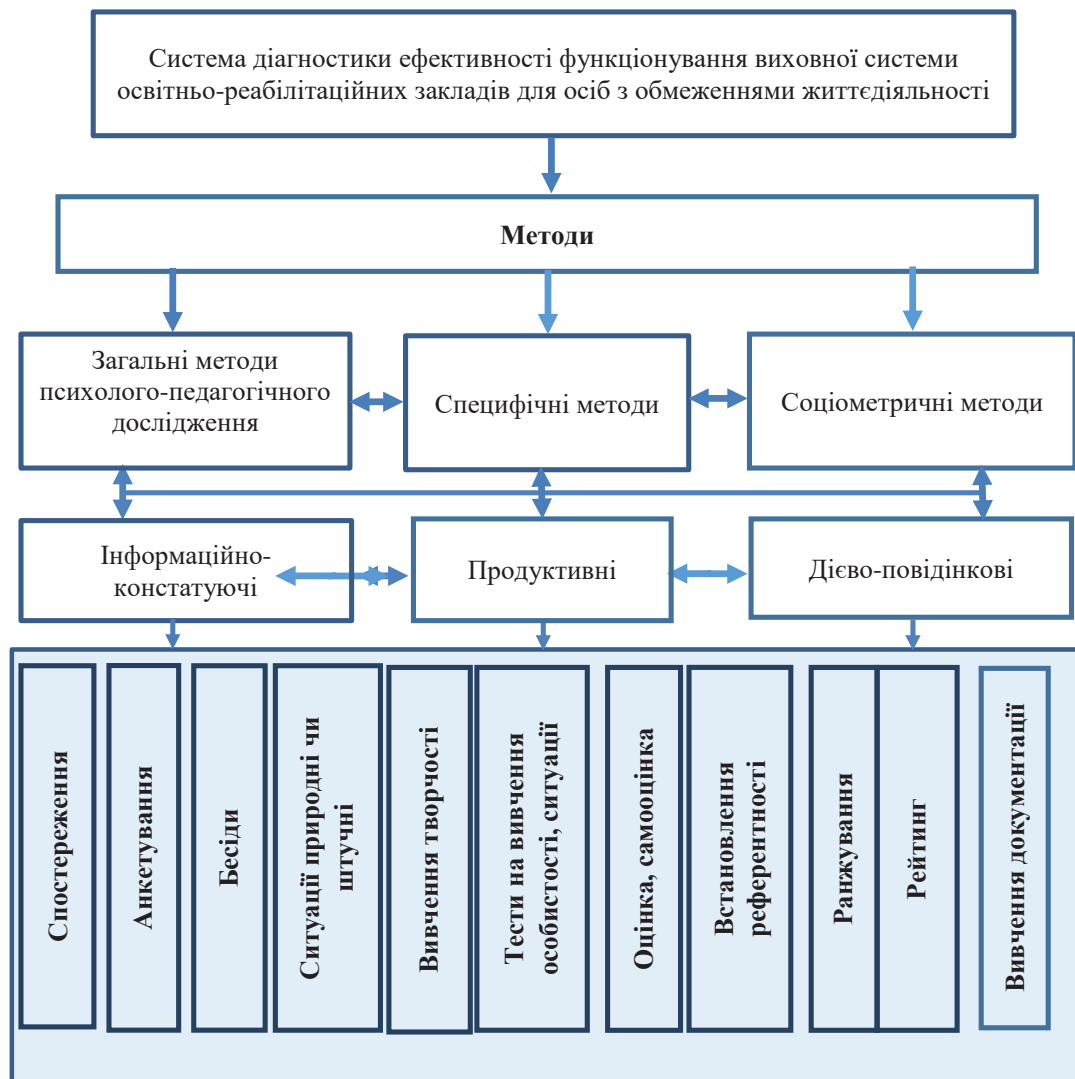


Рис. 2. Матриця методів системи діагностики ефективності функціонування виховної системи освітньо-реабілітаційних закладів для осіб з обмеженнями життєдіяльності



Виходячи з того, що діагностика ефективності функціонування виховної системи освітньо-реабілітаційних закладів для осіб з обмеженнями життєдіяльності базується на комплексному вивченні та оцінюванні якості змін у окремих складових діяльності об'єкта виховного впливу, а саме: його / її соціалізованості, поведінці (вихованості) й самоконтролі, автор розглядає теоретико-методичні підходи до діагностики кожного з них окремо.

**Діагностика соціалізованості об'єкта виховного впливу.** Для дослідження соціалізованості учнів різних вікових груп з обмеженнями життєдіяльності можуть використовуватися різноманітні методики серед яких: Дж. Тейлор (Методика виміру рівня тривожності), І. Рожков (Методика для вивчення соціалізованості особистості учня), Є. Ільїн та П. Ковальов (Методика «Агресивна поведінка»), В. Ряховський (Оцінка рівня комунікабельності), В. Лосенков (Шкала імпульсивності), Філіпс (Методика діагностики рівня шкільної тривожності), Д. Рассел, М. Фергюсон (Методика діагностики рівня суб'єктивного відчуття самотності), І. Юсупов (Діагностика рівня емпатії), В. Столін (Тест-опитувальник самоствавлення), оцінка соціально-психологічної адаптованості (К. Роджерс і Р. Даймонд в адаптації Т. Снегірьової), методика визначення особистісної адаптованості школярів (А. Фурман) та інші [2; 3].

Окрім зазначених, для дошкільного віку можуть використовуватися ще й такі методики діагностики: «Розклади картинки за ознакою...», «Що з того, що зображено на малюнках є добре, що є погано і що є справедливо», і інші. Для молодшого шкільного віку – це: «Як вчинити?», «Закінчи речення», «На радість людям», соціометрія і інші. Для підліткового віку – «Усі професії важливі», «Який я є», «Ідеальний клас», соціометрія і інші. Для старшого шкільного віку доречними будуть: «На роздоріжжі», «Що важливіше?», соціометрія, референтометрія та інші [3; 4].

У цьому випадку вивчається *спрямованість* суб'єкта педагогічного впливу (потреби, інтереси, переконання, ціннісні орієнтації, мотиви, установки), культура поведінки та спілкування, проблеми самоідентифікації і самоактуалізації, характерологічні та індивідуальні особливості (характер, темперамент, воля), які можуть заважати особі з обмеженнями життєдіяльності включатися у колективну діяльність. Вищезазначене може використовуватися у якості критеріїв для оцінювання динаміки у цій складовій результату функціонування виховної системи.

**Діагностика поведінки (вихованості) об'єкта виховного впливу.** Специфіка діагностики вихованості особи з обмеженнями життєдіяльності пов'язана з вирішенням двоєдиного завдання: по-перше, виділення особистісних якостей, які на даному етапі є соціально значущими – це є архі-

складне завдання, оскільки діти з особливими потребами живуть у більш залежному середовищі, ніж їх однолітки без відхилень і часто їх особистісні якості є віддзеркалюванням ситуації в сім'ї чи у найближчому оточенні; по-друге, вибір діагностичних інструментів, які дозволяють визначити ступінь зрушень у рівні сформованості даних якостей. Тобто, йдеться про діагностику якостей з високим рівнем латентності і ситуативності.

Окрім спостереження та бесіди, для дослідження вихованості учнів можуть використовуватися такі методики, як-от: *для молодшого шкільного віку*: методика фантастичного вибору, тематичний апперцептивний тест (Thematic Apperception Test), самооцінка скромності, «Закінчи речення...», «Що ми цінуємо в людях?»; *для підліткового віку*: анкета «Індекс вихованості школярів», опитувальник «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич), методика визначення ціннісних орієнтацій підлітків (Галузьяк В., Холковська І.); *для старшого шкільного віку*: анкета «Ціннісні орієнтації молоді», анкета «Громадянські ціннісні орієнтації старшокласників», опитувальник «Громадянська свідомість старшокласників», методика визначення стилю життя молоді (за Ч. Матусевичем), тест-опитувальник особистісної зрілості учнів, соціометрія, референтометрія та інші [3].

Метою діагностики вихованості є виявлення стійких навичок поведінки, що проявляються у вчинках та діях учнів, в їх життєвій позиції. І рівень вихованості школяра з обмеженнями життєдіяльності не слід оцінювати за його словами та зовнішніми проявами, а треба звертати увагу на результати його діяльності й ставленням до інших людей.

Науковці використовують різні критерії діагностики вихованості [3; 4; 11] й за спрямованістю, способом і місцем застосування їх умовно поділяють на **дві** групи: 1) *зовнішнього прояву* – судження, оцінки, вчинки, дії особистості (провідні якості особистості, основні установки, суспільна спрямованість, поведінка у проблемній ситуації та інше) і 2) *латентні* – мотиви, переконання, плани, орієнтації особистості [9].

Критеріями оцінки вихованості можуть слугувати контрастні пари: активність – інертність/пасивність; колективізм – егоїзм; самостійність – супроводжувана самостійність; свідомо етика – керована етика; відповідальність – ненадійність тощо.

**Діагностика прояву самоконтролю у об'єкта виховного впливу.** Самоконтроль є психологічною якістю особистості, базованій на саморефлексії, тому добір адекватних методик здійснюється з урахуванням цієї особливості компонента. Ефективними є методики для діагностики самосвідомості школярів: «Властивості характеру – опитувальник самооцінки Т. Лірі», технологія «Портфоліо», шкала дитячої Я-концепції Пірса-Харріса,

шкала самоповаги Розенберга, шкала самооцінки, тест «Самооцінка», діагностика самооцінки особистості, діагностика рівня домагань (моторна проба Шварцландера), тест-опитувальник ставлення до себе (В. Столін, С. Пантілеєв) та інші.

Критеріями оцінки рівня сформованості навичок самоконтролю у особи з обмеженнями життєдіяльності можуть розглядатися зрушення у здатностях дитини активно і самостійно проектувати власну життєдіяльність, співставляти мету і отриманий результат власної діяльності, самостійно оцінювати виконану роботу, здійснену діяльність чи стан власного «Я», керувати власною поведінкою та вчинками.

Педагогічна ідея діагностики самоконтролю осіб з обмеженнями життєдіяльності передбачає зміщення акценту з недостатності знань і вмінь учнів на конкретні досягнення з обраної теми, розділу, предмету; інтеграцію кількісної та якісної оцінок; домінування самооцінки по відношенню до зовнішнього оцінювання [9].

Отже, розкриваючи теоретичні та прикладні аспекти діагностики ефективності реалізації виховної системи для осіб з обмеженнями життєдіяльності в умовах освітньо-реабілітаційного закладу у дослідженні ми намагалися показати найбільш загальні підходи до вирішення цього завдання. Кожен педагог-вихователю адаптує до реалізації системи виховання власний досвід, враховує досвід учнівського колективу, наявні традиції закладу освіти чи місцевої спільноти, орієнтується на вік учнів, їх вікові психологічні особливості, потреби та прагнення, здібності та обдарування.

Він враховує можливості школи та батьків, умови регіону, вимоги інструктивно-методичних настанов керівних органів освіти. Проте педагогічною наукою та практикою освітньо-реабілітаційних закладів доведена можливість оцінювати ефективність виховної роботи, орієнтуючись на розроблені педагогічним працівником критерії та показники, які відображають бачення педагога найважливіший рис особистості своїх вихованців.

**Висновки.** Вищевикладене дає підставу для низки узагальнень: 1) вивчення теоретично-методичних джерел з проблеми створення виховної системи у освітньо-реабілітаційних закладах для осіб з обмеженнями життєдіяльності дозволило виробити власне визначення терміну «виховна система у освітньо-реабілітаційних закладах для осіб з обмеженнями життєдіяльності», а саме – це «впорядковане, взаємозумовлене і взаємопов'язане застосування медичних, психологічних та навчальних впливів на дитину з особливими потребами задля формування соціальних детермінант її поведінки й інтеграцію у суспільство та навчальне середовище»; 2) специфіка діагностики ефективності реалізації виховної системи для осіб з обмеженнями життєдіяль-

ності в умовах освітньо-реабілітаційного закладу пов'язана і суттєво ускладнюється високим рівнем латентності якостей суб'єкта виховного впливу; 3) програма (модель) діагностики ефективності функціонування виховної системи повинна враховувати організовану педагогічну комунікацію, інтегративний та об'єктивний характер інформації, прогностичну спрямованість діагностичних заходів, безперервність, цілісність й наступність. перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо у розроблені моделі діагностики ефективності функціонування виховної системи освітньо-реабілітаційних закладів для осіб з обмеженнями життєдіяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Виховні системи навчальних закладів : теорія та практика / Укладач О. Є. Гречаник. Х. : Вид. група «Основа», 2014. 224 с. (Серія «Виховна робота»).
2. Вольнова Л.М. Профілактика девіантної поведінки підлітків: навч.-метод. посібник до спецкурсу «Психологія девіацій» для студентів спеціальності «Соціальна педагогіка» у двох частинах. Ч. II. Практична частина. 2-ге вид., перероб і доповн. К., 2016. 193 с.
3. Галузьяк В.М., Холковська І.Л. Діагностичний інструментарій класного керівника / В.М. Галузьяк, І.Л. Холковська. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2013. 304 с.
4. Заверико Н.В. Соціальна педагогіка: навчальний посібник / Н.В. Заверико. К. : Видавничий Дім «Слово», 2011. 240 с.
5. Закон України «Про освіту», № 2145-VIII, Редакція від 19.01.2019 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 20.06.2019).
6. Закон України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні», 875-XII, Редакція від 20.01.2018 / Сайт Верховної Ради України. – URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12> (дата звернення: 20.06.2019).
7. Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні», 2961-IV, Редакція від 31.08.2018 / Сайт Верховної Ради України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15> (дата звернення: 20.06.2019).
8. Конвенція про права осіб з інвалідністю, 995\_g71, Редакція від 06.07.2016 / Сайт Верховної Ради України. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71) (дата звернення: 20.06.2019).
9. Кондрашова Л. В., Лаврентьєва О. О., Зеленкова Н. І. Методика організації виховної роботи в сучасній школі : навчальний посібник / Л.В. Кондрашова, О.О. Лаврентьєва, Н.І. Зеленкова. Кривий Ріг : КДПУ, 2008. 187 с.
10. Концептуальні засади реформування середньої школи «Нова Українська школа» / Міністерство освіти і науки, 2016. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 20.06.2019).
11. Позднякова О. Виховна система школи-інтернату як освітній феномен. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Серія : Педагогіка. 2016. № 2. С. 37–41.

## ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПРАЦІВНИКІВ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ЦЕНТРІВ THE PECULIARITIES OF TRAINING AND REHABILITATION CENTRES WORKERS' EMOTIONAL BURNOUT

У статті висвітлено результати дослідження, спрямованого на виявлення рівня емоційного вигорання в працівників навчально-реабілітаційних центрів, що зумовлене підвищеною концентрацією стресів в умовах соціально-економічної сфери життєдіяльності педагога, особливостями діяльності працівників спеціальних закладів, яка є специфічною та ускладнюється багатьма факторами – об'єктивними та суб'єктивними.

Відповідно до поставленої мети, було підібрано ряд методик: «Методика визначення стресостійкості і соціальної адаптації» Холмса-Рейха (СЖГ), «Бостонський тест на стресостійкість», «Комплексна оцінка проявів стресу» (Ю. Щербатих) та «Методика визначення емоційного вигорання» В. Бойка. Визначені методики дають можливість встановити в обраній групі досліджуваних показники стресостійкості, ознаки проявів стресу, встановити рівень вигорання за трьома фазами – напруження, резистенція, виснаження, а також визначити ключові параметри емоційного вигорання особистості: переживання психотравмуючих обставин, незадоволеність собою, «загнаність у кут», тривога і депресія; неадекватне вибіркове емоційне реагування, емоційно-моральна дезорієнтація, розширення сфери економії емоцій, редукція професійних обов'язків; емоційний дефіцит, емоційне відчуження, особистісне відчуження (деперсоналізація), психосоматичні та психовегетативні порушення.

Отримані результати дослідження дали змогу встановити, що досліджуваній категорії осіб, яка працює з дітьми з особливими потребами в навчально-реабілітаційних центрах, притаманні риси емоційного вигорання, визначено домінуючі риси кожної фази, встановлено рівень здатності чинити опір стресовим чинникам, як першооснові розвитку емоційного вигорання.

Отже, емоційне вигорання, відповідно до проведених методик, властиве кожному з обстежуваних, яке виявляється по-різному – поступовим формуванням фаз вигорання на рівнях сформованості, формування та відсутності такої фази. Встановлено зв'язок між рівнем стресостійкості, умовами роботи та показниками емоційного вигорання.

**Ключові слова:** вигорання, виснаження, напруження, резистенція, стрес, стресостійкість.

Illumination of the research results aimed at the revealing of the training and rehabilitation center workers' emotional burnout level, is predefined, from one side, by an increase concentration of stresses in the conditions of socio-economic sphere of vital functions of teacher, and from other, by the features of activity of workers of the special establishments, that is specific and becomes complicated by many factors – objective and subjective. According to the goal set, a number of methods were selected: Holmes-Reich Methodology for Determining Stress Resilience and Social Adaptation, "Boston Stress Resilience Test", "Integrated Assessment of Stress Display" (by Y. Shcherbatykh) and "The Method of Emotional Burnout Determination" by V. Boyko.

The used methods gave the possibility to establish parameters of stress resistance, signs of stress display (intellectual, behavioral, physiological, emotional) in the members of experimental group, to establish the level of burnout in three phases: strain, resistance, exhaustion, and also to determine the key parameters of individual's emotional burnout: the experience of traumatic conditions, dissatisfaction with oneself, "emotional deadlock", anxiety and depression; inadequate selective emotional reaction, emotional and moral disorientation, expansion of emotions economy sphere, reduction of professional duties; emotional deficiency, emotional exclusion, personal exclusion (depersonalization), psychosomatic and psycho-vegetative disorders. The results of the study gave the possibility to establish the experimental category of people working with children with special needs at the training and rehabilitation center has inherent features of emotional burnout; the dominant features of tension, resistivity and exhaustion have also been defined, as well as the level of ability to resist stress factors as the primary source of the emotional burnout development.

The connection between the level of stress resilience, working conditions and indicators of emotional burnout are defined of the training and rehabilitation center workers'. The results obtained will form the basis for the continuation of the study of emotional burnout. The level of emotional burnout of workers in this area is defined as satisfactory.

**Key words:** burnout, exhaustion, strain, resistance, stress, stress resilience.

УДК 364.23  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-2-25>

**Субашкевич І.Р.**,  
канд. психол. наук,  
доцент кафедри спеціальної освіти  
та соціальної роботи  
Львівського національного  
університету імені Івана Франка

**Вовк Л.П.**,  
магістр факультету педагогічної освіти  
Львівського національного  
університету імені Івана Франка

### Постановка проблеми в загальному вигляді.

Відповідно до контексту сучасних змін та реформ в галузі освіти провідне місце займає робота з дітьми з особливими потребами. Умови життя та вимоги діяльності сьогодення щораз змінюються, надаючи перевагу підвищенню професійних компетентностей та психологічних особливостей педагогам, які працюють в сфері спеціальної освіти [5].

Інтенсивні переживання, перенавантаження, зміна умов життя, міжособистісні відносини, кон-

флікти, професійна діяльність – все це, та інше, може стати джерелом стресу, який є першоосновною причиною вигорання. Закономірним наслідком стресових станів є зниження продуктивності, порушення психічного та соматичного здоров'я, що є особливо важливим для професійної діяльності будь-якого фахівця.

Педагог сфери спеціальної освіти є гарантом реалізації спеціальної освіти в інклюзивній гілці освітнього процесу, загальноосвітніх школах та

навчально-реабілітаційних центрах. Саме такий педагог є відповідальною особою у забезпеченні якісного показника освітнього процесу та спеціально-орієнтованої освіти з індивідуальним підходом до учнів з особливостями психофізичного розвитку. Така відповідальність, яка покладається на працівників галузі спеціальної освіти, несе з собою ряд вимог, які стосуються загальної професійної та психологічної, зокрема, емоційної готовності такого педагога до роботи. Важливим показником є збереження та підвищення адаптивних механізмів та професійних компетентностей у процесі подальшої діяльності.

Саме тому актуальним є дослідження емоційного вигорання в працівників навчально-реабілітаційних центрів, що зумовлене, з одного боку, підвищеною концентрацією стресів в умовах соціально-економічної сфери життєдіяльності педагога, а з іншого, особливостями діяльності працівників спеціальних закладів, яка є специфічною та ускладнюється багатьма факторами – об'єктивними та суб'єктивними. Сюди належить і напруженість нервової системи, робота з батьками, знижений рівень зацікавленості і упередженість громадськості, низький рівень освіченості батьків дітей з особливими освітніми проблемами та низький рівень їхньої залученості в процес навчання та виховання, своєрідна ізольованість спеціальних освітніх закладів тощо.

Освітня політика, яка впроваджується в Україні та поза її межами, щодо розуміння спеціальної освіти як явища та процесу, визначає, що такий підхід покладений в основу забезпечення не лише навчання та соціалізації учнів з особливими освітніми потребами, а й покликаний бути основою для формування педагогічної толерантності у свідомості педагогів їх психологічних особливостей, порушити та знести негативні стереотипи та установки, які не дають повноцінно сприймати дитину як цілісну особистість [2].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Поняття та процес емоційного вигорання, як складової професійного вигорання, набуває все більшого розголосу та досліджень в різних галузях, таких як медицина, освіта, спорт, банківська сфера, менеджмент та інші (Ю. Виданова, Т. Большакова, Н. Водоп'янова, О. Ільїних, Є. Старченкова, О. Таткіна). Такий прогрес зумовлений особливостями роботи у сфері людина-людина, який потрапляє під вплив різноманітних психогенних факторів впливу.

У сфері освіти здійснено вивчення особливостей прояву та чинників професійного вигорання у педагогів закладів дошкільної освіти (Л. Тищук), педагогів загальноосвітніх шкіл, гімназій та ліцеїв (О. Бабіч, М. Борисова, Н. Булатевич, Т. Зайчикова та ін.), працівників галузі середньої професійної освіти (І.В. Кочерга), викладачів вищих навчаль-

них закладів (Т. Овсяннікова) [1]. Проблема виникнення та розвитку емоційного вигорання у педагогічних працівників закладів спеціальної освіти досліджена недостатньо.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** З метою встановлення рівня емоційного вигорання було використано методики, які дають можливість визначити рівень стресостійкості, стресу, як ключових факторів формування вигорання: «Методика визначення стресостійкості і соціальної адаптації Холмса-Рейха» (СЖП), «Бостонський тест на стресостійкість», «Комплексна оцінка проявів стресу» (Ю. Щербатих) та «Методика визначення емоційного вигорання» В. Бойка. Дослідження здійснювалось протягом 2018–2019 навчального року серед працівників навчально-реабілітаційних центрів міста Львова, які заповнили зазначені методики анонімно. Вік опитаних від 21 до 68 років. Стаж роботи з дітьми з особливими потребами від 6 місяців до 33 років.

Відтак **метою статті** є аналіз рівня вираженості емоційного вигорання в працівників навчально-реабілітаційних центрів міста Львова.

«Методика визначення стресостійкості та соціальної адаптації Холмса-Рейха» дозволяє визначити рівень здатності людини чинити опір стресу. Бланк тесту складається з 43 подій, котрі є психотравмуючими, мають різноманітне емоційне забарвлення та значимість, оцінюється по 100 бальній шкалі. Події обираються у відповідності до тих, які відбулись в житті за останній рік. Кінцевий результат в балах визначає ступінь опору стресу, при тому чим вищий результат, тим нижча здатність чинити опір стресу. Відповідно тоді необхідно терміново щось змінювати, шукати причину, щоб ліквідувати наявність стресу в житті. Загальна кількість балів до 150 – велика здатність організму людини не піддаватись стресам, бали від 150 до 199 вказують на високий ступінь опору стресу, показник 200 – 299 – пороговий опір, більше 300 балів – низька здатність людини чинити опір стресовим ситуаціям [3].

Наступна проведена методика – «Бостонський тест на стресостійкість», або методика «Аналіз стилю життя», яка призначена для діагностики стресостійкості. Тест складається з 20 питань, які стосуються абсолютно різних сфер життєдіяльності людини. Обов'язковою умовою є правдивість, внаслідок якої результати тесту набувають достовірності. Відповідати необхідно на всі питання тесту, навіть якщо твердження не стосується опитуваного. Кожна відповідь на питання оцінюється від 1 до 5 балів, де «Завжди» – 1 бал, «Часто» – 2 бали, «Іноді» – 3 бали, «Майже ніколи» – 4 бали, «Ніколи» – 5 балів. Після завершення проходження тесту бали сумуються і від загальної кількості віднімається 20. В результаті

отримуються бали для аналізу та інтерпретації, котрі вже вказують на рівень стресостійкості [3].

Ще однією з проведених методик була «Комплексна оцінка проявів стресу» (за авторською розробкою Ю. Щербатих). В основу методики покладено самоспостереження людини за собою, тобто її самостійне виявлення в самої себе тих чи інших ознак стресу, котрі в даному тесті поділені на чотири групи – інтелектуальні, емоційні, поведінкові та фізіологічні ознаки стресу. Кожна група ознак містить дванадцять симптомів стресу [3].

«Методика діагностики рівня емоційного вигорання» (В. Бойко) складається з 84 тверджень, які в кінцевому результаті дозволяють визначити рівень формування фаз емоційного вигорання, домінуючі критерії та риси особистості, які можуть лежати в основі розвитку симптому вигорання [4].

**Виклад основного матеріалу.** Згідно з результатами за методикою визначення стресостійкості та соціальної адаптації Холмса-Рейха (СЖП) (див. рис. 1) в 5% опитуваних низька стресостійкість, що вказує на те, що людина є досить вразливою до стресових чинників та ситуацій, піддається впливу зовнішніх факторів легко, їй потрібно щось терміново змінити, щоб ліквідувати стрес. Подібний стан стресу легко може призвести до захворювань не тільки психічного характеру, а й фізичних травм.

Порогова стресостійкість виявлено в 15% працівників. Для цього ступеню опору стресу характерно те, що стресостійкість знижується зі збільшенням стресогенів в житті, це, відповідно, приводить до того, що особа повинна більшу частину своєї енергії витратити на внутрішню боротьбу з негативними зовнішніми психологічними впливами, котрі виникають в процесі стресу.

Високий ступінь опору стресу притаманний 20% педагогів сфери спеціальної освіти. Для таких людей характерним є те, що вони здатні володіти собою в процесі діяльності та протистояти всім чинникам, котрі здатні «вибити з колії».

Велика здатність опору стресу в 60%. Ці показники вказують на те, що такі педагоги здатні долати стреси, шукаючи обхідні шляхи, є високо розвиненими, а також це вказує на той факт, що в більшості випадків організм долає стресор навіть без негативного впливу на самовідчуття людини.

Працюючи в складних емоційних умовах, перебуваючи під впливом різних факторів, працівники навчально-реабілітаційного центру в більшості володіють високим рівнем стресостійкості та соціальної адаптації, що слугує наріжним каменем для формування професійного вигорання на ранніх етапах. Такий рівень здатності боротись зі стресом дає змогу кожному педагогу під тиском щоденних проблем долати їх.

За методикою «Комплексна оцінка проявів стресу» (рис. 2) у працівників системи спеціальної освіти визначено наступні показники – в 15% обстежуваних будь-який значущий стрес відсутній. 20% відчувають помірний стрес, який може бути компенсований за допомогою раціонального використання часу, систематичного відпочинку і знаходження компромісного вирішення ситуації, що склалася.

Для 45% опитаних потрібне застосування спеціальних методів подолання стресу. У них доволі виражене напруження емоційних і фізіологічних систем організму, що виникло у відповідь на сильний стресорфактор.

Сильний стрес притаманний 20% педагогів, для успішного подолання якого бажана допомога психолога або психотерапевта. Така величина стресу говорить про те, що організм вже близький до межі

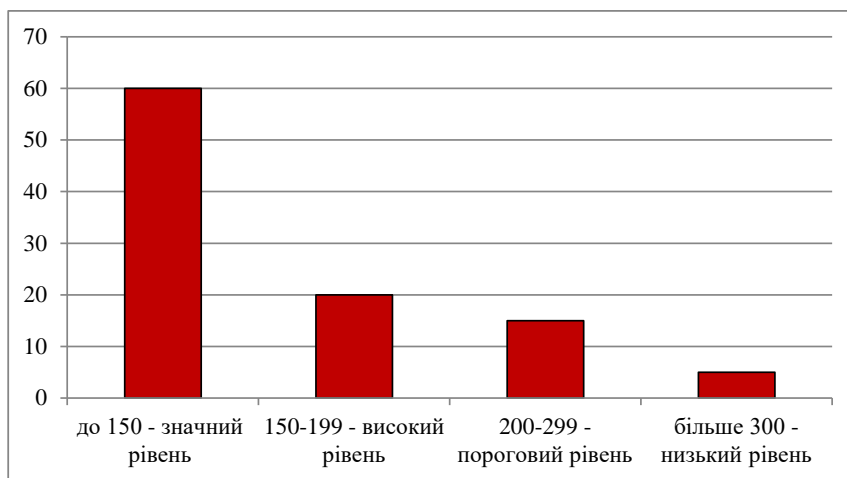


Рис. 1. Результати за методикою Холмса-Рейха (у %)

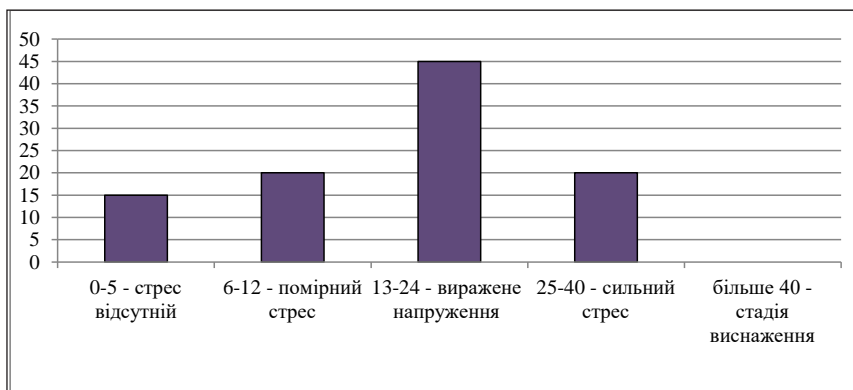


Рис. 2. Результати за методикою «Комплексна оцінка проявів стресу» (у %)

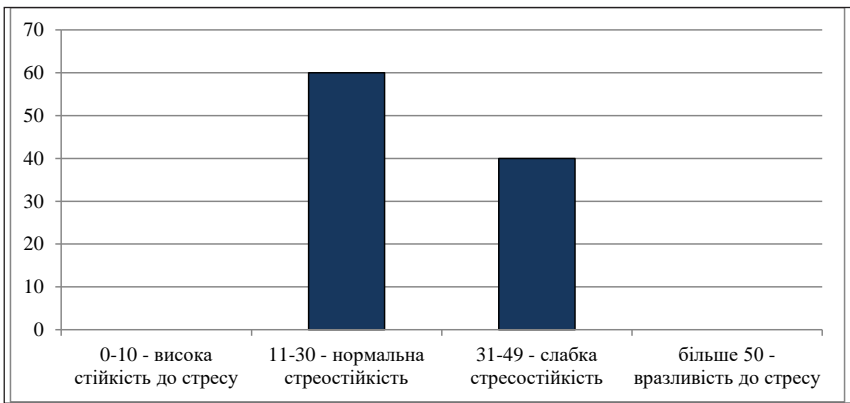


Рис. 3. Результати за Бостонським тестом (у %)

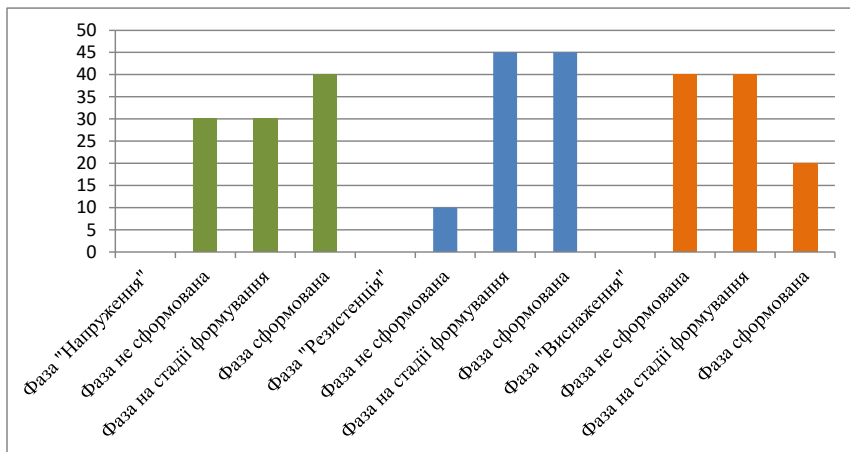


Рис. 4. Фази розвитку вигорання за методикою емоційного вигорання В. Бойка (у %)

можливостей чинити опір стресу. За результатами даного тесту жоден досліджуваний не перебуває на стадії виснаження.

Отже, враховуючи всі компоненти діяльності досліджуваних педагогів системи спеціальної освіти, досить очевидним було виявлення закономірності напруження емоційних і фізіологічних систем організму в житті значної частини опитаних.

Результати «Бостонського тесту на стресостійкість» виглядають таким чином (рис. 3).

Відповідно до зображеної гістаграми показовим є те, що отримані результати були в межах двох критеріїв – нормальної стресостійкості та слабкої стресостійкості.

Слабка стресостійкість приманна 40% опитаним, що вказує на те, що будь-яка стресова ситуація залишає немалий відбиток в житті і сильного опору особа не проявляє. З нормальною стійкістю до стресу виявлено 60% педагогів. Такий рівень стресостійкості відповідає мірі напруженості життя, її активності та діяльності.

Стресостійкість педагога є важливим фактором забезпечення ефективності і надійності професійної діяльності. Стресові стани, окрім загрози фізичному та психічному здоров'ю значною мірою знижують успішність і якість виконаних робіт.

Методика визначення емоційного вигорання за В. Бойко дозволила окреслити фази розвитку вигорання серед опитаних педагогів навчально-реабілітаційного центру (рис. 4).

Фаза «Напруження» є передвісником формування вигорання, яка пов'язана з додатковими зусиллями до адаптації певних робочих вимог. Характеризується такими симптомами: переживання психотравмуючих обставин; незадоволеність собою; «загнаність в кут», яка проявляється відчуттям безвихідного становища; тривога і депресія. Дана фаза є не сформованою в 30% працівників, при цьому в 40% вона вже сформована. Цю стадію викликають два типи ситуацій – навиків та вмінь недостатні, щоб відповідати статусно-рольовим та професійним вимогам, або ж робота може не відповідати очікуванням, потребам та цінностям.

Фаза «Резистенція» виникає як чинник опору стресору довгої дії. Має ряд симптоматичних показників – неадекватне вибіркоче емоційне реагування; емоційно-етична дезорієнтація, яка виявляється в відсутності емоцій як мотивацій до дії; розширення сфери економії емоцій поза професійною діяльністю, яке проявляється у відсутності бажання спілкуватись після роботи; редуція професійних обов'язків педагога виявляє себе в полегшенні або зменшенні роботи, яка вимагає затрати емоцій. Фаза сформована в 45% працівників, лише у 10% вона не сформована зовсім.

Ця фаза супроводжується відчутними переживаннями стресу. Багато стресових ситуацій можуть не викликати відповідних переживань, адже діє конструктивна оцінка своїх можливостей та усвідомлених вимог до робочої ситуації. Перехід з першої до другої стадії емоційного вигорання залежить від ресурсів особистості та від статусно-рольових та організаційних змін.

Фаза «Виснаження» за методикою діагностики рівня емоційного вигорання В. Бойка сформована у 20% опитаних, в той час як у 40% досліджуваних педагогів ця фаза на стадії формування, і такої ж кількості осіб вона не сформована. Виснаження як фаза включає в себе такі симптоми: емоційний дефіцит, який виявляється в відсутності змоги допомогти іншим; емоційна відчуженість; осо-

бисте відсторонення, психосоматичні та психовегетативні порушення. Фаза «Виснаження» являє собою емоційне вигорання як багатогранне переживання хронічного стресу.

Окреслені результати визначили, що фази емоційного вигорання проявляються на різних рівнях, але в ступені прояву даної фази. Останньою фазою прояву емоційного вигорання є фаза виснаження, яка в 80% не сформована або на стадії формування, якщо не змінювати умови, ставлення до ситуації та до свого життя. Перша та друга фази проявляються на вищому рівні та є сигнальними елементами емоційного вигорання даної категорії осіб.

**Висновки.** Було встановлено, що в досліджуваних, які працюють з дітьми з особливими потребами, рівень стресостійкості хоч і є на високому рівні та дозволяє їм долати стреси повсякденного життя, більшість є соціально адаптованими та готовими до швидких змін без втрат для себе, все ж рівень емоційного вигорання є питанням відкритим та потребує зниження рівня прояву певних ознак, які в свою чергу впливають на рівень розвитку фаз емоційного вигорання.

Емоційне вигорання, відповідно до проведених методик, властиве кожному з обстежуваних, і виявляється по-різному – поступовим формуванням фаз вигорання на рівнях сформованості, формування та відсутності такої фази.

Подальшою перспективою наших наукових пошуків буде порівняльний аналіз особливос-

тей емоційного вигорання у педагогів загальноосвітньої ланки та педагогів спеціальної освіти, складання методичних рекомендацій, тренінгових занять для подолання синдрому емоційного вигорання у педагогів, що працюють в спеціальній освіті, а також встановлення кореляційних зв'язків між різними факторами та чинниками, що можуть стати ключовими у формуванні синдрому емоційного вигорання.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Кісліцина М.В. Оптимізм як критерій професійного вигорання педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих учнів. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. – Вип. V. В 2-х т., том 1. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006. 2015. С. 121–136.
2. Мачинська Н. Що робити, коли здається, що сили вичерпалися? Професійне вигорання педагогів: причини виникнення і засоби запобігання. *Учитель початкової школи*. 2017. № 11. С. 6–8.
3. Сікорська Л.Б., Вовк Л.П., Волотовська Я.В. Психологічні умови стресостійкості майбутніх фахівців системи спеціальна освіта. *Молодий вчений*. 2017. № 5 (45). С. 223–226.
4. Bataineh O. Sources of social support among special education teachers in Jordan and their relationship to burnout. *International Education Studies*. 2009. № 39, P. 65–78.
5. Kinman G., Wray S. & Strange C. Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: The role of workplace social support. *Educational Psychology*. 2011. № 31 (7), P. 843–856.

## ОБҐРУНТУВАННЯ ПОТРЕБИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРАКТИЧНИХ МЕХАНІЗМІВ СТАТЕВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

## THE REQUIREMENT'S JUSTIFICATION OF THE PRACTICE MECHANISMS'S IMPROVEMENT OF THE SEXUAL MATURATION IN THE ADOLESCENTS

*Стаття присвячена одній з актуальних проблем сучасної соціальної педагогіки – сексуальній соціалізації підлітків. Зокрема, розкривається сутність таких наукових понять як «статева соціалізація», та «сексуальна культура».*

*Статева соціалізація підлітків у психолого-педагогічному контексті охоплює: розвиток уявлень про себе, як представника конкретної статі; виникнення статевих переваг та ціннісних орієнтацій; формування відповідних форм статевої поведінки. Провідними механізмами статевої соціалізації є статева ідентифікація та диференціація.*

*Коротко проаналізовано головні постулати статевої соціалізації підлітків. З'ясовано, що засвоєння соціально адекватних нормативів статевої поведінки є необхідною умовою статевої соціалізації особистості. Для того, щоб статева соціалізація підлітків була плідною необхідно зняти емоційні бар'єри та не використовувати залякування. Основна увага зосереджується на обґрунтуванні виваженого підходу до організації статевої соціалізації.*

*Нині у ЗМІ проводиться лібералізація статевої моралі, орієнтація підлітків на ранні сексуальні зв'язки, відбувається нав'язування стереотипів сексуальної поведінки. Для якісної протидії потрібно подолати пасивність щодо статевої соціалізації та ініціювати творчий підхід у питаннях вдосконалення сексуальної культури.*

*Статеве виховання підлітків відіграє вирішальну роль у сексуальній соціалізації особистості. Статева соціалізація передбачає навчання соціально адекватним нормативам поведінки. така соціалізація не відбувається механічно, а опосередковується вихованням. Завдання соціальних педагогів – задіяти всі механізми формування особистості, які позитивно сприяють усвідомленню статевої належності, посиленню мотивації до засвоєння соціальних стандартів поведінки.*

**Ключові слова:** *статева соціалізація, компоненти і механізми статевої соціалізації, статеве виховання, сексуальна культура, соціальний педагог, обґрунтування потреби в статевої соціалізації.*

*The article is devoted to one of the modern social pedagogy main issues – sexual socialization of the adolescents. In particular, it is revealed the essence of such scientific concepts as “sexual socialization” and “sexual culture”. Sexual socialization of the adolescents in the psychological and pedagogical context includes: the development of ideas about oneself as a representative of a particular gender; the emergence of sexual preferences and value orientations; the formation of appropriate forms of sexual behavior.*

*The leading mechanisms of sexual socialization are sexual identification and differentiation. It is briefly analyzed the main postulates of sexual socialization of the adolescents. It was found out that the assimilation of socially adequate standards of sexual behavior is a necessary condition for the sexual socialization of the individual. In order for the sexual socialization of the adolescents to be productive, it is necessary to remove emotional barriers and not to use intimidation.*

*The main focus is based on the rationale for a balanced approach to the sexual socialization organization. Currently, it is carried out in the media liberalization of sexual morality, the orientation of adolescents into early sexual relationships, and the sexual behavior imposition of stereotypes. It is necessary for qualitative counteraction to overcome the passivity regarding sexual socialization and to initiate creative approach in questions of improvement of sexual culture.*

*Sexual education of adolescents plays a decisive role in the sexual socialization of the individual. Sexual socialization involves teaching socially adequate standards of conduct. Such socialization does not occur mechanically but is mediated by upbringing. The task of social educators is to use all the mechanisms of personality formation. Such mechanisms that contribute positively to the recognition of gender, the strengthening of the motivation to assimilate social standards of behavior.*

**Key words:** *sexual socialization, components and mechanisms of sexual socialization, sexual upbringing, sexual culture, social pedagogy, the need for sexual socialization justification.*

УДК 37.013.42-051:316.346.2  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-2-26>

**Гудзь Т.О.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри соціальної роботи  
і соціальної педагогіки  
Хмельницького національного  
університету

**Постановка проблеми в загальному вигляді.**

Як свідчить статистична інформація, статева соціалізація нинішньої молоді відбувається у дуже складних умовах, адже погляди на моральність набули нині нових змін. Вчинки, які раніше не схвалювалися й, навіть засуджувалися – розглядаються як такі, що є цілком нормальні та мають пояснення.

Спостерігається деяка деформація сексуальної поведінки і зростання сексуального насиль-

ства, збільшується кількість захворювань, які передаються статевим шляхом, зростає число абортів серед неповнолітніх.

У сучасному українському соціумі відбувається лібералізація статевої моралі через доступність порнографічної продукції для дитячої аудиторії, присутня легалізація різноманітних статевих збочень через зростання популярності «специфічних» комп'ютерних ігор. Усі наведені вище факти є



головними чинниками погіршення стану репродуктивного здоров'я української нації, а також формують спотворені уявлення про міжстатеві взаємини та спонукають неповнолітніх хлопців та дівчат до ранніх сексуальних зв'язків.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Встановлено, що одним із перших запропонував пов'язати теорію сексології з психологією німецький лікар Генрі Хевлок Елліс [6]. Актуальною для нашого дослідження є теорія сексуальності, висунута З. Фрейдом.

З'ясовано, що протягом останніх трьох десятиліть більшість наукових праць були присвячені проблемам дитячої та юнацької сексуальності (Д. Ісаєв, В. Каган, Д. Колесов, І. Кон, В. Кравець, С. Голод, В. Нагаєв, І. Юнд та ін.). Теоретичні та практичні питання статевого виховання досліджувалися українськими науковцями (Ю. Гаврилова, О. Главацька, І. Козубовська, О. Петрунько).

Встановлено, що загальні аспекти статевої соціалізації розкриті у працях В. Васютинського, І. Ковальчука, В. Романової, В. Слєпкової, Л. Столярчук. Матеріали дослідження цих учених є дуже цінними, вони стали вагомим внеском у сексуальне виховання, проте не вичерпують повністю проблематику статевої соціалізації, що й стало поштовхом для більш ґрунтовного дослідження.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на значну кількість публікацій, сьогодні підлітки практично залишаються наодинці зі своїми сексуальними проблемами.

Джордж Добсон стверджує, що підлітки через свою маргінальність ще не можуть користуватися тими перевагами, які дають людині статус дорослого, але вже втратили ті переваги, які у них були в дитинстві. «Подивіться в якому важкому становищі знаходиться звичайний підліток у віці 14–15 років ... йому відмовлено у задоволенні його сексуальних бажань, в той час як вони його прямо-таки розпирають. Єдине, що йому дозволено – «торчати» в школі і зубрити нудні підручники» [1, с. 23].

Таким чином, наукова інформація підлітками до уваги практично не береться, а відверті розмови, які б підвищували рівень сексуальної культури та допомагали активно здійснювати статево соціалізацію, ведуться батьками лише незначної кількості підлітків. Тобто постала дилема: необхідно суттєво підвищити рівень статево-рольової соціалізації підлітків, адже до цього є усі передумови, а от практичні шляхи ще й досі чітко не окреслено. Вважаємо, що вагома роль належить соціальному педагогові, який зможе забезпечити доступ підлітків до якісної інформації щодо сексуальності людини, окреслить перспективи безпечної статевої поведінки, шляхом впровадження програм зі статевого виховання на основі застосування ефективних форм і методів сексуальної освіти.

**Мета статті** – узагальнити сутність сексуальної соціалізації та обґрунтувати роль соціального педагога у її здійсненні.

**Виклад основного матеріалу.** Нині як аксіома сприймається твердження про те, що статева соціалізація виступає невід'ємною частиною соціалізації особистості, яка охоплює три компоненти: 1) розвиток уявлень про себе, як представника певної статі; 2) виникнення статево-рольових переваг та ціннісних орієнтацій, 3) формування відповідних форм поведінки (М. Радзівілова).

Провідними механізмами статевої соціалізації можна вважати статево ідентифікацію та диференціацію. У психолого-педагогічній літературі [2; 7; 8; 9; 11] наголошено, що система статевої соціалізації ґрунтується на трьох постулатах.

По-перше, статева належність є важливим стержнем формування особистості, а значить формування в дітях еталонів справжнього чоловіка і жінки та потреби наслідували ці еталони, що є вагомим як для гармонії сексуального розвитку, так і для соціалізації.

По-друге, статевий потяг не повинен пригнічуватися, а навпаки – заохочуватися, проте через морально та педагогічно неприпустимі способи його задоволення у міжособистісному спілкуванні з особами протилежної статі.

По-третє, слід реалізовувати своєчасну сексуальну освіту та попереджувати раннє усвідомлення дітьми статевого розвитку, однак у цьому контексті не потрібно відмовлятися від обговорення з підлітками цих питань, а навпаки доносити інформацію доступно.

З психолого-педагогічної позиції статева соціалізація передбачає виховання дівчаток і хлопчиків, що усвідомлюють свою приналежність до одної зі статей і формування в них знань і навичок поведінки тієї статі, до якої дитина належить: у дівчаток – фемінного, у хлопчиків – маскулітного.

Для того, щоб статева соціалізація підлітків була плідною, необхідно зняти емоційні бар'єри та не використовувати залякування. Тобто засвоєння соціально адекватних нормативів статевої поведінки є необхідною умовою статевої соціалізації особистості. Диференціація статевої ролі і відповідні їм стандарти мужності та жіночності, насамперед, визначаються соціальним статусом чоловіків і жінок в конкретних соціально-економічних умовах суспільства, а також культурно-історичними традиціями і звичаями. У цілому саме освітні установи мають поряд із батьками формувати вміння та навички культури поведінки хлопчиків та дівчаток.

Автор поділяє позицію, яку декларує у своїй статті В. Кравець [5] про те, що нині статево виховання і сексуальна освіта з труднощами пробивають собі дорогу в сучасному українському суспільстві. Науковець переконаний, що стосовно

формування сексуальної культури в освітньому соціумі існує справжня цілина, а тому необхідно виважена діяльність у цьому напрямку кваліфікованих фахівців. Автор аргументовано доводить, що «сучасний світ увійшов в нову цивілізацію – цивілізацію еросу, для якої характерна еротизація. Невипадково останнім часом активізувалися дослідження не лише фізіологічних, медичних, ґендерних, проблем сексуальності, а й психологічних і педагогічних основ сексуального становлення особистості» [5, с. 12].

Особливість питань, пов'язаних із сексом та сексуальною поведінкою, полягає в тому, що вони за своєю природою цікавлять підлітків практично завжди. Зокрема, у 12–14 років діти хочуть знати коли і як це має відбутися, як до цього ставитимуться батьки та друзі. Для тих, хто почав сексуальне життя, актуальними стають питання запобігання вагітності та хвороб, що передаються статевим шляхом. Залежно від кола проблем змінюються й джерела інформації, які є надійними та достовірними. Крім того, суттєве значення мають психологічні особливості, що зумовлені віком чи соціальними чинниками.

Соціологічних досліджень показують, що інформацію про статеві стосунки підлітки можуть отримати з таких джерел: коментарі спеціалістів, ЗМІ, батьки, учителі, однолітки, спеціалізовані видання. Проблеми сексуальності людини, її статевої поведінки ще й досі обминаються навчальними закладами усіх рівнів. «Рівень сексуальної поінформованості молоді навіть з базисних питань, як-то протизаплідних засобів, протидії СНІДу, венеричних захворювань, є вкрай низьким, доступних популярних видань немає» [10, с. 9].

Як показує практика, найбільш важливі для себе знання підлітки отримують у процесі спілкування з ровесниками. Саме ровесники викликають довіру, тоді як кваліфіковані фахівці, учителі ще не завоювали авторитет підліткової аудиторії та не користуються популярністю. Безперечно, що підліткам потрібні не лише знання як такі, але й певне ставлення до них.

Крім того, необхідною є допомога у засвоєнні норм та етики взаємин між статями. У цих питаннях, зазвичай, ровесники є малокомпетентними. У цьому й криється небезпека щодо викривлення та неякісної сексуальної соціалізації з уст ровесників. Доволі складні й неоднозначні питання щодо ролі батьків у сексуальній соціалізації своїх дітей. У цьому контексті існують певні негативні чинники, які залежать від стереотипів батьківської позиції, їхніх уявлень про взаємини між статями.

Дослідження психологів [3] виявило, що 37% дорослих вважають сексуальні запитання дітей наслідком захворювань у цій сфері. Деякі батьки висловлюють різке упередження щодо ігор із сексуальним відтінком як причини наступних право-

порушень. Така упередженість батьків, їхня низька сексуальна культура й освіченість, у свою чергу, призводять до розвитку сексуальних дисгармоній, загострюють нездорову допитливість до сексуальної сторони статевої відносин, негативно впливають на формування статевої самосвідомості і статевої соціалізації підлітків.

Можна констатувати, що після тривалого періоду «безстатевого» виховання дітей, якого зазнала Україна у соціалістичну епоху, прийшли часи засилля інформації про цю сферу людського життя, яка активно підігривається, через нав'язування певних стереотипів сексуальної поведінки.

О. Петрунько [6] доводить, що за активного сприяння вітчизняних ЗМІ відбувається лібералізація статевої моралі, яка орієнтує підлітків на ранні сексуальні зв'язки, спонукає до занять проституцією. За допомогою ЗМІ у дитячу культуру вживлюють цінності дорослого світу, «штучно активізують неприродні для дітей почуття, без урахування вікових особливостей дітей, активно пропагують, нав'язують певні стереотипи сексуальної поведінки» [6, с. 3–4]. Як наслідок такого стану речей, у підлітків складається враження, що життя крутиться виключно навколо сексу. У зв'язку з цим, саме професіоналам – соціальним педагогам, практичним психологам та соціальним працівникам – необхідно допомогти молодому поколінню якісно організувати статево соціалізацію на основі активної сексуальної просвіти. Така практична діяльність стане запорукою високої сексуальної культури української нації у майбутньому.

У найбільш загальному контексті, міжстатеві взаємини, зміст статевої ролі, уявлення хлопчиків та дівчаток про відмінності між чоловіком і жінкою, їх функціональні обов'язки є своєрідним віддзеркаленням статевої поведінки дорослих в українському суспільстві. Установлено, що рольові експектації асимілюються дітьми, головним чином, в п'яти чи шестирічному віці.

Особливістю розвитку статевої свідомості й самосвідомості у підлітковому віці, як доводить І. Ковальчук [4], є збільшення розриву між рівнем знань і набутим реальним досвідом статевої поведінки. Науковець наголошує, що в статевої соціалізації тривалий час існувала директивна (авторитарна) тактика, коли норми, принципи сексуальної поведінки суворо регламентуються і контролюються. При цьому інформація регламентувалася і добиралася так, щоб не допустити вільного тлумачення.

Базова концепція формування статевої свідомості була співзвучна до тези: «Це добре, а протилежне – погано; роби так і тільки так, а не інакше». Саме така тактика статевої соціалізації була на озброєнні за часів існування соціалізму. Питання сексуальної культури, інтимної близькості були

введені в ранг «табу», а статеве виховання зводилося до морального. Такі аспекти авторитарної тактики доволі часто практикуються й нині через те, що більшість дорослих ще не перейшли на демократичну тактику у статевій соціалізації.

Українське суспільство має подолати пасивність щодо статевої соціалізації, натомість ініціювати рішучість щодо вдосконалення сексуальної культури. Варто наголосити на тому, що нині в країні не створено належних умов для повноцінної самореалізації чоловіка і жінки, а значить, і має належних основ для орієнтації на цінності шлюбу, сім'ї, материнства і батьківства. Саме у цих площинах має проводити фахову роботу соціальний педагог. У практичному контексті під час розробки програм по стевій соціалізації підлітків важливо не тільки володіти термінологією з даної проблеми, а й розуміти актуальність цієї проблеми.

Згідно із проведеними українськими соціологічними опитуваннями, вік «сексуального дебюту» в Україні знижується, збільшується кількість стевих партнерів, а кожний третій серед 15-річних підлітків уже мав сексуальний досвід. Цей показник є нижчим, ніж у багатьох розвинутих країнах (так, серед 16-річних американців 50% вже «займалися сексом»), однак від цього не втрачає своєї гостроти. Питання сексуальних стосунків цікавлять практично всіх підлітків, адже для них важливо розуміти роль сексуальності та зрозуміти й усвідомити сексуальні норми. На жаль, сексуальні подробиці та еротичні характеристики героїв, що тиражуються ЗМІ, стоять на заваді сексуальній соціалізації підлітків. У атмосфері суперечливої інформації важко сформувати високий рівень сексуальної культури. В той же час, саме ці проблеми загострюють питання сексуальної соціалізації серед молоді різних вікових груп, та підлітків зокрема.

У своїй практичній діяльності соціальний педагог має враховувати той факт, що на сексуальну поведінку підлітків впливає стрімкий розвиток інформаційних та комунікаційних технологій. Кожного дня викидається великий обсяг інформації, а тому багато з того, що було абсолютно неприйнятним для батьків, їхні нащадки вважають нормальним. У цьому контексті особливе місце у змісті освітньої діяльності має займати сфера моральних засад міжстевих контактів, етичних, психологічних підвалин маскулінності та фемінності. Досвід дружби та міжстєвої взаємодії, набутий в процесі позакласної та позашкільної діяльності, має створити міцне підґрунтя для сприйняття стереотипів стєвої поведінки.

Стєве виховання підлітків відіграє вирішальну роль у сексуальній соціалізації особистості, оскільки проходить на фоні стєвого дозрівання організму, інтенсивного формування внутрішнього світу, самосвідомості особистості. По-перше, ста-

тєве виховання може допомогти підліткові знайти позитивні почуття стосовно себе і своєї сексуальності, зробити правильний вибір на підставі достовірної інформації та знайти почуття задоволення від безпечних стєвих стосунків. По-друге, стєве виховання може також знизити кількість незапланованих вагітностей та підвищити рівень сексуальної культури підлітків. По-третє, ті загальноосвітні навчальні заклади, у яких проводиться стєве виховання, дають можливість підліткам мати справу з «надійними» дорослими, яким довіряють і які не пов'язані із родиною і місцем їхнього проживання. Вони також можуть почувати себе в більшій безпеці, тому що бесіди на сексуальні теми зі сторонньою особою мають менш особистий характер, ніж бесіди з батьками.

Процес стєвої соціалізації передбачає навчання соціально адекватним нормативам поведінки, не відбувається механічно, а опосередковується потребами, інтересами виховання. Завдання соціальних педагогів – задіяти всі механізми формування особистості, які позитивно сприяють усвідомленню стєвої належності, посиленню мотивації до засвоєння соціальних стандартів поведінки.

Стєва соціалізація означає не тільки збагачення практичного досвіду підлітків в оволодінні сексуальною культурою, а й розширення можливостей для їхнього навчання й самовизначення під час сексуальних взаємин. Автор вважає, що саме соціальний педагог і має бути тим дорослим, що користується авторитетом та повагою у підлітків, і саме з ним можна відверто поговорити про питання, які стосуються сексуального дозрівання.

**Висновки.** Питання сексуального виховання і сексуальної просвіти підлітків є вкрай вагомим. Встановлено, що стєва соціалізація – невід'ємна частина загального процесу соціалізації, яку мають проводити кваліфіковані фахівці, що користується високим рівнем довіри серед підліткової аудиторії.

Соціальний педагог є саме тим фахівцем, який має ґрунтовні знання та необхідний арсенал практичних умінь і навичок для такої діяльності. У практичній діяльності для того, щоб стєва соціалізація підлітків була плідною необхідно зняти емоційні бар'єри та не використовувати залякування.

Перспективним у цьому напрямі автор вважає розробку комплексної соціально-педагогічної програми та її апробація.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Калаур С.М., Главацька О.Л. Основи соціального розвитку особистості: навч. посіб. для студ. спец. «Соціальна педагогіка» і «Соціальна робота». Тернопіль : вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2008. 315 с.
2. Келли Г. Основи сучасної сексології. СПб. : видавництво «Пітер», 2000. 896 с.
3. Кікінеджи О., Говорун Т. Стаття та сексуальність: Психологічний ракурс. Тернопіль, 1999. 97 с.

4. Ковальчук І.А. Статеворольова соціалізація учнів: Монографія. Луганськ : Альма-матер, 2007. 216 с.
5. Кравець В.П. Проблеми сексуальної соціалізації школярів у вітчизняній педагогіці ХХ століття. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія : Педагогіка. 2017. № 3. С. 3.–13.
6. Петрунко О.В. Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіасередовищі : монографія. Ніжин : ТОВ «Видавництво «Аспект-Поліграф», 2011. 480 с.
7. Постовой В.Г. Сучасна сім'я та її педагогіка. К. : Освіта, 1994. 64 с.
8. Сечейко О.В. До проблеми сексуального виховання. *Рідна школа*. 2009. № 1. С. 12–16.
9. Ступко А.Й., Соколова С.Е. Вам – девушки, юноши. К. : Здоров'я, 2007. 181 с.
10. Формування сексуальної культури молоді / Балакірева О.М., Галустян Ю.М. та ін. К. : Державний інститут проблем сім'ї та молоді, Український ін-т. соціальних досліджень, 2004. Кн. 9. 132 с.
11. Юнда І.Ф., Юнда Л.І. Сексологічні основи сімейного життя. К. : Здоров'я, 1993. 208 с.

## ДРУЖБА И ТОВАРИЩЕСТВО КАК ЦЕННОСТНЫЕ НОРМЫ ВОСПИТАНИЯ FRIENDSHIP AND PARTNERSHIP AS A VALUE NORMS OF EDUCATION

*В статье рассматриваются вопросы содержания понятий дружбы и товарищества как нравственных ценностей. В процессе воспитания подрастающего поколения важно учитывать социально-исторические особенности формирования этих понятий. В этом деле полезно обратиться к наследию великих мыслителей древности и последующих этапов развития общества. Определено, что дружба является особым свойством человека, когда он нуждается в поддержке и поощрении других людей. Формирование достоинства личности в немалой степени связано именно с умением поддерживать и ценить других людей. При обучении в школе следует помнить, что четких критериев дружбы нет. Богатство также может быть источником богатства для других.*

*Вместе с тем определены границы дружбы: моральные качества друзей должны быть высокими, они должны быть едины, и недопустимы вредные действия. Сначала следует проверить характер человека, затем выбрать его в качестве друга. Мыслители подчеркивали, что выбирая друга, следует обращаться к тем, кто общителен, непредубежденный и заботится о других. Думая о вас, вы должны также думать о них, отношения должны основываться на совести. Самое главное в дружбе – быть и с теми, кто ниже вас по социальной ступени. Если кто-то преуспел в уме, достатке и благосостоянии, он должен также постараться и для близких ему людей. Тогда ценность этих добродетелей возрастет. Но и здесь есть определенная мера, человек при этом не должен терять своей мотивации к цели. Дружба возможна лишь на основе признания достоинства других.*

*Рассмотренные особенности дружбы и товарищества должны учитываться в педагогической деятельности каждого педагога, вне зависимости от дисциплины, которую он ведет в школе. В статье подчеркивается необходимость психолого-педагогического обоснования проводимой с детьми воспитательной и обучающей работы. Важно учитывать общий характер и этап общественного развития.*

**Ключевые слова:** нравственное воспитание, история педагогики, мыслители о

*дружбе как нравственной категории, понятие товарищества.*

*The article deals with the content of the concepts of friendship and partnership as moral values. In the upbringing of the younger generation, it is important to take into account the socio-historical features of the formation of these concepts. In this case, it is useful to refer to the heritage of the great thinkers of antiquity and the subsequent stages of the development of society. It is determined that friendship is a special property of a person when he needs the support and encouragement of other people.*

*Formation of the dignity of the individual is to a large extent connected with the ability to support and appreciate other people. When teaching in school, it should be remembered that there are no clear criteria for friendship. Wealth can also be a source of wealth for others. At the same time, the boundaries of friendship are defined: the moral qualities of friends must be high, they must be united, and harmful actions are unacceptable. You should first check the person's character, then select him as a friend.*

*Thinkers emphasized that when choosing a friend, you should contact those who are sociable, open-minded and take care of others. When thinking about you, you should also think about them; relationships should be based on conscience. The most important thing in friendship is to be with those who are lower than you in the social level. If someone succeeds in mind, prosperity and well-being, he should also try for people close to him.*

*Then the value of these virtues will increase. But even here there is a certain measure; a person should not lose his motivation for the goal. Friendship is possible only on the basis of recognition of the dignity of others.*

*The considered peculiarities of friendship and partnership should be taken into account in the pedagogical activity of each teacher, regardless of the discipline he leads at school. The article emphasizes the need for psychological and pedagogical substantiation of the educational and educational work carried out with children. It is important to consider the general nature and stage of social development.*

**Key words:** moral education, history of pedagogy, thinkers about friendship as a moral category, concept of partnership.

УДК 37.037.1

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-2-27>

**Ибадова Раксана Назим,**  
диссертант кафедры педагогики  
Бакинского государственного  
университета

**Введение.** Как известно, дружба является одной из форм взаимоотношений людей и близка к понятию товарищества. Дружба формируется на основе непосредственного общения, сотрудничества, интересов, убеждений, тенденций и мировоззрений. Отношения дружбы проявляют себя в устойчивых связях, взаимопомощи, поддержке, взаимопонимании, уважении и доверии.

Этими отношениями являются взаимная поддержка, симпатия, привязанность и уважение. Вопросы правильного воспитания основываются в том числе и на привитии обучаемым ценностных норм дружбы. Это тот социальный капитал, который зарабатывается на всю жизнь.

Противоположностью дружбы является враждебность. Дружба и этические требования, с которыми она связана, сформировались еще в древнем обществе. В то время люди начали отличать свои личные отношения от племенных и социальных отношений. Если враждебные отношения и равнодушие, ревность доминируют над людьми, то дружба может существовать просто на идеальном, вымышленном уровне.

Платон показал, что дружба возможна только между хорошими людьми, которые могут понимать друг друга: стремясь понять суть вещей, настоящие друзья приближают друг друга к истине и при этом заслуживают уважение

и восхищение друг друга и углубляют их связь. Правда одна, и чем ближе они приходят к ней, тем больше они оказываются в согласии. Вот почему, с течением времени, можно сказать, что у лучших друзей есть все общее [8]. Адам Смит рассматривал дружбу как проявление «естественной симпатии» [9]. Гольбах описал идеал дружбы как средство достижения «взаимного счастья» [9].

Цицерон говорит о дружбе, что она возможна только между честными и честными людьми. Но кто честные люди? Такие люди надежны, щедры, объективны. Они не скупы. Люди общаются в сообществе. Те, кто ближе к нам, являются нашими родственниками и друзьями, и мы строим больше дружеских отношений с ними. Дружба с родственниками проистекает из естественной привязанности, но можно ли это твердо сказать? Дружба намного сильнее, чем родственные отношения, потому что они могут конкурировать друг с другом в родстве, но никогда не в дружбе [10].

Если дружба потеряна, сами дружеские отношения тоже будут уничтожены. Дружба – это соотношение на схожих основаниях всех человеческих и божеских дел. С другой стороны, достоинство создает и поддерживает дружбу, без которой дружба невозможна. Дружба имеет много преимуществ. Это дает надежду, вдохновение, не дает ослабевать. Настоящий друг – зеркало человека. Дружба бедна, но она крепка, и даже дорогая память о мертвых друзьях живет в сердцах тех, кто их знает.

**Педагогические основания воспитания дружбы и товарищества.** С самого начала существования человеческого общества между людьми существовали определенные отношения. Эти отношения привели людей друг к другу, чтобы они стали друзьями и товарищами. Поведенческие нормы, правила, принципы стимулировали дружеские отношения между друзьями. Концепция дружбы и товарищества выросла и стала частью человеческой жизни. Выбор хорошего соратника, хорошего друга стал возможен в социальной практике. Честные, лояльные, достойные друзья всегда были предметом уважения в обществе. Великий Низами об этом писал так:

Друг заживит леченьем рану друга,

А тот, кто предал дружбу, лишь усилит боль [11].

По словам Низами, если вы находитесь в дружеских отношениях, вы должны соблюдать условия дружбы и быстро определить настоящего друга. Укрыть недостаток – это не выход из положения, в особенности среди друзей. Вы должны пытаться делать это. Ведь указывая на недостатки, которые друг сам не смог увидеть, тем самым он защищает его от будущих неприятностей [12]. Сейид Азим Ширвани высоко ценил дружбу среди людей и советовал проявлять дружелюбие, причем не скрывать отношение к недостаткам своего друга:

О, Сейид, не считай другом того,

Кто не скажет тебе о недостатках [13].

Цицерон искал причину дружбы людей: возможно ли, что она происходит от уязвимости человека или от определенной нужды? Иногда случается, что мы пытаемся использовать людей, о которых мы заботимся, чтобы они стали нашими друзьями. Однако в настоящей дружбе все искренне и душевно.

Дружба имеет глубокие природные корни, то, что исходит из сердца, искренность. Самое привлекательное качество в человеке – это храбрость. Мы уважаем человека, который искренен (даже если это враг). Когда мы впадаем в проступки, наше уважение к нему влияет на нас.

Чем больше открытости, тем больше искренности в человеке, тем больше он стремится к дружбе. Быть другом навсегда очень трудно, потому что интересы людей часто пересекаются, меняется темперамент и так далее. По мере взросления молодежь теряет друзей детства. Иногда этому способствует брак, соперничество, и так далее. Враг дружбы – жадность к деньгам. Это характерно для многих людей.

Дружба может быть нарушена, если от одного из друзей требуются необоснованные действия. Умный человек часто идет на поводу у друзей. Потому основной принцип дружбы – не требовать необоснованных действий. Нужно обращаться к друзьям только с достойными просьбами. Честный человек страдает от предательства, а храбрый человек страдает от трусости. Иногда дружба ослабевает, но ее можно при желании быстро восстановить.

Понятия дружбы и товарищества носят историко-социальный характер: известны такие виды дружбы, как дружба за должность, дружба за определенную цель, настоящий друг, и проч. А. Диванбейоглу как-то писал, что «друг, что дружит за кусок хлеба, на годы может отвернуться от тебя» [2]. Ашуг Алескер как-то писал:

Храбрый тот, кто совесть не продал,

И до смерти самой другу он не врал.

Dostluq insan münasibətlərinin ən ülvi formalarındandır. Əsil insanlar arasında dostluq heç bir təmənnaya əsaslanmayan təmiz və saf münasibətlərdir. Onun əsas mahiyyətini dostların təmənnasız bir-birinə hörmət və yardım etməsi, arxa durması bir-birinin ləyaqət və şərəfini qoruması, qeyrətini çəkməsi təşkil edir.

Чистая дружба обеспечивается преданностью и надежностью друзей. Без этого чистая и прочная дружба невозможна. Умение быть верным и заслуживающим доверия имеет много условий и нравственных оснований. Наиболее важными из них являются правдивость и справедливость, честность. Коран содержит шесть условий доверительности. Во-первых, говорить правду; во-вторых,

стоять на данном слове; в-третьих, возвращать вовремя долг; в-четвертых, быть совестливым; в-пятых, защищать себя от несправедливых поступков (харам); в-шестых, не брать чужое [14].

Это правила в целом нашли свое подтверждение в мудрости, в народных сказках, сказаниях, афоризмах и пословицах. Они проявляются в ментальности народа. Мудрые люди говорят, что нам нужны друзья во всех случаях, «друг поддерживает друга», «дружба проверяется на прочность», «на пути к дружбе может быть и снег, и ветер», «друг есть половина тебя», «друг пришел – для меня праздник», «самое великое государство – это дружба» «Хороший друг лучше, чем родной брат», «Друга легко потерять, но найти трудно», «Даже запах друга – дружеское лекарство».

Таким образом, в истории культурологии и педагогической мысли, в этике и литературе, начиная от древнегреческих философов до сегодняшнего дня, роль дружбы в человеческой жизни широко интерпретировалась. Анализ различных подходов к проблеме свидетельствует о том, что дружба между людьми является одним из важнейших факторов осмысленной жизни. Имея друга, который может передать вам самые большие секреты, самые глубокие душевные переживания, можно тем самым обладать самым священным сокровищем в мире.

Как говорят мудрецы, самое важное условие дружбы – это то, что друзья верны друг другу. Как говорят мудрые люди: «Секрет стоит передать лишь другу», «Дружба должна быть крепкой, если нет, то следует быть подалеже друг от друга», «кто страдает ради друга, заслуживает похвалы от народа», «Стань другом, но будь при этом предан ему», «не нарушай дружбу, вдруг пригодится!», «настоящий друг бескорыстен», «друг может броситься в огонь за друга», « настоящих друзей и мечом не разлучишь», «храбрый друг и свою кровь прольет за дружбу», «настоящий друг и в трудную минуту друг!» [3].

В этом отношении большое педагогическое, воспитательное значение имеют высказывания Н. Туси о нравственности дружбы. Произведение Насреддина Туси «Эхлаг-Насири» также содержит ценную информацию о необходимости воспитания в подрастающем поколении преданности и добродетели. Он писал: «по моему мнению, сила любви намного превосходит все моря, пустыни, воду, землю, растения, животных и другие вещи, которые могут вызвать соблазн у людей, что могут собрать представители обоюдной любви; все вместе не может быть равным добродетели и преданности. Туси заявил, что преданность является предпосылкой прочной и чистой дружбы. Без крепкой верности не может быть никакой твердой дружбы. Если и есть чем гордиться в мире, то это верная дружба. Чтобы поддерживать хорошие

отношения со своим другом, важно избегать речи и сплетен. Он писал:

Будьте бдительны друзья, поддерживайте друг друга  
Не пускайте в свои ряды тех, кто вероломен [15].

Дружба является проявлением человеческих качеств, сформированных в условиях совместного проживания людей. Человек – единственное живое существо на земле, которое может сознательно управлять собой и считает себя вправе выбрать друга. Каждый должен уметь жить в коллективе и налаживать человеческие отношения. Особенно это важно при воспитании подрастающего поколения. В условиях школьного образования система обучения и воспитания налажена так, что дети и подростки приучаются правильно строить свои взаимоотношения, причем в рамках нравственных понятий долга и совести. Именно так формируется дружба, которую можно пронести через века.

Это происходит в условиях того, что возникновение морального и духовного сознания, самодисциплины, морального совершенства, способности воспринимать людей не является мгновенным действием. Это бесконечный и незаменимый процесс, который продолжается всю жизнь. У человека есть желание искать хороших друзей всю жизнь, и это становится необходимостью. Для этого человек стремится обогащаться и расти на протяжении всей своей жизни, что является одним из самых благородных человеческих качеств.

На протяжении многих веков великие ученые, философы писали замечательные труды о том, что каждый человек незаменим. То есть каждый друг – это неповторимая сущность, человек в истинном смысле этого слова. Не все люди или друзья находятся в одинаковом настроении и не имеют одинакового содержания. Каждый человек ждет особого отношения, чтобы оценили его по достоинству. Конечно, человек должен уметь видеть свое место в глазах человека, который является для него другом. Возможно, с этой точки зрения Мевлана Джамалатдин Руми, автор знаменитых Маснави и Хурифи, выдающегося мыслителя Востока, еще в XII веке писал:

О человек, ты книга судеб,  
Ты красоты венец.  
Ты можешь пожелать ведь все, что хочешь,  
И что бы ни хотел, ты человек вконец [5].

Конечно, здесь есть великие истины, которые следует умело применять в педагогической практике. Когда дело доходит до того, что человек ищет, он пытается увидеть это и в своих друзьях. Быть путешественником в своем внутреннем мире требует от человека искренности и беспристрастности. Великий французский просветитель Ж.-Ж. Руссо писал: «никто не может описать жизнь человека лучше, чем он сам» [7].

Его внутренний мир известен только ему. Но когда человек описывает свою собственную жизнь, он скрывает большинство жизненных событий, имеет дело с самооправданием, описывает себя таким, каким он хочет видеть. Следовательно, мы должны стоять в этой позиции по отношению и к своим друзьям.

Согласно проведенным исследованиям, нет необходимости полагаться на людей с указанными качествами, и не следует дружить с ними:

- с теми, кто «заслужил» славу вора;
- с теми, кто прославился своей безнравственностью;
- с теми, кто прославился своей лживостью;
- с неуправляемыми пустословами и болтунами.

Не следует также:

- советовать с людьми с ограниченным рассудком;
- знаясь с людьми, быстро теряющих самообладание, нетерпеливыми;
- знаясь с теми, кто не держит данного слова;
- знаясь с теми, для которых деньги превыше всего;
- знаясь с теми, кто не может пройти необходимый путь по движению к цели;
- иметь дело с хитрецами и злоумышленниками, которые не по нраву их окружению.

Согласно легенде, на вопрос «Как ты создал такое великое государство за такое короткое время?» Александр Македонский ответил: «Благодаря милости к мудрым, и благосклонности к друзьям» [7].

**Выводы.** Категория дружбы и товарищества, рассматриваемая как общенациональные и общечеловеческие ценности, включает в себя такие вопросы, как чистота, искренность, простота и достоинство. Эти качества играют важную роль в формировании высоконравственных норм пове-

дения подрастающего поколения, социализации личности современного общества.

Привитие этих ценностей на уровне норм поведения возможно лишь при комплексном учете всех форм обучения и воспитания, личности учащегося, его социальной среды, а также психофизиологических качеств. Работа с контингентом требует здесь постоянных новаторских начинаний и учета национальных ментальных черт быта и семьи.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Аббасов А.Н. Национальная и семейная этика. Баку, 2010.
2. Алиев И.И. Использование этнопедагогических материалов в образовании и воспитании. Баку, 2007.
3. Гасанов А.М. Использование моральных ценностей в детской литературе в нравственном воспитании детей младшего возраста. Баку, 1997.
4. Гаралов З.И. Образование. Баку, 2003.
5. Гасымова Л.Н. Опыт воспитания учеников по национальным и духовным ценностям. Баку, 2004.
6. Гасымова Л.Н., Махмудова Р.М. Педагогика. Баку, 2012.
7. Гулиев С.М., Гулиева М.А. Мудрость и завещание умов в воспитании молодежи. Баку, 2011.
8. Платон о дружбе // <http://ru.psy.co/26746.html>.
9. Кон И.С. Дружба: этико-психологический очерк / И.С. Кон. – Издание 2-е, переработанное и дополненное. Москва : Политиздат, 1987. 350 с.
10. Лосев А.Ф. История античной эстетики – ранний эллинизм. М. : Изд. «Искусство», 1979. 814 с.
11. Гянджеви Н. Лирика. Баку : Азернешр, 1940. 80 с.
12. Гянджеви Н. Хосров и Ширин. Баку : Язычы, 1981. 346 с.
13. Ширвани С.А. Избранные произведения. Баку : Аврасия-Пресс, 2005. 400 с.
14. Али-заде А.А. Коран // Исламский энциклопедический словарь. М. : Ансар, 2007.
15. Идибеков Н. Этика Насириддина Тузи в свете его теории свободы воли. Душанбе, 1987.



# НАУКОВЕ ОБҐРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ ЩОДО ПРЕВЕНЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО СИРІТСТВА У ТЕРИТОРІАЛЬНІЙ ГРОМАДІ МІСТА

## SCIENTIFIC BASIS FOR THE SYSTEM OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL WORK TOWARDS PREVENTION OF SOCIAL ORPHANHOOD IN URBAN TERRITORIAL COMMUNITY

*У дослідженні представлено теоретико-методологічні засади розробки системи соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства у територіальній громаді міста. На основі системного підходу (аналізу основних понять та положень загальної теорії систем), обґрунтовано процес соціально-педагогічної превенції соціального сирітства у територіальній громаді міста як систему.*

*Встановлено, що система соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства у територіальній громаді міста відноситься до відкритих, складних, матеріальних живих, органічних детермінованих і цілеспрямованих соціальних систем, що являють собою певну цілісність, яка складається з сукупності різноманітних за своєю природою і призначенням складних елементів (підсистем: суб'єкти, об'єкти, мета, завдання, зміст, форми, методи, технології, засоби, ресурси, умови, результат тощо) та виникаючих між ними функціональних зв'язків, підпорядкованих конкретній меті.*

*У дослідженні зазначено, що за своєю структурою система соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства у територіальній громаді міста охоплює декілька рівнів функціональних зв'язків, що виникають між складовими компонентами системи: вертикальні (ієрархізовані) зв'язки і горизонтальні. Вертикальні (ієрархізовані) зв'язки можна відстежити на: макро-рівні – рівень держави (державна соціальна політика захисту сімей, дітей, молоді); мезо-рівні – регіональний рівень (рівень місцевої влади, об'єднаних територіальних громад, громад міст тощо (регіональна політика соціального захисту сімей, дітей, молоді); мікрорівні – рівень окремих сімей, соціальних мікрогруп, сусідських громад, особистостей (активізація їх ресурсів для допомоги і само-допомоги). Горизонтальні зв'язки – утворюються між складовими компонентами системи у площині певного рівня та відображають функціональні відносини і зв'язки між ними.*

*Визначено загальну концепцію дослідження, яка стала методологічним прийомом і основою для обґрунтування авторської системи соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства у територіальній громаді міста.*

**Ключові слова:** система, системний підхід, система соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства у територіальній громаді міста.

*The theoretical and methodological basis of development of the system of social and pedagogical work towards prevention of orphanhood in urban territorial community is presented in this research. With the help of systematic approach the process of social and pedagogical prevention of social orphanhood in urban territorial community is justified as a system. It is determined, that the system of social and pedagogical prevention of social orphanhood in urban territorial community relates to public, complex, material living, organic deterministic and purposeful systems, which is a certain integrity, composed of the set of functionally and naturally different complex elements (subsystems: subjects, objects, purpose, tasks, content, forms, methods, technologies, means, resources, conditions, results etc.) and functional links, which are subjected to the certain aim.*

*Research reveals that the structure of the system of social and pedagogical work towards prevention of orphanhood in urban territorial community contains several levels of functional links, which occur between system components: vertical (hierarchical) links and horizontal. Vertical (hierarchical) links can be tracked down: on macro-level – state level (state social policy of protection of families, children, youth); meso-level – regional level (level of local power, joint territorial communities, urban communities, etc., regional policy of protection of families, children, youth); micro-level – level of separate families, social micro-groups, neighbor communities, personalities (activation of their recourses for help and self-help). Horizontal links – they occur between system components in the plane of certain level and reflect functional relations, links between components.*

*The general conception of research, which has become the methodological way and basis for justification of the author's system of social and pedagogical work towards prevention of social orphanhood in urban territorial community, is determined.*

**Key words:** system, system approach, the system of work towards prevention of social orphanhood in urban territorial community.

УДК 37.013.42:352  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-2-28>

**Кальченко Л.В.,**  
канд. пед. наук, доцент,  
докторант кафедри  
соціальної педагогіки  
Луганського національного  
університету імені Тараса Шевченка,  
доцент кафедри спеціальної освіти  
і соціальної роботи  
Львівського національного  
університету імені Івана Франка

**Постановка проблеми** в загальному вигляді. В умовах реформ децентралізації влади та деінституціалізації системи інституційного догляду і виховання дітей, проблема превенції соціального сирітства в умовах територіальної громади міста є вкрай актуальною і болючою для нашого суспільства, адже в Україні ще не сформовано ефективну модель надання соціальних послуг сім'ям

із дітьми у територіальних громадах. Достатньо низьким все ще залишається рівень охоплення сімей соціальними послугами, що пояснюється недостатністю фахівців із соціальної роботи, які надають соціальні послуги сім'ям, в тому числі превентивні, реалізація яких дає змогу зменшити наслідки соціального та сімейного неблагополуччя.

Варто зауважити, що комплексний характер проблеми превенції соціального сирітства формує необхідність використання системного підходу для її розв'язання, адже реалізація системного підходу передбачає вивчення об'єкта з точки зору його внутрішніх і зовнішніх системних властивостей і зв'язків. Системна парадигма передбачає реалізацію послідовності функцій проектування, що лежать в основі методу дослідження м'яких систем, у тому числі й системи соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства у територіальній громаді міста.

Проектування систем не зводиться до формування деякого переліку дій та їх подальшого виконання, що забезпечує кожен раз один і той же результат. Соціально проектування передбачає створення і використання на основі критичного підходу прецедентів вдалих рішень, що є вкрай важливим для ефективного розв'язання досліджуваної проблеми.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Звертаючи увагу на сучасні наукові розвідки, варто відмітити, що серед українських науковців і практиків, які вивчали питання профілактики соціального сирітства та розкривають теоретичні й практичні аспекти діяльності державних і громадських інститутів щодо оптимізації процесу деінституціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, питання державного регулювання процесу профілактики соціального сирітства та взаємодії суб'єктів територіальної громади, пропонують інноваційні технології соціальної та соціально-педагогічної роботи з вразливими сім'ями й дітьми, можна назвати Т. Алексеєнко, О. Безпалько, І. Зверєву, З. Кияницю, В. Кузьмінського, О. Лебединську, О. Лісовця, І. Лопатченко, Ж. Петрочко, О. Терновець, І. Трубавіну, Л. Яшук та інших. Серед зарубіжних учених, які досліджують питання технологій організації взаємодії у соціальній сфері в контексті подолання проблеми соціального сирітства, участі громадськості у даному процесі є: Г. Блумер, Х. Вельцель, Р. Інґлґарт, І. Осипова, Л. Осъмук, Т. Протасова, О. Редькіна, Д. Роджерс, Г. Сємья, В. Стеніка, В. Шмідт, Т. Шульга.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій показав, що поза увагою наукових розвідок сучасних дослідників все ще залишається питання системно-комплексної організації превенції соціального сирітства в умовах територіальної громади міста з позицій соціально-педагогічної теорії та практики.

**Мета статті.** Процес наукового обґрунтування та проектування системи соціально-педагогічної роботи щодо превенції соціального сирітства у територіальній громаді міста є основним завданням наукового пошуку в межах дослідження, який

вимагає виокремити ключові положення загальної теорії систем, системології, за допомогою яких стане можливим найбільш змістовно і точно описати соціально-педагогічну роботу з превенції соціального сирітства на рівні територіальної громади міста як систему. По-друге, на підставі отриманих матеріалів та теоретичних узагальнень, визначити загальну концепцію нашого дослідження проблеми соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства у територіальній громаді міста для подальшої розробки й змістовної характеристики системи соціально-педагогічної превенції соціального сирітства у територіальній громаді міста та її апробації.

**Виклад основного матеріалу.** Одним із пріоритетних теоретичних підходів дослідження будь-якого явища або процесу, в тому числі й процесу превенції соціального сирітства в умовах міської територіальної громади, є системний підхід, який виступає універсальним методологічним інструментом сучасного загальнонаукового пізнання.

Думка про системність, загальна теорія систем, системний підхід, системна «ідеологія» надійно зайняли своє місце в сучасній науковій теорії пізнання. *Загальна теорія систем* – «це область наукового знання про навколишній світ як сукупність систем різної складності й різного рівня, які взаємодіють між собою... Вона вивчає закономірності функціонування, взаємодії і розвитку великих систем та виступає загальнотеоретичним підходом, заснованим на методах діалектики, використанні знань філософії, прикладної математики, теорій пізнання й інших наукових дисциплін» [1, с. 12]; це міждисциплінарна галузь наукових досліджень, до завдань якої належать: 1) розробка узагальнених моделей систем; 2) побудова логіко-методологічного апарату опису функціонування й поведінки системних об'єктів [2].

Усвідомлюючи завдання теорії систем, необхідно зазначити, що до поч. ХХ століття у науковій спільноті не було чіткого уявлення про систему, адже не стояло питання про відмінність системи від того, що не є системою, а також визначення чітких меж системи. Співтовариство наукового світу поділилося на дві групи, одна з яких намагається осмислити поняття системи з точки зору філософії, інша ж – покладає в основу практичне використання системної методології і намагається виробити поняття системи із загальнонаукової точки зору, що широко представлена в зарубіжному системному русі (Дж. Клір, В. Росс Ешбі, Н. Вінер, С. Бір, інші).

Враховуючи це, автор коротко зупинився на еволюційних процесах системної теорії та торкнувся історії розвитку загальної теорії систем і наукового дискурсу щодо визначення сутності системи, що допоможе у розумінні, подальшому обґрунтуванні і моделюванні системи соціально-

педагогічної роботи з превенції соціального сирітства на рівні територіальної громади міста.

Перше розгорнуте обґрунтування загальної теорії систем було представлено О. Богдановим (російським лікарем, філософом, економістом, справжнє прізвище якого – Малиновський) у роботі «Тектологія: Загальнонаукова організаційна наука», що була опублікована між 1912 – 1917 рр. у Росії, а у 1928 році була перекладена і вийшла в Німеччині.

У своїй роботі О. Богданов зробив першу спробу сформулювати найбільш загальні закони організації і представив тектологію (від грец. «тектон» – будівельник; «тектологія» – учіння про будівництво) як конструктивну науку, що поєднує елементи у функціональні одиниці на основі загальних законів організації, вивчає феномени холізму, емерджентності та системного розвитку. Вчений вперше запропонував вивчати кожну систему (від систем мікросвіту – до біологічних і соціальних систем) як з точки зору відносин її частин, так і відносин її як цілого, з усіма зовнішніми системами – середовищем [3; 4].

Далі розвивав ідею системного пізнання дійсності і розробляв засадничі принципи загальної теорії систем австрійський біолог Людвіг фон Берталанфі, який у 30–40-х роках ХХ ст., використав для цього диференціальне числення. Основною ідеєю Загальної теорії систем Берталанфі є теорія відкритих систем і станів рухомої рівноваги, а також визнання ізоморфізму законів, які управляють функціонуванням системних об'єктів. Вчений вперше запропонував будувати узагальнені моделі систем і переносити системні знання з однієї предметної галузі в іншу [3; 4; 5; 6; 7].

Наприкінці 40-х рр. ХХ ст. Вільям Росс Ешбі (англійський психіатр, кібернетик, дослідник складних систем) вводить у науковий обіг загальної теорії систем поняття «самоорганізації» та «гомеостату» (самоорганізованої системи, 1948 р.), формулює принципи саморганізації динамічної системи, «закон необхідної різноманітності», згідно з яким для досягнення стійкого наміченого результату, різноманітність системи, яка управляє, повинна бути такою ж, як і різноманітність діяльності, якою управляють.

Уточнюючи «закон Ешбі», Р. Епеко і Н. Хауард дійшли висновку, що для мінімізації ймовірності свого руйнування відкрита система має бути достатньо різноманітною, щоб справитись з усіма потенційними змінами довкілля. Вони довели, що загалом внутрішня складність і різноманітність системи необхідні для того, щоб система могла вижити і справлятися із складністю та різноманітністю реального світу, і протистояти імпульсам, які виходять з нього [7; 8; 9].

Розкриваючи сутність системного підходу, маємо зазначити, що *системний підхід* – це

напрямок дослідження, вивчення світу, в основі якого лежить розгляд об'єктів як системи [10, с. 4], орієнтація на розкриття цілісності об'єкта, виявлення різноманітності зв'язків у ньому і приведення їх до єдиної теоретичної картини [1, с. 14]; це напрям методології досліджень, який полягає в дослідженні об'єкта як цілісної множини елементів в сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто розгляд об'єкта як моделі системи [5; 7; 10; 11; 12].

Розгорнуте визначення системного підходу полягає в тому, що це підхід, при якому будь-яка система (об'єкт) розглядається як сукупність взаємозв'язаних елементів (компонентів), що утворюють певну цілісність, яка має вихід (ціль), вхід (ресурси), зв'язок із зовнішнім середовищем, зворотний зв'язок. Його суть полягає в реалізації вимог загальної теорії систем, згідно з якою кожен об'єкт у процесі його дослідження повинен розглядатися як велика і складна система і, одночасно, як елемент загальнішої системи. Таке розуміння системного підходу вимагає від дослідника обов'язкового вивчення і практичного використання наступних його аспектів [8; 13; 14; 15; 16]:

– *системно-елементного* або *системно-комплексного*, який полягає у виявленні елементів-складових конкретної системи. У всіх соціальних системах можна виявити речові компоненти (засоби виробництва і предмети споживання), процеси (економічні, соціальні, політичні, духовні, управлінські, ін.) й ідеї, науково-усвідомлені інтереси людей та їх спільнот;

– *системно-структурного*, який полягає у з'ясуванні компонентів і елементів, внутрішніх зв'язків і залежностей між елементами даної системи, що дозволяє отримати уявлення про внутрішню організацію (будову) досліджуваної системи;

– *системно-функціонального*, який потребує виявлення функцій, для виконання яких створені й існують відповідні системи;

– *системно-цільового*, який означає необхідність наукового визначення цілей і завдань системи, їхніх взаємних зв'язків між собою;

– *системно-ресурсного*, який полягає в ретельному виявленні ресурсів, потрібних для функціонування системи, для вирішення системою тієї або іншої проблеми;

– *системно-інтеграційного*, який полягає у визначенні сукупності якісних властивостей системи, що забезпечують її цілісність і особливість;

– *системно-комунікаційного (системно-інформаційного)*, який означає необхідність виявлення зовнішніх зв'язків даної системи з іншими, тобто, її зв'язків з навколишнім середовищем;

– *системно-історичного (системно-генетичного)*, який дозволяє з'ясувати умови в часі, які вплинули на виникнення досліджуваної системи, пройдени нею етапи (від виникнення, становлення,

сучасного стану, подальшого функціонування, до можливих перспектив розвитку);

– *системно-синергетичного*, який дозволяє розглядати досліджувану систему як таку, що самоорганізується, особливо в її кризових, нестабільних станах;

– *системно-кібернетичного (системно-управлінського)*, який визначає принципи і методи керування внутрішньою і зовнішньою організацією системи;

– *системно-інституціонального*, що орієнтований на вивчення сталих форм організації й регулювання існуючої системи соціальних інститутів і нормативів, в якій кожний соціальний інститут входить у певну соціальну структуру, зорганізується для виконання тих або інших цілей і функцій.

Важливо зазначити, що у процесі наукового обґрунтування і подальшої розробки системи соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства в умовах територіальної громади міста як об'єкту міждисциплінарного пізнання, вище означені практичні аспекти системного підходу допоможуть нам чітко визначити складові елементи (компоненти) моделі системи та виокремити соціально-педагогічні засоби розв'язання проблеми превенції соціального сирітства у територіальній громаді міста, що є одним із важливих завдань подальшого дослідження.

Отже, аналіз різноманітних системних концепцій щодо пояснення явищ і процесів реального світу показав, що на сьогоднішній день існує безліч системних теорій, але будь-які спроби сформулювати єдину системну концепцію, що була б беззастережно визнана у всьому науковому світі, так і не увінчалися успіхом. Потрібно констатувати, що загалом у науковій теорії систем існує полісемія щодо тлумачення дефініції «система». Сучасне наукове співтовариство використовує поняття «система» для характеристики складного, але в той же час єдиного об'єкта, про який неможливо дати уявлення відразу, наприклад, зобразивши в графіку або представивши у вигляді математичного виразу (рівняння, формули, тощо).

У самому загальному виді під системою (від грец. Σύστημα – ціле, складене з частин; з'єднання) розуміють множину елементів, що знаходяться у відносинах і зв'язках один з одним, яка утворює певну цілісність, єдність [7, с. 610]; це відображення у свідомості суб'єкта (дослідника, спостерігача) властивостей об'єктів та їх відношень у вирішенні завдання дослідження, процесі пізнання [17].

З точки зору філософії, «система – це ціле, що складається з пов'язаних між собою компонентів та має властивості, яких немає у жодного з цих компонентів» [19, с. 181]. За В. Сагатовським, система – це скінченна множина функціональних елементів і відношень між ними, виокрем-

лена з середовища відповідно до певної мети в межах визначеного часового інтервалу [18]. «...Це сукупність визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія. Якісні характеристики цих елементів становлять зміст системи, сукупність закономірних зв'язків між елементами – внутрішню форму, або структуру системи» [7, с. 583].

Розкриваючи сутність дефініції «система», варто зазначити, що аналіз наукових джерел в галузі системології дозволяє виділити два основні підходи до формулювання поняття «система»: 1) виокремлення її цілісності як істотної ознаки будь-якої системи; 2) розуміння системи як множини елементів разом з відносинами між ними.

В. Якунін [20], розглядаючи систему через призму процесу управління, вважає другий підхід неспроможним у зв'язку з принциповою відмінністю множини від системи, адже при формуванні множини вихідними є елементи, а для системи генетично первинним є ознака цілісності. Крім того, елементи для системи заздалегідь не задаються, вони вибираються самим дослідником, а кожен об'єкт допускає можливість різних його перетинів відповідно до визначених критеріїв. Інваріантним у обох підходах є ідея взаємодії й інтеграції в ціле безлічі частин та елементів [21, с. 123].

Як показує аналіз наукових джерел із системології, природа складових елементів і характер структури системи найрізноманітніші. Системи можуть утворювати окремі тіла, явища, процеси, що вступають між собою у взаємодію, обмінюються енергією або речовиною, виконують спільну функцію тощо; окремі думки, наукові положення, абстрактні об'єкти, між якими встановлені співвідношення взаємозалежності, підпорядкування, послідовності.

Для об'єктів, які характеризуються як система, найважливішими рисами є внутрішня розчленованість та функціональна цілісність. За природою елементів та характером структури виділяють різні види систем. Найпоширенішим є поділ систем на матеріальні, що існують в об'єктивній реальності, та ідеальні (абстрактні), що є виразом людської свідомості, мислення та психіки [7, с. 583].

Матеріальні поділяються на системи неорганічної природи (фізичні, геологічні, хімічні) і живі системи (найпростіші біологічні системи, організми, популяції, види, екосистеми); особливий клас матеріальних живих систем – соціальні (від найпростіших соціальних об'єднань до соціально-економічної структури суспільства). Абстрактні системи – це поняття, гіпотези, теорії, наукові знання про системи, лінгвістичні (мовні), формалізовані, логічні системи [12, с. 1215], які є продуктом людського мислення.

За кількістю елементів розрізняють прості та складні системи, за характером зв'язку – динамічні

та стохастичні (ймовірнісні). Виділяють також статичні і динамічні системи. Для статичної системи її стан з часом залишається постійним. Динамічна ж система змінює свій стан у часі. Якщо знання значень змінних системи в даний момент часу дозволяє встановити стан системи в будь-який наступний або попередній моменти часу, то така система є детермінованою (тобто системою, процеси в якій взаємопов'язані так, що можна відслідкувати ланцюг причин і наслідків) [7; 12; 22; 23].

Розглядаючи систему як об'єкт пізнання та розкриваючи специфіку живих *соціальних систем*, можемо зазначити, що засновниками теорії соціальних систем вважаються Ніклас Луманн та Талкотт Парсонс. За Н. Луманном соціальні системи визначаються процесами комунікації [24, с. 175], за Т. Парсонсом – «...визначальними є дії. Мінімальною вимогою для існування соціальної системи є інтеракція (взаємодія) принаймні двох персональних систем...» [25, с. 463]. Соціальна система, згідно Т. Парсонса [25, с. 418], повинна відповідати певним вимогам, а саме: бути пристосована до середовища (адаптація); у неї повинні бути поставлені цілі (досяжність цілей); всі її елементи повинні бути скоординовані (інтеграція); цінності в ній повинні зберігатися (підтримання разка).

Розвиваючи ідею Т. Парсонса, О. Тихомирова зазначає, що «соціальна система – це цілісне утворення, основними елементами якого є люди, об'єднані стійкими зв'язками і відносинами» [27]. Соціальна система – це впорядкованість у певному відношенні взаємодіючих індивідів, речей, процесів, що утворюють інтеграційні якості, не властиві компонентам, які її складають [26, с. 190].

Соціальна система – це складно-організоване цілісне утворення, впорядковане і пов'язане з сукупністю взаємо-детермінованих зв'язків між його елементами. Можна виділити ряд особливостей, які притаманні соціальній системі [28, с. 128]:

- 1) цілісність, відносна завершеність об'єкта і його відносна єдність;
- 2) наявність внутрішніх зв'язків;
- 3) наявність зовнішніх зв'язків з іншими об'єктами та системами;
- 4) має свою структуру, внутрішню будову;
- 5) соціальна система як об'єкт є відносно автономною;
- 6) самоорганізована і саморегульована система;
- 7) виконує численні функції;
- 8) соціальна система скерована на досягнення певного результату. Ці характеристики є для нас важливими у процесі розкриття суті і розробки системи соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства у територіальній громаді міста, яку ми відносимо до соціальних систем.

Досліджуючи специфіку утворення й функціонування соціальних систем, В. Лазарев [30] зазна-

чає, що характерними особливостями соціальних систем є їх *органічність та цілеспрямованість*. Органічна система – «це ціле, що саморозвивається, яке у процесі свого розвитку проходить послідовні етапи ускладнення і диференціації. У цьому полягають специфічні особливості органічних систем, які відрізняють їх від неорганічних» [29, с. 180].

«Цілеспрямованими називаються системи, поведінка яких детермінується перш за все не зовнішніми причинами, а внутрішніми, тобто підкоряється детермінації, що іде від образу «бажаного майбутнього» – мети» [30, с. 44]. Загалом система, як цілісність, складається з окремих складних взаємопов'язаних елементів (підсистем), що взаємодоповнюють і впливають один на одного та підпорядковані конкретній меті, яка за змістом відображає функціональне призначення системи.

Слід визнати, що останнім часом дослідників системної теорії все сильніше захоплює різноманіття процесів, за допомогою яких вся система самостійно адаптується до постійно мінливого середовища. Еволюційні ідеї та методи системного пізнання живих систем поступово призвели до розуміння того, що організми (біологічні, соціальні, тощо) це не що інше, як *адаптивні та самоорганізовані системи*, процеси в яких децентралізовані, остаточно не визначені і мають властивості постійно змінюватися.

Якщо ж взяти до уваги окремі автономні компоненти, то ми можемо спостерігати складну адаптивну поведінку такого роду систем. І навпаки, моделі, управління в яких повністю підпорядковане певному окремому блоку, були однозначно визнані такими, що недостатньо відображають дійсність для реальних систем [31, с. 152]. Це твердження є важливим для нашого дослідження, адже у постійно мінливих умовах соціальної реальності, воно дозволяє розглядати систему соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства як єдиний живий соціальний організм (об'єкт дослідження), створений зі складних елементів (підсистем), здатних до адаптації (процесу пристосування системи до зовнішнього середовища, внаслідок якого підвищується ефективність її функціонування та можуть змінюватись структура і характеристика системи) та самоорганізації (особливо коли мова йде про суб'єкт-об'єктний компонент системи, управління і взаємодію) у процесі досягнення мети.

В основі превентивної діяльності територіальної громади міста лежить процес взаємодії суб'єктів і об'єктів громади (окремі особистості, ініціативні групи, соціальні інститути, організації тощо), від якості цілеспрямованої комунікації і взаємодії між якими залежить ефективність превентивної діяльності спрямованої на створення

соціально-підтримуючого середовища сімей, дітей і молоді, та кінцевий результат превенції соціального сирітства – локалізація явища соціального сирітства і зменшення чисельності сімей, дітей та молоді групи ризику по соціальному сирітству.

Використовуючи системний підхід у дослідженні соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства та розглядаючи її як соціальну систему, маємо зазначити, що така система, за своєю структурою, охоплює декілька рівнів функціональних зв'язків, що виникають між складовими компонентами системи: *вертикальні (ієрархізовані) зв'язки*, які можна відстежити на макрорівні – рівень держави (державна соціальна політика захисту сімей, дітей, молоді); мезорівні – регіональний рівень (рівень місцевої влади, об'єднаних територіальних громад, громад міст тощо (рівень реалізації політики соціального захисту сімей, дітей, молоді і соціальної (соціально-педагогічної) роботи з ними на місцях)); мікрорівні – рівень окремих сімей, соціальних мікрогруп, сусідських громад, особистостей (активізація їх ресурсів для допомоги і самопомоги), а також *горизонтальні зв'язки*, які утворюються між складовими компонентами системи у площині певного рівня та відображають відносини і функціональні зв'язки, що утворилися між компонентами системи.

Розглядаючи систему соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства з точки зору організації превентивних дій та управління цим процесом, її можна уявити як *складне ціле*, що включає «...сукупність елементів, які забезпечують організацію, координацію й керівництво дій, спрямованих на нормальне функціонування та досягнення поставлених цілей системи» [14, с. 222], а саме – локалізацію соціально-педагогічними засобами можливих причин виникнення явища соціального сирітства та недопущення дитячої бездоглядності і безпритульності.

Сутність поняття «система» найкраще конкретизується у процесі розгляду її властивостей, а тому, розкриваючи сутність системи соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства в умовах територіальної громади міста, надамо характеристику *основним ознакам (властивостям) досліджуваної системи*.

1. Ознаки пов'язані зі структурою [1; 14; 19; 26; 32; 33; 34; 35]:

1. *Цілісність та структурність системи*. Ці ознаки дозволяють розглядати систему соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства в умовах територіальної громади міста як єдине ціле, *інтегровану сукупність впорядкованих елементів*, що характеризується не механічною сумою елементів (як окремих систем (підсистем)), а їх функціональною єдністю,

коли зміна одного елементу веде до зміни інших і системи в цілому.

Між елементами існують *суттєві зв'язки* чи властивості..., які ...визначають *інтегровані властивості системи* (тобто такі властивості, якими не володіє жоден з окремо взятих елементів, що утворюють систему, але свідчать про приналежність до неї і вони не зводяться тільки до властивостей її елементів) ...відокремлюючи її від простої сукупності (конгломерату) і виділяючи її з навколишнього середовища у вигляді цілого об'єкта, що має чітко виражені властивості. У нашому випадку інтегрованими властивостями системи виступає превентивність, спрямованість системи на попередження соціального сирітства.

*Структура* характеризує *організованість системи*, стійку упорядкованість її елементів і зв'язків, що ...приводить до зменшення безладу, зменшення кількості можливих хаотичних станів системи. Структурні зв'язки є відносно незалежними від елементів (підсистем) і можуть виступати як інваріант при переході від однієї системи до іншої, переносячи закономірності, виявлені й відбиті у структурі однієї з них, на інші.

Структурну впорядкованість елементів (підсистем) соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства та виникаючих між ними вертикальних і горизонтальних зв'язків можна простежити як на макрорівні (державному), на мезорівні (регіональному, на рівні територіальної громади), так і на мікрорівні (сім'я, мікрогрупи: сусіди, друзі, окремі особистості тощо), при цьому на кожному з них структура системи соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства є подібною і складається зі складних елементів (підсистем: суб'єкти, об'єкти, мета, завдання, зміст, технології, форми, методи, засоби, ресурси, умови, результат тощо), однакових за своїм функціональним призначенням.

Слід згадати і взаємовплив, взаємозв'язок, взаємозалежність елементів системи між собою. Так, цільовому компоненту системи (мета і завдання) підпорядковані всі інші компоненти системи: суб'єкти, об'єкти, зміст, форми, методи, технології, засоби, ресурси, умови, результат тощо; суб'єкт-об'єктному компоненту підпорядковуються середовищний, ресурсний, змістовий, технологічний (адже саме вони (суб'єкти й об'єкти) в межах визначеної мети і завдань здійснюють цілеспрямовані дії, що спрямовані на результат превенції, а тому окреслюють зміст, утворюють середовище, акумулюють ресурси, визначають і реалізують технології та методи тощо); змістовому компоненту системи підпорядковано технологічний компонент тощо.

2. *Ієрархічність* характеризується упорядкованою підлеглистю елементів системи нижчого рівня елементам системи вищого рівня. При цьому ця

підпорядкованість визначається функціональним призначенням кожного з елементів системи по відношенню один до одного.

Способом регулювання багаторівневої ієрархії, забезпечення зв'язку між різними рівнями є управління. Наприклад, система соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства є підпорядкованою системою соціальної політики захисту сімей та дітей на регіональному рівні – мезорівні та є, по відношенню до першої, соціальною системою більш високого рівня.

У свою чергу система соціальної політики захисту сімей та дітей на регіональному рівні, є підсистемою системи державного соціального захисту сімей, дітей та молоді (макрорівень), що виступає по відношенню до двох попередніх систем як соціальна система більш високого рівня. Тобто досліджувана система влітається в ієрархічні зв'язки з іншими соціальними системами більш високого рівня.

3. *Еквіпотенційність*. Кожен компонент системи може розглядатися як система (підсистема) ширшої глобальної системи. Досліджувану систему можна розглядати як підсистему системи вищого рівня, і навпаки – підсистему можна розглядати як систему зі своїм складом компонентів та зв'язків між ними. Отже, система соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства у територіальній громаді міста виступає підсистемою більш глобальної системи державної соціальної політики захисту сімей, дітей та молоді в Україні.

II. Ознаки пов'язані з цілями та функціями системи [1; 14; 19; 26; 32; 33; 34; 35]:

1. *Цілеспрямованість системи* розкривається через проектування цілі, на досягнення якої спрямовані всі функціональні елементи (підсистеми) досліджуваної системи (суб'єкти, об'єкти, зміст, форми, методи, технології, засоби, ресурси, умови, результат тощо), що являє собою ціле, яке утворюють інтегровані між собою структурні компоненти системи.

2. *Ефект синергії* – односпрямованість дій компонентів (єдність зусиль) посилює ефективність функціонування системи. Це сумарний ефект, який полягає у тому, що при взаємодії двох або більше факторів їхня дія суттєво переважає ефект кожного окремого компонента у вигляді простої їхньої суми.

3. *Емерджентність* (від англ. emergence – виникнення, поява нового), *неадитивність* – принципова неможливість зведення властивостей системи до суми властивостей складових її компонентів; сукупне функціонування взаємозв'язаних компонентів системи породжує виникнення якісно нових функціональних властивостей системи, отже функціонування досліджуваної системи не може бути зведене до функціонування окремих її компонентів.

Цілі (функції) компонентів системи не завжди збігаються з цілями (функціями) системи. Ця властивість відображає ситуацію, за якої в результаті стратегічної взаємодії суб'єктів несподівано виникає загальний позитивний ефект, ... коли учасники експерименту своїми діями сприяють досягненню результату, який підвищує загальну ефективність; здатність колективу як цілого досягати набагато більших здобутків у роботі, ніж це може зробити така ж за чисельністю спільнота людей, які працюють незалежно один від одного та не об'єднані системою визначених відносин.

4. *Управління* як спосіб регулювання багаторівневої ієрархії, забезпечення зв'язку між різними рівнями системи. Принаймні на кожному рівні нашої системи передбачається взаємодія мінімум двох підсистем: керуючої і керованої.

5. *Мультиплікативність* – і позитивні, і негативні ефекти функціонування компонентів у системі мають властивість множення, а не додавання.

III. Ознаки, пов'язані з ресурсами та особливостями взаємодії із середовищем [1; 14; 19; 26; 32; 33; 34; 35]:

1. *Комунікативність*. Існування складної системи комунікацій із середовищем у вигляді ієрархії. Тобто наявність комунікативних якостей, які проявляються або у взаємодії із зовнішнім середовищем, або у взаємодії даної системи з суб- і суперсистемами, тобто з системами нижчого або вищого порядку.

2. *Взаємозв'язок і взаємозалежність*. Природа зв'язків між компонентами системи соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства різноманітна. Ними можуть виступати відносини, обмін діяльністю, інформаційний обмін, кадровий обмін тощо. Взаємозалежність системи і зовнішнього середовища.

3. *Адаптивність* – прагнення до стану стійкої рівноваги, яке передбачає адаптацію параметрів системи до мінливих параметрів зовнішнього середовища, унаслідок яких підвищується ефективність її функціонування. Ці процеси можуть супроводжуватися зміною структури та характеристик системи. Проте «нестійкість» не у всіх випадках є дисфункціональною для системи, вона може виступати і як умова динамічного розвитку.

4. *Рівновага* – це здатність системи за відсутності зовнішніх впливів, що збурюють (чи при постійних впливах), зберігати свою поведінку як завгодно довго.

5. *Стійкість стану системи*, під якою розуміють ситуацію, коли малим змінам зовнішніх впливів відповідають малі зміни вихідних параметрів системи чи її властивостей.

6. *Динамізм (поняття розвитку)*, як і поняття рівноваги та стійкості, характеризує зміну стану системи в часі. Virізняють еволюційний та стрибкоподібний (революційний) розвиток. У першому

випадку характеристики з часом змінюються повільно, структура системи залишається незмінною. У другому – спостерігаються різкі стрибкоподібні зміни окремих параметрів системи, можуть змінюватися її будова й характер зв'язків між компонентами. Динамічній системі властиві процеси виникнення, становлення, розвитку, зміни та припинення існування.

7. *Історичність*, тобто наявність зв'язку минулого, теперішнього і майбутнього в системі та її компонентах, що впливає на ефективність результату.

Беручи до уваги дві останні ознаки системи, динамізм та історичність, та враховуючи їх зміст, доцільно перейти до рішення наступного завдання даного дослідження – визначення *загальної концепції соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства в умовах територіальної громади міста*, що є важливим етапом наукового обґрунтування досліджуваної системи та подальшого проектування її динамічної моделі (від опису її становлення, експериментального розвитку – до рекомендацій щодо впровадження і вдосконалення).

За основу подальшого дослідження системної організації соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства будуть покладені наступні *концептуальні положення*, що поєднують весь попередній і наступний теоретичний та емпіричний матеріал роботи:

Перше концептуальне положення полягає в тому, що актуальність і необхідність системно-комплексної організації превентивної діяльності щодо соціального сирітства в Україні виходять з неодмінності подолання основних суперечностей між: 1) об'єктивною потребою суспільства в ефективно діючій системі превентивних дій щодо явища соціального сирітства на місцевому рівні, рівні територіальних громад, та відсутністю цілісної теорії їх організації, відповідного технологічного й нормативно-правового забезпечення; 2) декларуванням державою провідної ролі місцевого самоврядування у вирішенні соціальних проблем сім'ї, дітей та молоді, в контексті реформи децентралізації влади, й безініціативністю (інертністю) місцевої влади в питаннях залучення членів громади до активної участі у процесах визначення та вирішення проблем сім'ї, дітей та молоді місцевої громади; 3) наявністю значних соціальних (соціально-педагогічних) ресурсів і можливостей державних та недержавних інституцій у превентивно-профілактичній роботі щодо попередження і подолання явища соціального сирітства й недостатнім використанням цих ресурсів у реальній практиці, що зумовлено відсутністю обґрунтованих механізмів взаємодії означених інституцій та не розробленістю змісту, напрямів і форм їх співпраці у межах міських територіальних громад; 4) соціальним замовленням і потребою у професійних

кадрах, озброєних знаннями й технологіями соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства в умовах територіальної громади міста та відсутністю теоретико-методологічного обґрунтування й методичного, практико-орієнтованого забезпечення системної підготовки фахівців до превентивної діяльності.

Наступне концептуальне положення полягає в тому, що проведення превентивних заходів здійснюється задовго до появи ситуації небезпеки виникнення соціального сирітства. Адже автор виходить із позиції, що *соціальна превенція* – це комплекс випереджальних заходів соціально-економічного, правового, соціокультурного, медичного і психолого-педагогічного характеру, спрямованих на створення ресурсного середовища, що здійснюють державні та громадські інституції задля попередження виникнення соціальних проблем.

*Соціальна профілактика* – це наступний, після превенції, етап спеціальних заходів держави і суспільства щодо вирішення існуючих вже соціальних проблем, їх локалізації та недопущення повторного виникнення. І тому *превенцію соціального сирітства в умовах територіальної громади міста* автор розглядає як систему комплексних заходів суб'єктів територіальної громади (індивідуальних (окремі активні жителі) і колективних (державні соціальні інституції, недержавні некомерційні громадські організації, сім'ї, сусідські групи та інші мікроструктури)), спрямованих на випередження розвитку ситуації сімейного неблагополуччя та виявлення і локалізацію причин, провокуючих складні життєві обставини сім'ї й ризик виникнення явища соціального сирітства, їх подолання на рівні перших криз шляхом активізації ресурсів самої сім'ї та громади з метою недопущення ситуації відмови від дитини або її бездоглядності чи безпритульності. При цьому суб'єктами превенції соціального сирітства виступають не лише державні органи і заклади, та недержавні організації, а всі соціальні інститути українського суспільства.

Третє концептуальне положення полягає у тому, що, ми розглядаємо *соціально-педагогічну роботу з превенції соціального сирітства в умовах територіальної громади міста* як системне утворення, вид превентивної діяльності суб'єктів територіальної громади, спрямованої на *створення соціально-підтримуючого середовища сім'ї та дитини* (окремої особистості групи ризику по соціальному сирітству) в межах міської територіальної громади через організацію освітніх (просвітницьких), виховних, соціально-психологічних, рекреаційних, соціально-правових, соціально-побутових, інших умов та шляхом активізації взаємодії суб'єктів громади, і залучення до цього процесу, з одного боку, ресурсів громадських і державних інституцій, а з іншого – внутрішніх ресурсів самої сім'ї та особистості. Важливо також



зазначити, що об'єктами превенції виступають всі сім'ї з дітьми та молодь, а не лише тільки ті, що знаходяться у соціально небезпечному становищі (у складних життєвих обставинах). Сім'я послідовно виступає об'єктом і суб'єктом соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства.

Четверте концептуальне положення полягає у тому, що метою, процесом і результатом соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства є процес *створення соціально-підтримуючого середовища сім'ї та дитини* у територіальній громаді міста, яке сприяє попередженню розвитку ситуації сімейного неблагополуччя, запобігає причинам, провокуючим ризик виникнення явища соціального сирітства на основі інтеграції ресурсів суб'єктів громади і держави, сім'ї та особистості.

П'яте концептуальне положення стосується системної організації превенції соціального сирітства в умовах територіальної громади міста, що передбачає використання системного підходу, основним змістом якого є розгляд соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства як системи (цілого), що складається з інтегрованої множини елементів (підсистем) в сукупності ієрархічних і однотипних відношень і зв'язків між ними, яка, з одного боку є відокремленою від середовища, а з іншого – взаємодіє з ним, як ціле.

О станне концептуальне положення полягає у тому, що основними ознаками (властивостями) системи соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства в умовах територіальної громади міста повинні стати: цілісність та структурність, ієрархічність, еквіпотенційність, цілеспрямованість, ефект синергії, емерджентність (неадитивність), управління, мультиплікативність, комунікативність, взаємозв'язок і взаємозалежність, адаптивність, рівновага, стійкість, динамізм (поняття розвитку), історичність.

**Висновки.** Підсумовуючи аналіз концепцій системної теорії щодо розуміння поняття «система» у контексті даного дослідження, можемо зробити висновок, що система соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства у територіальній громаді міста відноситься до відкритих, складних, матеріальних, живих, органічних детермінованих і цілеспрямованих соціальних систем, що являють собою певну цілісність, яка складається з сукупності різноманітних за своєю природою і призначенням складних елементів (підсистем: суб'єкти, об'єкти, мета, завдання, зміст, форми, методи, технології, засоби, ресурси, умови, результат тощо) та виникаючих між ними функціональних зв'язків, підпорядкованих конкретній меті.

Сформульовані концептуальні положення є методологічним прийомом і основою для подальшого обґрунтування та розробки соціально-педа-

гогічної роботи з превенції соціального сирітства у територіальній громаді міста як системи на основі використання методу проектування, що відповідає наступному завданню дослідження – моделювання системи соціально-педагогічної роботи з превенції соціального сирітства у територіальній громаді міста, яке стане предметом нашого подальшого наукового пошуку.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Сорока К.О. Основи теорії систем і системного аналізу. Навч. посібник. Хмельницький : ХНАМГ, 2004. 291 с.
2. Загальна теорія систем. Геологическая энциклопедия. URL: <http://www.sinocidal.com/index.php> (дата звернення: 16.12.2012)
3. Урманцев Ю.А. Тектология и общая теория систем. *Вопросы философии*. 1995. № 8. С. 14–23.
4. Богданов А.А. Тектология: Всеобщая организационная наука. В 2-х книгах. Кн. 2. / редкол. Л.И. Абалкин (отв. ред.) и др. Москва : «Экономика», 1989. 488 с.
5. Берталанфи Л. фон. Общая теория систем – критический обзор. Исследования по общей теории систем: Сборник переводов / общ. ред. и вст. ст. В.Н. Садовского и Э.Г. Юдина. М. : Прогресс, 1969. С. 23–82. URL: [http://grachev62.narod.ru/bertalanffy/bertalanffy\\_1.html](http://grachev62.narod.ru/bertalanffy/bertalanffy_1.html) (дата звернення: 16.12.2012).
6. Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности. М. : Знание, 1969. 48 с.
7. Філософський енциклопедичний словник. Довідкове видання / В.І. Шинкарук (голова редколегії) та ін.; Л.В. Озадовська, Н.П. Поліщук (наукові редактори); І.О. Покаржевська (художнє оформлення). Київ : Абрис, 2002. 742 с.
8. Енциклопедія кібернетики / ред. В.М. Глушков. К. : Гол. ред. укр. рад. енциклопедії, 1973. Т. 1. 255 с.
9. Закон У.Р. Ешбі. Економічний енциклопедичний словник / авт. кол. Мочерний С.В., Ларіна Я.С., Устенко О.А., Юрій С.І. В 2-х тт. Львів: Світ, 2002. Т. 1. А.Н. 616 с. URL: <https://subject.com.ua/economic/slovnik/2264.html> (дата звернення: 18.12.2012).
10. Панченко В.М. Теория систем. Методологические основы. М.: МИРЭА, 1999. 96 с.
11. Уемов А.И. Системный подход и общая теория систем. М. : Мысль, 1978. 272 с.
12. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. 3-е изд. М. : Сов. энциклопедия, 1985. 1600 с.
13. Афанасьев В.Г. О целостных системах. *Вопросы философии*. 1980. № 6. С. 62–78.
14. Караман О.Л. Соціально-педагогічна робота з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України : монографія. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. 481 с.
15. Бублик Б.Н., Кириченко Н.Ф. Основы теории управления. К. : Вища школа, 1975. 328 с.
16. Волкова В.Н., Денисов А.А. Теория систем: учеб. пособ. М. : Высшая школа, 2006. 511 с.
17. Черняк Ю.И. Анализ и синтез систем в экономике. М. : Экономика, 1970. 191 с. URL:

[http://systems-analysis.ru/assets/systems\\_analysis\\_chernyak.pdf](http://systems-analysis.ru/assets/systems_analysis_chernyak.pdf) (дата звернення: 18.12.2014).

18. Сагатовский В.Н. Основы систематизации всеобщих философских категорий. Томск : Изд-во Томского ун-та, 1973. 678 с.

19. Афанасьев В.Г. Социальная информация и управление обществом. М. : Политиздат, 1975. 408 с.

20. Якунин В.А. Обучение как процесс управления: Психологические аспекты. Л., 1988. 187 с.

21. Искандрова Р.Р. Проектирование и реализация организационно-педагогической системы ресоциализации беспризорных детей: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. Казань, 2011. 284 с.

22. Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г. Системный подход в современной науке. *Проблемы методологии системных исследований*. М. : Мысль, 1970. С. 7–48.

23. Философский словарь / ред. И.Т. Фролов. М. : Политиздат, 1987. 590 с.

24. Луманн Н. Социальные системы. Очерк общей теории. Пер. с нем. И.Д. Газиева; под ред. Н.А. Головина. СПб. : Наука, 2007. 648 с.

25. Parsons T. The social system. Glencoe, Illinois: The Free Press, 1951. 575 p. URL:<http://home.ku.edu.tr/~mbaker/cshs503/talcottparsonssocialsystem.pdf> (дата звернення: 18.02.2016).

26. Институциональное взаимодействие в профилактике детской безнадзорности: монография. / В.Г. Баженов [и др.]; под науч. ред. М.А. Мазниченко. Сочи : РИО СГУТиКД, 2009. 352 с.

27. Тихомирова О.Г. Организационная культура: формирование, развитие и оценка. 2008. URL: <http://scicenter.online/osnovy-menedjmenta-scicenter/sotsialnaya-sistema-28154.html> (дата звернення: 18.02.2016).

28. Герасимчук А.А., Палеха Ю.І., Шиян О.М. Соціологія: навчальний посібник. Київ : Вид-во Європейського університету, 2004. 246 с. URL: . <http://politics.ellib.org.ua/pages-11090.html>

29. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. М. : Эдиториал, 1997. 444 с.

30. Лазарев В.С. Системное развитие школы. М. : Пед. общ-во, 2002. 304 с.

31. Люлин П.Б. Эволюция науки о системах. *Фундаментальные исследования*. 2014. № 5–10. С. 151-156; URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=33804> (дата обращения: 14.12.2016).

32. Шарапов О.Д., Терехов Л.Л., Сіднев С.П. Системний аналіз. К. : Вища школа, 1993. 303 с.

33. Дудник І.М. Вступ до загальної теорії систем. К. : Кондор, 2009. 205 с.

34. Старіш О.Г. Системологія: підруч. К. : Центр навч. літ., 2005. 232 с.

35. Педагогічні технології в сучасних наукових дослідженнях: досвід та інновації: монографія / за ред. С.Я. Харченка; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Старобільськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2017. 372 с.

## РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ У НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ  
КРАЇН ЦЕНТРАЛЬНОЇ ТА СХІДНОЇ ЄВРОПИPRINCIPLES OF ADULT EDUCATION IN THE SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL  
THOUGHT OF THE COUNTRIES OF CENTRAL AND EASTERN EUROPE

У статті окреслено розуміння поняття дорослої людини з точки зору андрагогічної науки та дидактики країн Центральної та Східної Європи, визначено особливості дорослого віку. Зокрема, поняття дорослості включає в себе низку ознак, наприклад, нормальний соматичний та психічний розвиток, сформований інтелект, сформована особистість, соціально вагомий статус тощо. Водночас у суспільстві дорослість виражається офіційним визнанням у формі надання виборчого права, кримінальної відповідальності особи, отримання водійських посвідчень та документів, що засвідчують особу, тощо. Доведено, що ці особливості дорослих людей впливають на організацію їх освіти та навчання. З огляду на це андрагогічна наука, спираючись на загальнопедагогічну теорію навчання, освіти та виховання, виробляє свою специфічну систему навчання. Зокрема, андрагогічна наука виробила принципи навчання дорослих, які окреслено у статті. Застосування і дотримання принципів освіти дорослих на практиці створюють об'єктивну основу для виявлення і досягнення якості та ефективності навчання. Так, дотримання принципу взаємозв'язку між трудовим і професійним навчанням дозволяє точно орієнтувати і вивчати зміст навчання, грамотно розробляти навчальні плани і програми, які матимуть значну практичну цінність. Принцип «гнучкості» полягає у забезпеченні найбільш повної адаптивності змісту, форм та методів навчання до освітніх потреб дорослих. Принцип цілісності освіти передбачає єдність компетентності, готовності, зацікавленості і практичної застосовності робочої сили в певній галузі суспільного виробництва. Принцип безперервності освіти передбачає послідовний перехід від дошкільного навчання до шкільного, потім до професійного та післядипломного, а також забезпечує розвиток організованої самоосвіти. Окреслені принципи є своєрідним підґрунтям для організації, проведення та управління освітнім процесом у галузі навчання дорослих, складають основу для розробки комплексного професійного андрагогічного підходу до організації та здійснення навчання дорослих людей, що об'єктивно необхідно для визначення якості та ефективності професійних і андрагогічних позицій.

**Ключові слова:** принципи навчання, освіта дорослих, андрагогіка, безперервне навчання, дорослий учень.

In the article, the concept of an adult was outlined in terms of andragogical science and didactics of the countries of Central and Eastern Europe. Adult age features have been determined. The concept of adult includes a number of features, for example, normal somatic and mental development, formed intellect, formed personality, socially significant status, etc. In a society, adult life is expressed by official recognition in the form of granting the right to vote, criminal liability of a person, obtaining driver's certificates and documents certifying a person, etc. These peculiarities of adults influence the organization of their education and training. Andragogic science is based on the general pedagogical theory of education in education. Andragogy science produces its own specific learning system. In particular, andragogy science has developed the principles of adult education. These principles are outlined in the article. Applying and adhering to the principles of adult education in practice creates an objective basis for the identification and achievement of the quality and effectiveness of learning. Compliance with the principle of the relationship between work and professional training allows you to accurately orient and study the content of training, competently develop curricula and programs that will be of considerable practical value. The principle of "flexibility" is to ensure the most complete adaptability of content, forms and teaching methods to the educational needs of adults. The principle of the integrity of education involves the unity of competence, readiness, interest and practical applicability of the workforce in a certain field of social production. The principle of the continuity of education involves a consistent transition from pre-school to school, then to vocational and post-graduate. The principle of the continuity of education also ensures the development of organized self-education. The outline principles are a peculiar basis for organizing, conducting and managing the educational process in adult learning. The principles form the basis for the development of a comprehensive professional andragogical approach to the organization and training of adults. This approach is necessary to determine the quality and effectiveness of professional and andragraphic positions. **Key words:** principles of education, adult learning, andragogy, continuous education, adult learner.

УДК 374.7(4)

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-2-29>

**Боярська-Хоменко А.В.,**

канд. пед. наук,

докторант кафедри початкової,

дошкільної та професійної освіти

Харківського національного

педагогічного університету

імені Г.С. Сковороди

### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Досягнення якості та ефективності освіти є однією з основних емпіричних проблем у всіх соціальних сферах. Ця обставина також визначає зацікавленість науки у вивченні сутності, визначенні основних законів навчання, конкретних проявів його якості та ефективності на практиці, визначення провід-

них принципів і вимог, норм і правил для здійснення ефективного навчання та підвищення якості освітніх процесів, продуктів, послуг тощо. Водночас проблема підвищення якості освіти має як практичний, так і теоретико-методологічний характер, і в обох аспектах це важливо для андрагогіки як науки, метою якої є освіта та професійна підготовка дорослих.

Сьогодні освіта дорослих визнана частиною освіти впродовж життя не лише в Україні, а й у провідних країнах світу, зокрема, в країнах Центральної та Східної Європи. Варто зазначити, що розробка андрагогічної теорії та практики в європейських країнах підтримується владою, промисловістю та соціальною сферою. Так, зокрема, серед пріоритетних напрямів розвитку освіти дорослих є визначення потреб дорослих у професійній підготовці та працевлаштуванні з урахуванням майбутніх тенденцій та змін у їх кваліфікації, офіційне визнання та сертифікація неформальної та інформальної освіти дорослих, оптимізація наявних компетентностей тощо.

Таким чином, вивчення теоретичних основ навчання дорослих в країнах Центральної та Східної Європи стане потужним підґрунтям для формування як теоретичної, так і практичної бази навчання дорослих в Україні.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Теоретичні основи навчання дорослих були предметом низки наукових досліджень. Зокрема, О. Пашко [8] визначила принципи навчання дорослих, спираючись на власний практичний досвід. Т. Гаман та Г. Малдаван розкрили провідні принципи андрагогіки, спираючись на особливості системи підвищення кваліфікації управлінських кадрів [6]. Л. Барановська та М. Барановський на основі «Концепції освіти дорослих в Україні» та інших нормативно-правових документів і наукових праць визначили особливості навчання дорослих у системі післядипломної освіти України, зокрема, основні принципи навчання дорослих [3].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Водночас у вітчизняній науково-педагогічній літературі недостатньо дослідженими та висвітленими залишаються питання розвитку теоретичної бази освіти дорослих у країнах Центральної та Східної Європи.

**Мета статті** – на основі аналізу наукової літератури визначити провідні принципи навчання дорослих у педагогічній теорії та практиці країн Центральної і Східної Європи.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Професійна андрагогіка є частиною наукової системи, котра розглядається, зокрема, як найбільш вагомий напрям андрагогічної практики – професійне навчання та освіта дорослих. Варто підкреслити об'єктивний факт того, що поруч із загальними рисами андрагогічної практики та закономірностей, котрі виникають у процесі навчання дорослих, професійна підготовка має й іншу специфіку. Ця специфіка визначається андрагогічними характеристиками самої професійної кваліфікації як особливого результату освітнього процесу та як специфічного освітнього продукту.

З позиції андрагогіки, дорослі – це люди, які перебувають у найбільш активному періоді свого

життя – періоді зрілості. Разом з тим поняття зрілості зводиться до таких ознак: нормальний соматичний та психічний розвиток, сформовані інтелект та особистість, соціально вагомий статус тощо. У соціумі всі ці ознаки виражаються публічним визнанням у формі надання виборчого права, кримінальної відповідальності, отримання спеціальних документів, що засвідчують особу, тощо. Характерною ознакою періоду дорослості є зміна основного виду діяльності людини. Так, у дитинстві це гра, у шкільні роки – навчання, а на етапі дорослості – це професійна трудова діяльність. Завдяки цьому доросла людина формується як особистість та набуває соціальної автономії, економічної незалежності, соціального статусу та певного рівня самооцінки [4].

Перераховані вище особливості дорослих людей впливають на організацію їх освіти та навчання. У наш час існує певне нерозуміння відносно специфіки освіти дорослих через особливості дорослих учнів. Це можна пояснити недостатнім розвитком андрагогічної науки, котра повинна розробляти принципи, форми, методи та інструменти як загального андрагогічного підходу, так і андрагогічної організації й методики викладання. Андрагогічна наука, спираючись на загальнопедагогічну теорію навчання, освіти та виховання, виробляє свою специфічну систему навчання. Професійна підготовка дорослих як організація, методологія та практична реалізація у наш час перебуває ближче до традиційної педагогічної думки, ніж до професійної андрагогіки [5]. У той самий час вже є зрозумілим, що всі зусилля з удосконалення практики навчання з використанням традиційного підходу та класичних педагогічних засобів призводять лише до обмежених та тимчасових результатів. У деяких випадках це навіть протидіє інноваціям в освіті, що ускладнює процес реалізації добре розроблених освітніх програм та інструментів навчання, які вже довели свою цінність та ефективність. Основною причиною цього є недостатня кількість професійних андрагогів – підготовлених менеджерів освіти дорослих, лекторів, організаторів, методологів та інших спеціалістів, котрі застосовують андрагогічну організацію та методологію в освіті дорослих з широким застосуванням інноваційних інформаційних та комунікаційних технологій, конструктивізму та індивідуального підходу, самоосвіти тощо. Натомість освіта дорослих продовжує здійснюватись у формі традиційних лекцій та групових занять в усталеному педагогічному стилі, що не сприяє створенню стійких андрагогічних стосунків та стосунків між дорослими учасниками освітнього процесу. З цієї самої причини низка заходів не проводиться тренерами з вираженням андрагогічним характером. До таких заходів можна віднести розробку індивідуальних освітніх програм, уточ-

нення мети та завдань навчання дорослих, стимулювання дорослих учнів, провокування дискусій, обговорення практичних питань, розвиток навичок дорослих учнів приймати вірні рішення, розробка керівництва щодо поліпшення навчання дорослих тощо. За таких умов можливості для ефективного навчання дорослих, для підвищення його рівня та якості значно скорочуються [2].

Загальновідомо, що освіта дорослих має свої специфічні особливості, зокрема, урахування наявності професійної підготовки і певного рівня кваліфікації у дорослих учнів. Саме це і є основою для визначення принципів освіти дорослих. Застосування і дотримання принципів освіти дорослих на практиці створюють об'єктивну основу для виявлення і досягнення якості та ефективності навчання. Принципи є своєрідним підґрунтям для організації, проведення та управління освітнім процесом у галузі навчання дорослих. Пропонуємо розглянути провідні принципи навчання дорослих у країнах Центральної та Східної Європи.

*Принцип взаємозв'язку між трудовим і професійним навчанням.* Навчання дорослих ґрунтується на оволодінні практичними прийомами та методами трудової діяльності, базується на потребах, що виникають через розвиток виробництва, розширення ринку праці та потребу у кваліфікованій робочій силі. Освіта дорослих спрямована на їх повне задоволення. Принцип взаємозв'язку між трудовим та професійним навчанням відображає об'єктивне андрагогічне трудове право, що є керівним фактором розвитку діяльності дорослої людини та виражає логістичний характер навчання дорослих. Такий підхід відображає навчання як частину трудової діяльності дорослих людей. Дотримання зазначеного принципу дозволяє точно орієнтуватися і вивчати зміст навчання, грамотно розробляти навчальні плани і програми, які матимуть значну практичну цінність. Разом з тим дотримання цього принципу також пов'язано з урахуванням професійних стандартів як основи для визначення мети та завдань навчання, як критерій оцінки результатів освіти дорослих шляхом максимальної інтеграції навчання в процеси виробництва, проведення навчання в умовах, наближених до реальних [1].

*Принцип «гнучкості».* У країнах Центральної та Східної Європи навчання вважається «гнучким», коли воно може здійснюватись в різних форматах, котрі відповідають умовам, вимогам і потребам дорослих учнів. Тобто принцип «гнучкості» передбачає забезпечення найбільш повної адаптивності змісту, форми та методів навчання до освітніх потреб дорослих. Зазначений принцип відображає об'єктивну необхідність адаптації процесу навчання до способу життя, культури і менталітету, освітнього і професійного рівня дорослих. Застосування принципу «гнучкості» навчання

означає відхід від стандартних моделей навчання, застосування адаптивних та нетрадиційних форм і методів навчання, сучасних технічних та інших інструментів навчання тощо. Дотримання цього принципу зобов'язує освітні організації для дорослих максимізувати свою діяльність по відношенню до дорослих, ставлячи їх у центр процесу навчання. Необхідною умовою для цього є забезпечення спеціалізованої підготовки вчителів з теорії та практики андрагогіки, ознайомлення педагогів із особливостями навчання дорослих, а також розвиток ефективності роботи з дорослими учнями. Відповідно до цього принципу освітні установи повинні застосовувати індивідуальний підхід до кожного учня відповідно до можливостей та умінь дорослих учнів навчатися самостійно [7].

*Принцип цілісності освіти.* Навчання можна вважати цілісним, коли воно формує професійно-кваліфікаційний профіль дорослих учнів відповідно до андрагогічної моделі професійної кваліфікації. Зокрема, це передбачає єдність компетентності, готовності, зацікавленості і практичної застосовності робочої сили в певній галузі суспільного виробництва. Дотримання цього принципу вимагає від освітніх організацій встановлення адекватної мети та завдань навчання, визначення рівня попередньої кваліфікації для отримання певного ступеню освіти, використання широкого комплексу форм, методів та інструментів для управління, аналізу, діагностики, консультування та навчання. Разом з тим ці методи та інструменти повинні бути спрямовані на точний відбір учнів, основними критеріями якого мають бути знання, навички та компетенції, сучасна культура праці і мотивація, а також підтримка повної зайнятості і кар'єрного зростання. Варто зазначити, що необхідним є впровадження відповідних форм і методів дидактичного контролю і оцінки всіх аспектів результатів навчання, а саме: розвиток професійної придатності учнів, готовність до виконання певних професійних завдань, рівень мотивації, рівень практичної орієнтації, самостійності та реалізації [9].

*Принцип безперервності освіти.* Навчання є безперервним процесом в тому сенсі, що воно є організованим і здійснюється як процес, котрий включає в себе: формальне, неформальне й інформальне навчання. Разом з тим принцип безперервності освіти передбачає послідовний перехід від дошкільного навчання до шкільного, потім до професійного та післядипломного, а також забезпечує розвиток організованої самоосвіти. Принцип відповідає андрагогічній моделі освітнього процесу, що передбачає єдність навчання, самоосвіти, особистісний культурний розвиток і саморозвиток, що проходить через різні форми кваліфікації в процесі трудової діяльності. Реалізація цього принципу вимагає від закладів освіти

дорослих систематичного здійснення освітнього впливу на учнів ще до етапу їхнього фактичного навчання. Система освіти дорослих повинна створювати умови для розширення можливостей для самоосвіти та самостійного оволодіння певними знаннями, сприяти реалізації ідеї безперервного професійного удосконалення дорослих, забезпечувати всі необхідні умови для подальшого професійного навчання [9].

**Висновки.** Таким чином, перераховані вище принципи складають основу принципів і вимог, які визначають специфіку професійної підготовки дорослих, що витікає із специфіки дорослого віку і рівня професійної кваліфікації дорослих учнів. Вони є основою для розробки комплексного професійного андрагогічного підходу до організації та здійснення навчання дорослих, що об'єктивно необхідно для визначення якості та ефективності професійних й андрагогічних позицій.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Filla W. *Erwachsenenbildung in Europa*. Skriptum Deutschland. Wien, 2009. 70 s.
2. Heimlich U., Behr I. *Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung*. Wiesbaden, 2011. S. 813–826
3. Барановська Л.В., Барановський М.М. Концептуальний аспект навчання дорослих у системі вищої освіти України. *Вісник Національного авіаційного університету*. Серія: Педагогіка. Психологія. Київ : НАУ, 2014. Вип. 5(1). С. 14–19.
4. Боярська-Хоменко А.В. Визначення поняття «дорослість» у країнах Центральної та Східної Європи. *Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди «Теорія та методика навчання та виховання»*. Харків, 2018. Вип. 44. с. 29–43
5. Боярська-Хоменко А.В. Основні підходи до визначення поняття «освіта дорослих» в країнах Центральної та Східної Європи. *Педагогічний дискурс* : зб. наук. праць / гол.ред. І.М. Шоробура. Хмельницький, 2017. Вип. 23. с. 18–22.
6. Гаман Т.В., Малдаван Г.С. Принципи андрагогіки в підвищенні кваліфікації управлінських кадрів регіону: теорія та практика. *Університетські наукові записки*. 2010. № 3(35). с. 281–287
7. Катански Ч. Андрагогически подход към качеството и ефективността на професионалното обучение на възрастни (ретроспективно изследване). *Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP)*, 2009. Volume 3, Number 1. с. 68–95
8. Пашко О. Навчання дорослих: виклики, специфіка, інтерактивні методи. *Український досвід в регіональному економічному розвитку*. Львів : Галицька видавнича спілка, 2013. 108 с.
9. Трайков А., Катански Ч. Курс за ръководители и експерти по подготовката и квалификацията на кадрите. София : Международна школа за фирмено управление, 1990. 126 с.

## СТАН РИЗИК-МЕНЕДЖМЕНТУ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

### THE STATE OF RISK-MANAGEMENT OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Стаття присвячена одній з таких актуальних проблем управління, як ризик-менеджмент. Цей напрям є достатньо новим та не опрацьованим в системі управління вищими навчальними закладами. Актуальність матеріалу, викладеного у статті, зумовлена необхідністю збереження та підвищення конкурентоспроможності вищих навчальних закладів на ринку освітніх послуг. Під управлінням ризиком у різних сферах діяльності розуміють розроблення формальних методів його виявлення, аналізу, оцінювання, визначення причини виникнення, а також застосування заходів щодо зниження рівня ризику, розподіл можливого збитку між учасниками економічних відносин. Ризик-менеджмент, чи управління ризиками, – порівняно новий напрям у теорії і практиці менеджменту, що введено посів своє місце серед сучасних методів управління.

Ризик-менеджмент спрямований на ідентифікацію ризиків, їх аналіз та оцінку, а також на розробку заходів, спрямованих на боротьбу з ризиками з метою отримання найбільшої вигоди за оптимального для установи чи підприємства рівня ризику.

Ризик-менеджмент повинен представляти собою постійний процес, який аналізує розвиток установи чи підприємства в процесі діяльності, а саме минуле, теперішнє та майбутнє установи чи підприємства в цілому. Він повинен бути інтегрований в загальну культуру організації, прийнятий і схвалений керівництвом, а потім донесений до кожного співробітника організації як загальна програма розвитку з встановленням конкретних задач на місцях. Ризик-менеджмент як єдина система управління ризиками повинна містити в собі програму контролю над виконанням встановлених задач, оцінку ефективності заходів, що проводяться, а також систему заохочення на всіх рівнях організації.

У статті наведено результати проведених аналізів сайтів та звітів ректорів вищих навчальних закладів України стосовно використання технологій ризик-менеджменту в процесі управління вищими навчальними закладами.

Вищим навчальним закладам необхідно розробляти та впроваджувати систему моніторингу та ідентифікації ризиків на ринку освітніх послуг, оскільки ризики, які формуються у зовнішньому середовищі, безпосередньо впливають на функціонування навчального закладу.

**Ключові слова:** ризик, ризик-менеджмент, вищий навчальний заклад, система управління, освітні послуги.

The article is devoted to one of such issues of management as risk-management. This direction is new enough and undeveloped in the system of management of higher educational establishments. Actuality of material, stated in the article, is conditioned by necessity of maintenance and increase of competitiveness of higher educational establishments at the market of educational services. As management of risk in different spheres of activity is understood as development of formal methods of its exposure, analysis, estimation, determination of reason of its origin, and also application of measures in relation to the decline of risk level, distribution of possible loss between the participants of economic relations.

Risk-management or management of risks is comparatively new direction in the theory and practice of management that confidently took the place among modern methods of management. Risk-management is directed to authentication of risks, their analysis and estimation, and also for development of measures directed to the fight against risks with the aim of receipt of most benefit for optimal for establishment or enterprise risk level. Risk-management is a permanent process that analyses development of establishment or enterprise in the process of activity, namely the past, present and future of establishments or enterprises in general. It must be integrated in the general culture of organization, accepted and approved by guidance, and then carried to every employee of organization as a general program of development with establishment of concrete tasks on places. Risk-management as a single system of management of risks must contain the control program above implementation of the set tasks, estimation of efficiency of measures that are conducted, and also the system of encouragement at all levels of organization.

The article contains results of conducted analyses of web-sites and reports of rectors of higher educational establishments of Ukraine in relation to the use of technologies of risk management in the process of management of higher educational establishments.

Higher educational establishments must develop and inculcate the system of monitoring and authentication of risks at the market of educational services, as risks that are formed in an environment directly influence on functioning of educational establishment.

**Key words:** risk, risk-management, higher educational establishment, the system of management, educational services.

УДК 378.091:005.334

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-2-30>

Паславська І.С.,

викладач кафедри

романо-германської філології

Луганського національного університету

імені Тараса Шевченка

**Постановка проблеми** в загальному вигляді. Метою ухвалення закону про вищу освіту й плану його імплементації, презентації проектів Стратегії реформування вищої освіти до 2020 року та Концепції розвитку освіти на період 2015–2025 років, загальної інвентаризації вищих навчальних закла-

дів є модернізація національної мережі вищих навчальних закладів через їх укрупнення й ліквідацію неконкурентоспроможних закладів.

На сучасному етапі розвитку освіти та науки в цілому вищі навчальні заклади стикаються з низкою проблем та вимог, подолання та вирішення

яких гарантує збереження конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг. Аби вищий навчальний заклад функціонував належним чином та займав рейтингові позиції, успішно долаючи будь-які проблеми та негаразди, необхідна реорганізація системи управління. Це може бути повна відмова від традиційної системи управління або лише часткове використання таких новітніх технологій в системі управління освітою, як ризик-менеджмент.

Ризик-менеджмент сформувався в окрему науку у II половині XX століття. Становлення ризик-менеджменту як науки припадає на 1973 рік. Становлення ризик-менеджменту як нової парадигми стратегічного управління в сучасному бізнесі належить до середини 90х років XX століття.

Незважаючи на необхідність та актуальність впровадження методик та технологій ризик-менеджменту в систему управління вищим навчальним закладом, практика використання ризик-менеджменту в системі управління освітою в нашій країні є достатньо новим та неопрацьованим напрямом.

Ризик-менеджмент вищого навчального закладу це один із основних напрямів сучасного освітнього менеджменту, що вирішує завдання управління навчальним закладом загалом або окремими його відділами, інститутами чи факультетами з урахуванням ризик-факторів, які включають в себе створення ефективної системи управління ризиками.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Значний внесок у дослідження проблеми управління ризиками зробили такі українські та зарубіжні вчені, як А. Альгін, Т. Андерсен, І. Балабанов, В. Вітлінський, В. Гранатуров, В. Глуценко, Дж. Кальман, Г. Клейнер, Н. Макарова, В. Москвін, Б. Райзберг, Т. Райс, Л. Севідж, М. Фрідмен, П. Шумпетер, О. Устенко, М. Хохлов, В. Черкасов, О. Ястремський. Специфіку управління ризиками в певних сферах, зокрема, розвиток стратегічного менеджменту вищої освіти розглянуто в наукових доробках О. Козлової, В. Маслової, В. Панасюка, Є. Хрикова та інших.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на практичну та теоретичну цінність, на даному етапі розвитку педагогічної науки проблема ризику та ризик-менеджменту розглянута недостатньо, більш детально ця проблема розглядається в економіці, банківській справі, філософії та психології.

У вітчизняній науці та практиці досі не узагальнені підходи та методики використання аспектів ризик-менеджменту в управлінні вищим навчальним закладом.

**Мета статті** полягає у розгляді питань, пов'язаних зі станом ризик-менеджменту вищих навчальних закладів в Україні та технологій використання ризик-менеджменту.

**Виклад основного матеріалу.** Ризик-менеджмент – вкрай необхідна діяльність у різних сферах життя та діяльності людини, зокрема й в освіті. М. Беляєва стверджує, що ризик-менеджмент є самостійною діяльністю або складником управління, а потреба в ризик-менеджменті виникає не на індивідуальному, а на інституційному рівні [1].

Ю. Васильков та Л. Гущина стверджують, що ризик-менеджмент в освіті є центральною частиною стратегічного управління організацією, процес, завдяки якому організація аналізує ризики з метою максимальної ефективності будь-якої діяльності [2, с. 34]. Ризик-менеджмент в освіті є одним з напрямів сучасного менеджменту, що вивчає проблеми управління ризиками, які виникають в процесі діяльності навчального закладу. Виділяють наступні напрями ризик-менеджменту:

- розробка системи заходів, спрямованих на запобігання й профілактику ризиків;
- мінімізація негативних наслідків, які можуть заподіяти ризики напрямам діяльності навчального закладу;
- можливість отримувати в ситуації ризику додаткові доходи чи інші переваги шляхом раціонального використання ситуації.

В Україні ризик-менеджмент на підприємствах та в організаціях наразі практично цілком зводиться до страхування. Є окремі напрацювання в інвестиційно-банківській сфері; щорічно (з 2000 р.) питання управління фінансовими ризиками обговорюють у рамках Східноєвропейського форуму з ризик-менеджменту [3].

У деяких країнах Європи та світу вже існують стандарти з управління ризиками. При цьому в нашій країні відсутні такі нормативні акти. Провідними розробниками стандартів із ризик-менеджменту є Канадська та Японська асоціації стандартів, Організація по стандартах Австралії, Міжнародна організація зі стандартизації (МОС) та Міжнародна електротехнічна комісія (МЕК), Австрійський інститут стандартів тощо.

Ризик-менеджмент спрямований на ідентифікацію ризиків, їх аналіз та оцінку, а також на розробку заходів, націлених на боротьбу з ризиками з метою отримання найбільшої вигоди за оптимального для установи чи підприємства рівня ризику.

В результаті проведеного аналізу назв (231 назва) дисертацій, статей, підручників, навчальних посібників, монографій та збірок наукових праць виявлено наступне: 45% проаналізованої літератури присвячено розгляду ризику та ризик-менеджменту як економічної категорії й лише у 30% ризик та ризик-менеджмент вивчається у сфері освіти та педагогіки, інші 25% літератури присвячено розгляду вказаних понять у таких сферах, як управління проектами, психологія, філософія, право, інноваційна діяльність,



менеджмент, спорт, мореплавство та фармакологічна справа.

Проведений аналіз підтверджує новизну та недостатню дослідженість таких категорій, як «ризик» та «ризик-менеджмент» в педагогіці та освіті.

Ризик-менеджмент – це система управління ризиками, яка включає в себе стратегію та тактику управління, направлені на досягнення основних цілей вищого навчального закладу. Ефективний ризик-менеджмент включає: систему управління; систему ідентифікації ризиків; систему вимірювання; систему супроводження (моніторингу та контролю) [4].

Мета ризик-менеджменту в рамках усього вищого навчального закладу – забезпечення максимальної ефективності управління з урахуванням факторів невизначеності, які можуть як негативно, так і позитивно вплинути на досягнення вищим навчальним закладом своїх цілей. Ризик-менеджмент передбачає дотримання таких основних принципів, як зваженість, участь, безперервність, обережність [5].

Говорячи про управління ризиками у вищому навчальному закладі, ми маємо на увазі комплекс управлінських дій та заходів, що здійснюють менеджери навчального закладу з метою вибору оптимального управлінського рішення (яке матиме найкращий наслідок з найбільшою ймовірністю) з можливих альтернатив, що можуть мати позитивні або негативні наслідки [6].

Процес управління ризиками у вищому навчальному закладі відбувається поетапно: визначають контекст ризику – стратегічні й тактичні цілі ВНЗ, збитки; виявляють ризики та оцінюють ймовірність їхнього настання й наслідки; ранжують ризики; знаходять методи та стратегії впливу на ризики; оцінюють економічну ефективність управління ризиками [7, с. 243].

З метою оцінки стану ризик-менеджменту вищих навчальних закладів було проведено аналіз сайтів та звітів ректорів 30 вищих навчальних закладів України. Було проаналізовано звіти ректорів за період з 2014 по 2018 роки та виявлено наступне. Лише у 43% звітів було використано слово «ризик», частотність використання слова «ризик» в одному звіті складає від 1 до 13 разів, проте словосполучення «ризик-менеджмент» не було використано жодного разу. Також під час аналізу сайтів університетів було виявлено наявність у деяких вищих навчальних закладах стратегій, концепцій, планів чи програм розвитку університетів. Проте подібні документи наявні лише у 46% вищих навчальних закладах. Такі результати можуть свідчити про неінформованість керівників вищих навчальних закладів про ризик-менеджмент та методику його використання у роботі.

Ключовим моментом ризик-менеджменту є, на нашу думку, не стільки виявлення ризиків, скільки

передбачення загроз (обставини або події, які виникають у зовнішньому та внутрішньому середовищі ВНЗ, які можуть стати причиною зменшення ефективності діяльності ВНЗ та унеможливлення реалізації поставлених цілей), які можуть негативно впливати на діяльність ВНЗ.

Ризик – менеджмент, спрямований на зменшення та нейтралізацію ризиків, неперервний контроль ризикової ситуації.

Процес управління ризиками складається з певних етапів, проте їхня кількість та послідовність не є сталим показником, бо існує певне розмаїття поглядів науковців на дане питання.

В результаті проведеного аналізу підходів науковців до виділення етапів ризик-менеджменту можна дійти висновку, що майже всі автори виділяють такі етапи, як ідентифікація, аналіз, вибір методів реагування, контроль.

Проаналізувавши наявні етапи управління ризиками, можемо виділити власні етапи:

1. Виявлення ризику;
2. Ідентифікація (віднесення ризику до певної групи)
3. Аналіз або параметризація ризиків (оцінювання ймовірності, ступеня суттєвості, взаємодії з іншими ризиками, пріоритетизація);
4. Вибір методів управління ризиками;
5. Моделювання ризикових ситуацій та можливих варіантів подолання даних ситуацій;
6. Експертна оцінка варіантів управлінських рішень;
7. Прийняття управлінських рішень, які зменшують ймовірність або унеможливають настання ризикової ситуації;
8. Реалізація управлінських рішень;
9. Моніторинг та аналіз ефективності управлінських рішень.

**Висновки.** Аналіз літератури з теорії управління останнього десятиліття свідчить, що підходи, традиційні для радянської системи, вимагають перегляду й відходу від традиційних принципів і поглядів на сутність управління навчальними закладами.

Технологія управління навчальним закладом є послідовним цілеспрямованим процесом, який має циклічний характер і реалізується через конкретні види управлінської діяльності. Ефективність роботи вищого навчального закладу залежить від рішення багатьох задач, значимість і рівень складності яких є різними. Якість рішень, оптимальність будь-яких видів витрат, результативність прийнятих рішень дозволяють дати об'єктивну оцінку діяльності ВНЗ, педагогічного колективу, наукової діяльності, якості підготовки студентів. Всі елементи складають комплексність методів керування, що забезпечують охоплення всіх сторін діяльності вищого навчального закладу по досягненню ефективності. Таким чином, виникає

потреба у змінах у системі управління вищою освітою. Рішенням даної проблеми може стати впровадження менеджменту ризиків у діяльність ВНЗ. Менеджмент ризиків у системі освіти – досить новий напрям у дослідженнях проблем управління ВНЗ в Україні.

### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Беяева М.А. Риск как предмет научного познания в педагогике и образовании. *Педагогическое образование в России*. 2014. № 11. С. 16–23. URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/1800/1/povr-2014-11-02.pdf>.
2. Васильков Ю.В. Оценка рисков – актуальный вопрос современной инновационной деятельности образовательных учреждений. *Вестник ОрелГИЭТ*. 2015. № 2(32). С. 34–39.
3. Східноєвропейський форум з ризик-менеджменту. URL: <http://www.fas.com.ua/event.php?id=82>.
4. Методичні вказівки з інспектування банків «Система оцінки ризиків», затверджені постановою Правління Національного банку України від 15.03.2004р.№104. URL: [http://www.bank.gov.ua/Bank\\_supervision/Risks/104.pdf](http://www.bank.gov.ua/Bank_supervision/Risks/104.pdf).
5. Кльоба Л.Г. Эффективный риск менеджмент – запорука фінансової безпеки банку. *Ефективна економіка*. 2017. № 6. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=5641>.
6. Черненко Н.Н. Современные аспекты управления рисками в учебном заведении. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/76001827.pdf>.
7. Старостина А.А. Риск-менеджмент в высшей школе. *Актуальные проблемы бизнес-образования* : материалы X Междунар. научно-практ. конф. (г. Минск, 27–28 апреля 2011 г.). Минск, 2011. С. 243–245.

## РОЗДІЛ 6. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

### КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

### CONCEPTUAL APPROACHES TO THE FORMING OF SOCIAL ACTIVITY OF PERSONALITY

*У статті розглянуті концептуальні положення щодо соціалізації особистості, які можуть лягти в основу Концепції формування соціальної активності учнів закладів загальної середньої освіти. Зокрема, проаналізовані концепції Ч.Х. Кулі, Дж. Г. Міда, Д. Дьюї, Р. Дарендорфа, К. Ленгтона, Ф. Тенбрука, А. Маслоу, А. Бандури, Дж. Маккобі, Л. Мартіна, Л. Кольберга, Ж. П'яже, У. Томаса, Ф. Знанецького, А. Петровського, Н. Смельзера, Вал. А. і Вл. А. Лукових, М. Таланчука та ін.*

*Під час розробки Концепції формування соціальної активності учнів закладів загальної середньої освіти були інтегровані такі підходи: екзистенціальний, рефлексивний, аксіологічний, компетентнісний, культурологічний, діяльнісний, системний. Ці підходи передбачають, що учень в освітньому процесі, спрямованому на формування соціальної активності, виступає як суб'єкт творчого саморозвитку; завдання, призначені для формування соціальної активності, повинні мати рефлексивний характер та містити відображення соціальних ситуацій, що вимагають навичок організаторської діяльності, планування і прогнозування, толерантності та емпатії; діяльність учня має бути організована так, щоб в ній він розкривався з різних сторін, як суб'єкт соціуму, і розвивав свої особистісні якості; формування соціальної активності має відбуватися за умов залучення учнів до культури, формування естетичного смаку, створення власного соціокультурного середовища; виховання і навчання мають бути рівноправними і взаємодіючими компонентами освітнього процесу, формувати соціальні компетентності учня для самовизначення у життєво важливих сферах діяльності в соціумі; формування соціальної активності має бути цілісною системою, окремі ланки якої пронизують своїми впливами одна одну настільки, що стають носіями властивостей усієї системи. Виділені положення потребують ґрунтовного дослідження.*

**Ключові слова:** екзистенціальний, рефлексивний, аксіологічний, компетентнісний, культурологічний, діяльнісний, системний підходи, соціальна активність учнів.

*In this article, conceptual provisions on the socialization of the individual are considered, which may form the basis of the Concept for the formation of social activity of students of institutions of general secondary education. In particular, the concepts of Ch.H. Cooley, J. G. Mida, D. Dewey, R. Darendorf, C. Langton, F. Tienbrook, A. Maslow, A. Bandory, J. McCoy, L. Martin, L. Kolberg, J. Piaget, U. Thomas, F. Znsansky, A. Petrovsky, N. Smelzer, Val. A. and V. A. Lukov, M. Talanchuk and others.*

*In developing the Concept of formation of social activity of students of institutions of general secondary education, the following approaches were integrated: existential, reflexive, axiological, competence, culturological, activity, systemic. These approaches suggest that the student in the educational process, aimed at the formation of social activity, acts as a subject of creative self-development; tasks intended for the formation of social activity should be reflective and reflect the social situations that require the skills of organizational activity, planning and forecasting, tolerance and empathy; the activities of the student should be organized so that it is revealed in it from different parties, as a subject of society, and developed their personal qualities; formation of social activity should take place in the conditions of attraction of students to culture, formation of aesthetic taste, creation of own socio-cultural environment; education and training, should be equal and interacting components of the educational process, form the social competence of the student for self-determination in vital areas of activity in society; the formation of social activity should be a holistic system of the system, the individual links which penetrate each other's own influences so that they become carriers of the properties of the whole system. Allocated provisions require a thorough study.*

**Key words:** existential, reflexive, axiological, competence, culturological, activity, system approaches, social activity of students.

УДК 371.48

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-2-31>

**Булавенко С.Д.,**

канд. пед. наук, докторант  
Інституту проблем виховання  
Національної академії  
педагогічних наук України

**Постановка проблеми** в загальному вигляді. Потреба суспільства в соціально активних членах зі стійкою особистісно значущою позицією, які вільно орієнтуються в складній соціально-економічній і політичній ситуації, здатних приймати рішення й досягати результату відповідно до поставленої мети, брати на себе відповідальність за свої вчинки, не ущемляючи прав і свобод інших, призводить до необхідності формування соціальної активності особистості.

Отже, сьогодні освіта має будуватися на науково-обґрунтованих знаннях. Тільки за цієї умови

вона зможе формувати особистість, що володіє життєво необхідними знаннями, здатну до критичного мислення, з активною соціальною позицією. Таким чином, нагальною є потреба в аналізі наявних концепцій формування соціально активної особистості та в розробці нової сучасної концепції на основі аналізу концептуальних підходів, які інтегрують знання й дають більш-менш коректні пояснення соціалізації [2].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Формування особистості в соціумі у своїх концепціях

розглядали такі вчені, як Ч.Х. Кулі, Дж. Г. Мід, Д. Дьюї, Р. Дарендорф, К. Ленгтон, Ф. Тенбрук, А. Маслоу, А. Бандура, Дж. Маккобі, Л. Мартін, Л. Кольберг, Ж. Піаже. Вплив особистості на соціальні явища та процеси досліджували У. Томас та Ф. Знанецький. Сучасні дослідження соціалізації особистості відобразили в роботах А. Петровський, Н. Смелзер, Вал. А. і Вл. А. Лукові, М. Таланчук, І. Бех, В. Бочарова, М. Галагузова, Л. Канішевська, І. Липський, Б. Семенов, Г. Філонов та інші.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Проте до сьогодні не створено сучасної концепції формування соціальної активності учнів у закладах загальної середньої освіти на основі аналізу наявних концептуальних підходів до соціалізації особистості.

**Метою статті** є аналіз концептуальних підходів, які могли б лягти в основу Концепції формування соціальної активності учнів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Одним із напрямів нашої дослідницької роботи було створення педагогічної концепції як складної, цілеспрямованої, динамічної системи фундаментальних знань про соціальну активність учнів ЗЗСО, що повно й всебічно розкриває сутність, зміст, особливості, а також технологію її формування в умовах сучасної освіти. Створюючи Концепцію, ми проаналізували різні концептуальні підходи, які можуть бути використані під час формування соціально активної особистості.

Спеціальна соціологічна теорія з'явилася на межі XIX та XX століть і вивчала людину як суб'єкта та об'єкта соціальних відносин в сукупності її соціально-значущих рис. Ч.Х. Кулі у своїй концепції особистості трактує особистість як об'єктивну якість, набуту людиною в процесі соціального життя. Кожна людина, за його припущенням, буде своє Я, ґрунтуючись на сприйнятих нею реакціях інших людей, з якими вона вступає в контакт [4].

Ідеї Кулі розвинув Джордж Герберт Мід, який розробив теорію, що пояснює сутність процесу сприйняття індивідом інших особистостей і розвинув концепцію «узагальненого іншого». Індивід у процесі спілкування ніби стає на місце інших індивідів і бачить себе іншою особистістю [4].

У. Томас, Ф. Знанецький висунули думку про те, що соціальні явища і процеси необхідно розглядати як результат свідомої діяльності людей, а вивчаючи ті чи інші соціальні ситуації, необхідно враховувати не тільки соціальні обставини, але і точку зору індивідів, включених в ці ситуації [3].

Джон Дьюї, в адаптивній концепції, соціалізацію особистості трактує як пристосування людини до наявного способу життя, до панівних у суспільстві економічних, ідеологічних і моральних норм, як підготовку до виконання соціальних ролей згідно з приналежністю до певного класу й соціальної групи [3]. Р. Дарендорф, К. Ленгтон, Ф. Тенбрук в

рольовій концепції соціалізації розглядали соціалізацію як процес інтеграції молодого покоління в систему соціальних ролей через інтеріоризацію норм своєї референтної групи [4].

А. Маслоу основну мету соціалізації особистості вбачає у задоволенні «потреби в самореалізації» та в розвитку здатності до успішного здійснення цієї мети [2]. А. Бандура, Дж. Маккобі, Л. Мартін вважають, що індивід схильний наслідувати й підкорятися тільки тим особам, яких він сприймає через виконувани ними функції, як носіїв зразків соціальної поведінки, а навчання за допомогою соціальних моделей відбувається найчастіше таким чином, що учень ідентифікує себе з іншою особою й наслідує її поведінку [4].

Л. Кольберг, Ж. Піаже в концепції «балансу ідентичності» вважають, що в кожній конкретній ситуації особистість повинна ніби балансувати між вимогами «бути як всі» і вимогами «бути як ніхто інший», тобто одночасно бути ідентичною і унікальною [3]. А.В. Петровський виділяє три стадії розвитку особистості в процесі соціалізації: адаптацію, індивідуалізацію й інтеграцію [2]. Нейл Смелзер розробив Концепцію успішної соціалізації, й спираючись на розробки теоретиків, представив багатосторонню характеристику процесу накопичення індивідами соціального досвіду і соціальних установок, виділивши значуще для пояснення соціалізації положення: соціалізація дає людям можливість взаємодіяти і забезпечує збереження суспільства в процесі зміни поколінь [3].

Тезаурисна концепція соціалізації була висунута Вал. А. і Вл. А. Луковими. Згідно з їх трактуванням тезаурис в найбільш загальному вигляді визначається як повне систематизоване зібрання освоєних соціальним суб'єктом знань, суттєвих для нього як засіб орієнтації в навколишньому середовищі, а також знань, які безпосередньо не пов'язані з орієнтаційною функцією, але розширюють розуміння суб'єктом себе й світу, дають імпульси для радісного, цікавого, різноманітного життя [4].

За Концепцією М.М. Таланчука, формування особистості відбувається завдяки соціальному механізму успадкування та примноження соціальних цінностей (істини, здобуті досвідом попередніми поколіннями, що існують у вигляді знань, ідеалів, норм поведінки і відносин між людьми, життєдіяльності людини) [4]. Однак їх успадкування неможливе без прояву людиною власної активності й педагогічного забезпечення успішного перебігу цього процесу.

У сучасних дослідженнях, заснованих на ідеях гуманізму, особистісно орієнтованому підході у вихованні (І.Д. Бех, В.Г. Бочарова, М.А. Галагузова, Л.В. Канішевська, І.А. Липський, А.В. Мудрик, Л.В. Мардахаєв, Б.Д. Семенов, Г.Н. Філонов та інші) сутність соціалізації розглядається в поєднанні пристосування й відособлення людини в

умовах конкретного суспільства. Однак відмінності цих досліджень побудовані на визначенні шляхів, засобів, механізмів соціалізації, їх ролі в розвитку соціально активної особистості.

Для проектування Концепції формування соціальної активності учнів у ЗЗСО необхідно визначити наукові передумови, які лягли б в основу концептуальних положень її розробки, і пріоритетні напрями її реалізації. Під час розробки Концепції нами були інтегровані такі підходи: екзистенціальний, рефлексивний, аксіологічний, компетентнісний, культурологічний, діяльнісний, системний.

Основною ідеєю екзистенціального підходу до формування соціальної активності є виділення як ідеальної мети формування людини, яка вміє прожити своє життя на основі зробленого нею екзистенціального вибору, яка усвідомлює її зміст і реалізує себе відповідно до цього вибору. Екзистенціальний підхід передбачає соціальне загартування дитини, тобто включення вихованців у ситуації, які вимагають вольового зусилля для подолання негативного впливу соціуму, оволодіння певними способами цього подолання, адекватних індивідуальним особливостям людини, формування соціального імунітету, стресостійкості, рефлексивної позиції. Умовами реалізації соціального загартування є: включення дітей у вирішення різних проблем соціальних відносин у реальних і імітованих ситуаціях (соціальні проби); діагностування вольової готовності до системи соціальних відносин; стимулювання самопізнання дітей в різних соціальних ситуаціях, визначення своєї позиції та способу адекватної поведінки в різних ситуаціях; надання допомоги дітям в аналізі проблем соціальних відносин і варіативного проектування своєї поведінки в складних життєвих ситуаціях [2].

Рефлексія як показник суб'єктності особистості – це пізнання людиною самої себе в певній ситуації і в певний період, з'ясування відношення до себе оточуючих, а також вироблення уявлень про зміни, які можуть статися [1]. Такий підхід передбачає саморозвиток дитини, що передбачає формування мотивів самоосвіти та самовиховання. Важливими рисами цього процесу є усвідомленість і цілеспрямованість процесу самовдосконалення учня, його самопізнання і визначення своїх потенціалів і напрямів роботи над собою. Найважливішими умовами реалізації рефлексії необхідно також назвати навчання вихованців способам самопізнання та планування життєвих подій. Варто зазначити, що в рефлексії важливим є також саморегулювання, яке передбачає педагогічну допомогу дітям у здійсненні моральної експертизи подій на основі сформованих норм відносин і поведінки. Така допомога може надаватися педагогами, психологами, соціальними працівниками [3].

Аксіологічний підхід базується на розумінні соціальної природи цінностей, вплив якісного вибору цінностей на формування ціннісних орієнтирів особистості, на розвиток її духовного, морального і творчого потенціалу, на ціннісні результати у всіх сферах життєдіяльності [1]. Аксіологічний підхід виконує роль сполучної ланки між пізнавальним і практичним ставленням до світу (теорією і практикою), оскільки зміст оціночно-цільового і ефективного аспектів життєдіяльності людини визначається спрямованістю активності особистості на осмислення, визнання, актуалізацію і створення матеріальних і духовних цінностей.

Розвиток соціально активної, гуманної, цілісної особистості в єдності з її внутрішнім і соціальним потенціалом є провідною цінністю під час організації педагогічного процесу. Адже система цінностей людини є відображенням соціальних зв'язків і відносин, в які ця людина включена. Отже, будучи залученим в соціально значиму, суспільно корисну діяльність, система цінностей учня зазнає істотних змін. Але самі по собі ці зміни не мають значення, якщо немає їх усвідомлення, оскільки в іншому випадку вони не несимуть фундаментального характеру, не виступатимуть ядром особистості [3].

За умов модернізації української школи актуальним став саме компетентнісний підхід в освіті, який пов'язаний з особистісно орієнтованим та діяльнісним підходами до навчання, оскільки ґрунтується на особистості учня й може бути реалізованим і перевіреном тільки під час виконання конкретним учнем певного комплексу дій. Він акцентує увагу на результатах освіти, які розглядають не як обсяг опанованої дитиною інформації, а як здатність школяра діяти у різних проблемних ситуаціях [1]. На наше переконання, саме компетентнісний підхід повинен бути покладений в основу формування соціальної активності, а найбільш сприятливою соціальною практикою для цього виступає соціально значима діяльність.

Відповідно до діяльнісного підходу метою навчання є не озброєння знаннями, не накопичення їх, а формування вміння діяти зі знанням справи, тобто мета навчання – сформувати в дитини вміння діяти, а знання повинні стати засобом навчання дій. З діяльнісним підходом інтегруються усі інші підходи до формування соціальної активності учнів ЗЗСО. За цим підходом активність учнів можна розділити на чотири основні типи за ступенем розвитку мислення: пасивно-оглядова діяльність (слухати, дивитися, спостерігати); репродуктивна діяльність (прийоми повторення, розбір стандартних прикладів, виконання однотипних, аналогічних вправ); частково-пошукова діяльність (проблемні ситуації); дослідницька діяльність (самостійне вирішення проблемних завдань практичного і теоретичного характеру) [2].

Одним з важливих в організації формування соціальної активності учнів є культурологічний підхід. Знання соціокультурних можливостей навколишнього соціуму, особливостей культури рідного краю є обов'язковою умовою успішного формування основ культури особистості і сприяє її позитивній соціалізації. Варто зазначити, що під час вимірювання рівня зрілості соціальної активності особистості плідним є використання культури особистості як інтеграційного показника [3]. Переконавання, якості особистості, характер діяльності, її навички і вміння є основними структурними елементами культури особистості. Тому про культуру особистості говорять передусім рівень освоєння і реалізації нею соціальних ролей, виконання певних функцій щодо володіння в цьому плані механізмами засвоєння і розвитку соціального досвіду.

Для цілеспрямованого формування соціальної активності учнів необхідно використовувати системний підхід. Соціально активна особистість з точки зору системного підходу розглядається як елемент великої системи – соціуму. Функції соціуму в цій системі складаються зі впливів на процес формування особистості, її структуру. Досягається позитивний ефект формування соціальної активності за допомогою регулюючої функції соціуму, тобто відбувається формування особливостей суб'єкта відповідно до вимог середовища, діяльності. Системний підхід передбачає супровід кожної зміни в будь-якому компоненті педагогічної системи адекватною перебудовою всіх інших компонентів новоствореної системи. У нашій системі в такий структурний компонент наявної педагогічної системи, як «мета», введений новий системоутворюючий елемент – формування соціальної активності учнів. Для досягнення цього нового елемента мети всі компоненти наявної педагогічної системи навчання і виховання школярів повинні бути «підстроєні» під вимоги нововведеного системоутворюючого елемента. Ця проєктована система має бути спрямованою на забезпечення безперервного цілісного розвитку учнів

як суб'єктів соціальної активності й творчого саморозвитку.

**Висновки.** Для вирішення наших завдань з формування соціальної активності вказані підходи дозволяють виділити наступні важливі положення: учень в освітньому процесі ЗЗСО, спрямованому на формування соціальної активності, виступає як суб'єкт творчого саморозвитку; завдання, призначені для формування соціальної активності, повинні мати рефлексивний характер та містити відображення соціальних ситуацій, що вимагають навичок організаторської діяльності, планування і прогнозування, толерантності та емпатії; діяльність учня має бути організована так, щоб в ній він розкривався з різних сторін, як суб'єкт соціуму, і розвивав свої особистісні якості; формування соціальної активності має відбуватися за умов залучення учнів до культури, формування естетичного смаку, створення власного соціокультурного середовища; виховання і навчання мають бути рівноправними і взаємодіючими компонентами освітнього процесу, формувати соціальні компетентності учня для самовизначення у життєво важливих сферах діяльності в соціумі; формування соціальної активності має бути цілісною системою, окремі ланки якої пронизують своїми впливами одна одну настільки, що стають носіями властивостей усієї системи. Виділені положення потребують ґрунтового дослідження.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-методологічні засади : [навч.-метод. видання]. Кн. 1 / І. Д. Бех. Київ : Либідь, 2003. 280 с.
2. Булавенко С.Д., Коваленко Є.І. Формування соціальної активності учнів. Навчально-методичний посібник. Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2018. 224 с.
3. Канішевська Л.В. Виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності : монографія / Любов Вікторівна Канішевська. Київ : ХмЦНП, 2011. 368 с.
4. Соціологія: Навч. Посібник / За редакцією С.О. Макеєва. Київ : «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 1999. с. 59.

## МЕТОДИКА ПРАКТИКИ ХАТХА-ЙОГИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ДОДАТКОВИХ ЗАНЯТТЯХ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

### METHODS OF HATH-YOGA PRACTICE FOR THE DEVELOPMENT OF THE PHYSICAL QUALITIES OF YOUNGER SCHOOL CHILDREN

Метою статті є експериментальне дослідження ефективності розробленої автором методики практики хатха-йоги для розвитку фізичних якостей дітей молодшого шкільного віку на додаткових заняттях фізичною культурою. Для вирішення поставленої мети використовувалися такі методи дослідження: теоретичний аналіз і узагальнення даних науково-методичної літератури, педагогічне тестування, педагогічний експеримент, методи математичної статистики. З метою організації педагогічного експерименту були сформовані дві групи дітей: експериментальна і контрольна. Експеримент тривав 4 місяці, в дослідженні взяли участь 12 дітей (6 хлопців і 6 дівчат) віком 6–7 років. Контрольна група була організована з дітей того ж віку, які відвідують загальноосвітній навчальний заклад. Обсяг рухового навантаження в обох групах був однаковим. Для визначення рівня розвитку фізичних якостей на початку і в кінці педагогічного експерименту були проведені наступні тести: тест на статичну координацію – проба Ромберга; тест на гнучкість – нахил вперед; тест для визначення рівня розвитку силової витривалості – вис на зігнутих у ліктьових суглобах руках; тест на рухову пам'ять – дітям було запропоновано повторити комбінацію рухів на пам'ять. Ефективність розробленої автором методики практики хатха-йоги для розвитку фізичних якостей дітей молодшого шкільного віку підтвердилася достовірним поліпшенням результатів тестування як у хлопців, так і в дівчат порівняно з даними на початку педагогічного експерименту. На основі порівняння результатів, отриманих у ході проведеного дослідження, можна стверджувати, що використання розробленої автором методики практики хатха-йоги для розвитку фізичних якостей дітей молодшого шкільного віку на додаткових заняттях фізичною культурою дозволяє суттєво підвищити показники розвитку фізичних якостей, а саме рівень розвитку статичної силової витривалості, координації і гнучкості. Авторська методика може застосовуватись як на додаткових заняттях з фізичної культури, так і на академічних годинах у школі, за умови проведення заняття вчителем, який має кваліфікацію з практики хатха-йоги з дітьми молодшого шкільного віку.

**Ключові слова:** хатха-йога, фізичні якості, діти молодшого шкільного віку, фізична

культура, фізичне виховання, дитяча йога, методика практики хатха-йоги.

The purpose of the article is to experimentally with the effectiveness of the method developed by the author of the Hatha Yoga practice for the development of physical qualities of children of elementary school age for additional physical education classes. To solve this goal, the following research methods were used: theoretical analysis and generalization of data of scientific-methodical literature, pedagogical testing, pedagogical experiment, methods of mathematical statistics. In order to organize a pedagogical experiment, two groups of children were formed: experimental and control. The experiment lasted 4 months, 12 children (6 boys and 6 girls) at the age of 6 - 7 years participated in the study. The control group was arranged from children of the same age who attend a general education institution. The volume of motor loading in both groups was the same. To determine the level of development of physical qualities at the beginning and at the end of the pedagogical experiment, the following tests were performed: the test for static coordination – the sample of Romberg; flexibility test – slope forward; test for determining the level of development of strength endurance – on the bended elbow joints; motor memory test – children were asked to repeat a combination of motions for memory. The effectiveness of the Hatha Yoga methodology developed by the author for the development of physical qualities of junior schoolchildren was confirmed by a significant improvement in the results of testing, both in boys and girls, as compared with the data at the beginning of the pedagogical experiment. On the basis of comparison of the results obtained in the course of the study, it can be argued that the use of the method developed by the author of the practice of hatha yoga for the development of physical qualities of children of junior school age at additional classes by physical culture can significantly increase the indicators of development of physical qualities, namely the level of development of static strength endurance, coordination and flexibility. The author's technique can be used for additional physical education lessons, as well as for academic hours at school, provided that a teacher is trained in the practice of hatha yoga with children of junior school age.

**Key words:** hatha yoga, physical qualities, children of junior school age, physical culture, physical education, children yoga, practice of hatha yoga.

УДК 371.398:373.31

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-2-32>

**Дмітрієва Н.С.,**

студентка кафедри фізичної терапії, ерготерапії

Міжнародного науково-технічного університету імені академіка Юрія Бугая

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Шкільний вік вважається найбільш важливим періодом у процесі формування особистості. Саме в цьому віці закладається і зміцнюється фундамент здоров'я та розвитку фізичних якостей, необхідних для ефективної участі в різних формах рухової активності. Рухова актив-

ність дітей є одночасно і умовою, і стимулюючим фактором розвитку інтелектуальної, соціальної, психологічної та інших сфер життєдіяльності дитини.

Розвиток фізичних якостей є однією з важливих сторін фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку. Рівень загальної фізичної

підготовленості дітей визначено тим, як розвинені у них фізичні якості: сила, спритність, гнучкість, швидкість, витривалість. Вчені вважають, що за недостатнього розвитку фізичних якостей навчання фізичним вправам утруднюється, а в деяких випадках зовсім неможливо.

Серед фізичних якостей у дітей молодшого шкільного віку особливе місце займають рівень розвитку статичної силової витривалості, координації і гнучкості.

З педагогічної позиції взаємозв'язок рухової навички і фізичних якостей розглядається як діалектична єдність форми і змісту через певні вміння; рухові навички можуть бути повноцінно сформовані лише за наявності певних фізичних якостей. Такий тісний взаємозв'язок рухових навичок і фізичних якостей пояснюється спільністю умовно-рефлекторного механізму цих двох процесів. Тому з метою гармонійного розвитку дитини необхідно створювати умови для їх паралельного розвитку [1].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** За даними різних авторів, хатха-йога є ефективним засобом фізичного виховання дітей. Хатха-йога акцентує увагу на розвитку рухливості хребта і силової витривалості м'язів, здоров'я суглобів, сприяє підтриманню хорошого самопочуття. Висока ефективність адаптованих для дитячого організму систематичних занять з хатха-йоги зумовлена, крім перерахованого, ще й її здатністю відновлювати захисні системи організму, нормалізувати роботу нервової, дихальної, серцево-судинної та ендокринної систем [2; 3; 4; 5; 6; 8].

Слід зазначити, що велика увага у практиці хатха-йоги приділяється техніці дихання. Важливість застосування дихальних вправ у фізичному вихованні дітей відзначається різними авторами для формування навичок правильного дихання, підвищення функціональних можливостей системи зовнішнього дихання і організму в цілому, зниження захворюваності, а також для поліпшення процесів мови і мислення [4; 5; 9].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Заняття з фізичної культури у молодшій школі спрямовані на розвиток фізичних якостей (швидкісних, силових, гнучкості, витривалості і координації), накопичення і збагачення рухового досвіду дітей (оволодіння основними рухами), формування у вихованців потреби в руховій активності і фізичному вдосконаленні. У зв'язку з цим автор вважає необхідним розроблення методики практики хатха-йоги для розвитку фізичних якостей дітей молодшого шкільного віку, яка дозволить вирішити перелічені вище завдання.

**Мета статті.** Метою статті є експериментально дослідити ефективність розробленої авто-

ром методики практики хатха-йоги для розвитку фізичних якостей дітей молодшого шкільного віку на додаткових заняттях фізичною культурою.

Задля досягнення поставленої мети в дослідженні вирішувалися такі завдання:

- вивчити у теорії і практиці фізичного виховання стан проблеми розвитку фізичних якостей дітей молодшого шкільного віку за допомогою практики хатха-йоги;
- визначити рівень розвитку статичної силової витривалості, координації і гнучкості у дітей молодшого шкільного віку (6–7 років);
- розробити методику практики хатха-йоги та скласти комплекс фізичних вправ (асан) з хатха-йоги для розвитку фізичних якостей у дітей молодшого шкільного віку на додаткових заняттях фізичною культурою;
- дослідити ефективність розробленої методики.

#### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

Для вирішення поставлених завдань використовувалися такі методи дослідження: теоретичний аналіз і узагальнення даних науково-методичної літератури, педагогічне тестування, педагогічний експеримент, методи математичної статистики.

З метою організації педагогічного експерименту були сформовані дві групи дітей: експериментальна і контрольна. Експеримент тривав 4 місяці, в дослідженні взяли участь 12 дітей (6 хлопців і 6 дівчат) віком 6–7 років. Контрольна група була організована з дітей того ж віку, які відвідують загальноосвітній навчальний заклад. Результати контрольної групи використовувалися з метою виявлення природного приросту у дітей, що займаються фізичною культурою за навчальною програмою для загальноосвітніх навчальних закладів (1–4 класи). Обсяг рухового навантаження в обох групах був однаковим.

Для визначення рівня розвитку фізичних якостей на початку і в кінці педагогічного експерименту були проведені наступні тести:

- тест на статичну координацію – проба Ромберга;
- тест на гнучкість – нахил вперед (см);
- тест для визначення рівня розвитку силової витривалості – вис на зігнутих у ліктьових суглобах руках (с);
- тест на рухову пам'ять – дітям було запропоновано повторити комбінацію рухів на пам'ять.

Результати тестування рівня розвитку фізичних якостей на початку дослідження представлені у таблиці 1. Під час порівняння досліджуваних показників між експериментальною (ЕГ) і контрольною (КГ) групами не було виявлено достовірних відмінностей ( $P > 0,05$ ), що говорить про однорідність груп.



Таблиця 1

**Порівняння результатів тестування фізичних якостей дітей ЕГ та КГ на початку експерименту**

№ п/п	Тест	Стать	ЕГ ( $X \pm \sigma$ )	КГ ( $X \pm \sigma$ )	Рівень значення
1	Проба Ромберга, с	Чоловіча	12,1 ± 2,84	12 ± 2,37	P > 0,05
		Жіноча	12,9 ± 2,4	11,94 ± 2,18	P > 0,05
2	Нахил вперед, см	Чоловіча	2,5 ± 1,65	2,67 ± 1,66	P > 0,05
		Жіноча	5,3 ± 2	5,28 ± 1,92	P > 0,05
3	Вис на зігнутих у ліктьових суглобах руках, с	Чоловіча	3,8 ± 0,9	3,9 ± 0,92	P > 0,05
		Жіноча	3,6 ± 0,7	3,3 ± 0,9	P > 0,05
4	Рухова пам'ять, кількість	Чоловіча	6 ± 0,85	6,2 ± 1,3	P > 0,05
		Жіноча	5,8 ± 0,8	6,1 ± 1,2	P > 0,05

Результати проведення проби Ромберга показали, що діти ЕГ і КГ мають незадовільну координацію. У тесті на гнучкість майже всі дівчатка показали хороші результати, хлопчики показали результати нижче середнього. Тест на рухову пам'ять показав в основному низькі результати. Більшість дітей змогли відтворити задану комбінацію з двома – трьома рухами. У висі на зігнутих руках всі діти показали низький результат.

Методика практики хатха-йоги для розвитку фізичних якостей дітей молодшого шкільного віку, розроблена Дмитрієвою Ніколь Субханівною, базується на змісті розробленого автором комплексу фізичних вправ (асан) з хатха-йоги, включає в себе положення тіла (асани), що адаптовані для дітей молодшого шкільного віку (вправи виконувалися з допустимою для даного віку амплітудою). Вправи комплексу спрямовані на розвиток таких фізичних якостей, як силова витривалість, координація і гнучкість.

Послідовність виконання вправ була визначена з огляду на фізичне навантаження, яке справляють вправи на організм дитини, груп м'язів, задіяних під час виконання асан, а також координаційної складності обраних для освоєння поз хатха-йоги [7]. Фізичні вправи з хатха-йоги вивчалися за принципом «від простого до складного» і поступово (в процесі розучування) додавалися до заняття.

Розучування кожної асани здійснювалося через поступове освоєння підготовчих вправ з ретельним контролем за технікою їх виконання. Під час виконання вправ комплексу також приділялася увага різним способам дихання. З арсеналу дихальних вправ хатха-йоги ми використовували вправи на формування у дітей навички повного дихання через поступове освоєння способів дихання животом (діафрагмальне), грудьми (грудне або середнє дихання) і поверхневого (ключичного) дихання. Також використовувалися вправи на управління повітряним потоком і регуляцію дихання. Зміст комплексу фізичних вправ (асан) наведений у таблиці 2.

У підготовчій частині заняття виконувалися асани, що спрямовані на підготовку організму

до наступних фізичних навантажень, вправи на дихання. Дихальні вправи виконувалися в поєднанні з асанами для концентрації уваги і розслаблення.

В основній частині заняття фізичне навантаження рівномірно підбиралася для всіх ланок тіла, послідовно надаючи локальну дію на конкретну групу м'язів. Всі вправи виконувалися повільно і плавно, поступово збільшувалася амплітуда рухів і кількість м'язових груп, задіяних під час виконання вправ. Після 4–5 виконань поз застосовувалася асана на розслаблення і концентрацію уваги у поєднанні з дихальними вправами. Так само для активного відпочинку і перемикання уваги в середині основної частини проводилася рухлива гра середньої інтенсивності (наприклад, ігри з предметами, естафети). Наприкінці заняття після невеликого активного відпочинку виконувалися найбільш складні за координацією вправи, що вимагають прояву сили м'язів, які приймають участь в утриманні положення.

В заключній частині виконувалися вправи і рухливі ігри низької інтенсивності (ігри на увагу, ігрові вправи пальчикової гімнастики), спрямовані на заспокоєння організму в цілому і нормалізацію дихання. Виконувалися вправи на плавне витягування хребта і всіх задіяних в ході заняття м'язів, які дозволяли зняти напругу, розслабити нервову систему і знизити частоту серцевих скорочень.

У процесі заняття інструктор пояснював дітям вплив виконуваної асани, а також знайомив їх з історією походження і призначення йоги. Для одночасного тренування пам'яті дітей, у міру освоєння дітьми асан, на заняттях замінялися звичні для дітей назви асан (поза гори, поза метелика) на їх оригінальні найменування (Таласана, Баддха Конасана).

В кінці експерименту повторний аналіз результатів тестування фізичної підготовленості показав, що за період експерименту відбулися достовірні зміни за всіма тестами, що, на наш погляд, пов'язано з позитивним впливом

запропонованої методики практики хатха-йоги на розвиток фізичних якостей дітей молодшого шкільного віку.

Ефективність розробленої автором методики практики хатха-йоги для розвитку фізичних якос-

тей дітей молодшого шкільного віку підтвердилася достовірним поліпшенням результатів тестування як у хлопців (таблиця 3), так і в дівчат (таблиця 4) порівняно з даними на початку педагогічного експерименту.

Таблиця 2

**Зміст комплексу фізичних вправ (асан) з хатха-йоги для розвитку фізичних якостей дітей молодшого шкільного віку**

Частина заняття	Назва пози (асани)	Дія вправи на організм
Підготовча	По́за гори (Тадасана)	Формування фізіологічної постави, зміцнення черевних м'язів, розвиток координації.
	По́за дере́ва (Врикшасана)	Розвиток координації, зміцнення м'язів нижніх кінцівок.
	По́за орла (Гарудпсана)	Збільшення амплітуди рухів у суглобах верхніх і нижніх кінцівок.
	По́за основно́го трикутника (Трико́наса́на)	Зміцнення м'язів нижніх кінцівок, бічних м'язів тулуба, збільшення рухливості хребта.
	По́за широ́кого трикутника (Уттита́ трико́наса́на)	Тонізуюча дія на м'язи нижніх кінцівок, збільшення амплітуди рухів у кульшових суглобах, усунення незначних деформацій нижніх кінцівок.
	По́за во́їна 1 (Вірабха́драса́на 1)	Розширення грудної клітки, що сприяє поглибленню дихання. Усунення скутості м'язів плечей, шиї та спини. Справляє тонізуючу дію на м'язи стегон.
	По́за во́їна 2 (Вірабха́драса́на 2)	Зміцнення м'язів нижніх кінцівок, збільшення рухливості у кульшових суглобах, тонізуюча дія на органи черевної порожнини.
Основна	По́за посо́ху (Данда́сана)	Зміцнення м'язів спини та черевного пресу.
	Нахил вперед з вихідного положення по́зи посо́ху (Данда́сана) (Пасімо́ттаса́на)	Розвиток гнучкості м'язів спини, тазового поясу і м'язів вільної нижньої кінцівки. Стимулює діяльність органів черевної порожнини.
	Нахил вперед з вихідного положення сидячи з розведеними ногами (Упа́виштха́ Ко́наса́на)	Розвиток гнучкості м'язів спини, тазового поясу і м'язів вільної нижньої кінцівки. Збільшення амплітуди рухів у кульшових суглобах.
	По́за метели́ка (Ба́ддха́ Ко́наса́на)	Збільшення амплітуди рухів у кульшових, колінних, та гомілковостопних суглобах. Розтягнення поперекових м'язів.
	По́за кора́бля (Па́ріпу́рна́ Нава́сана)	Зміцнення м'язів черевного пресу, покращення роботи органів черевної порожнини.
	По́за переверну́тої планки (Пу́рво́ттаса́на)	Зміцнення м'язів спини та верхніх кінцівок, зміцнення променево-зап'ясткових та гомілковостопних суглобів; покращення рухливості у плечових суглобах; розкриття грудної клітки.
	По́за планки (Аштанга́ нама́скар а́сана)	Зміцнення м'язів верхніх кінцівок і спини. Тонізуюча дія на черевні м'язи і м'язи нижніх кінцівок.
	По́за соба́ки мордо́ю до́гори (Урдхва́ Му́кха́ Шва́наса́на)	Зміцнення м'язів спини, верхніх кінцівок; формування фізіологічної постави. Повне розкриття грудної клітини сприяє поглибленому диханню.
	По́за соба́ки мордо́ю вниз (Адхо́ Му́кха́ Шва́наса́на)	Зміцнення і розтягнення м'язів задньої поверхні нижніх кінцівок, суглобів плечового поясу.
	По́за верблю́да (Уштра́сана)	Формування фізіологічної постави.
	По́за лу́к (Джа́ну́расана)	Покращення гнучкості хребта, стимуляція діяльності органів черевної порожнини.
Заклю́чна	По́за лото́са (Па́дма́сана)	Збільшення амплітуди рухів у кульшових, колінних і гомілковостопних суглобах.
	По́за тру́па (Ша́васа́на)	Розслаблення м'язів опорно-рухового апарату, відновлення фізичних і психічних сил.

Таблиця 3

**Результати тестування фізичних якостей хлопців молодшого шкільного віку з ЕГ та КГ на початку і в кінці експерименту**

№ п/п	Тест	Група	Початок експерименту ( $X \pm \sigma$ )	Кінець експерименту ( $X \pm \sigma$ )	Рівень значення
1	Проба Ромберга, с	ЕГ	12,1 ± 2,84	21,7 ± 7,37	P > 0,001
		КГ	12 ± 2,37	13,94 ± 2,18	P > 0,05
2	Нахил вперед, см	ЕГ	2,5 ± 1,65	7,7 ± 1,66	P > 0,001
		КГ	2,67 ± 1,66	3,28 ± 1,92	P > 0,05
3	Вис на зігнутих у ліктьових суглобах руках, с	ЕГ	3,8 ± 0,9	8,9 ± 2,98	P > 0,001
		КГ	3,9 ± 0,92	4,1 ± 0,9	P > 0,05
4	Рухова пам'ять, кількість	ЕГ	6 ± 0,85	12,2 ± 4,3	P > 0,001
		КГ	6, 2 ± 1,3	6,4 ± 1,8	P > 0,05

Таблиця 4

**Результати тестування фізичних якостей дівчат молодшого шкільного віку з ЕГ та КГ на початку і в кінці експерименту**

№ п/п	Тест	Група	Початок експерименту ( $X \pm \sigma$ )	Кінець експерименту ( $X \pm \sigma$ )	Рівень значення
1	Проба Ромберга, с	ЕГ	12,9 ± 2,4	22,1 ± 8,2	P > 0,001
		КГ	11,94 ± 2,18	12,94 ± 2,6	P > 0,05
2	Нахил вперед, см	ЕГ	5,3 ± 2	11,9 ± 4,66	P > 0,001
		КГ	5,28 ± 1,92	6,3 ± 1,8	P > 0,05
3	Вис на зігнутих у ліктьових суглобах руках, с	ЕГ	3,6 ± 0,7	6,1 ± 1,2	P > 0,001
		КГ	3,3 ± 0,9	3,01 ± 1,04	P > 0,05
4	Рухова пам'ять, кількість	ЕГ	5,8 ± 0,8	11,1 ± 5,3	P > 0,001
		КГ	6, 1 ± 1,2	6,76 ± 1,93	P > 0,05

Під час оцінки гнучкості хлопчики ЕГ виконали нахил у три рази більше початкового результату, в тесті Ромберга підвищили результат до високого рівня, в тесті на рухову пам'ять хлопчики впоралися із завданням, допустивши в середньому по групі одну помилку, в висі на зігнутих руках поліпшили свій показник більше ніж у два рази. Хлопчики КГ не показали істотних змін.

Під час оцінки гнучкості дівчатка ЕГ покращили свій показник у два рази, а в тесті Ромберга значно підвищили свій результат. У тесті на рухову пам'ять дівчатка ЕГ впоралися із завданням, допустивши в середньому по групі одну помилку, в висі на зігнутих руках поліпшили свій показник до рівня вище середнього. Дівчатка КГ суттєвих змін не показали.

**Висновки.** На основі порівняння результатів, отриманих у ході проведеного дослідження, можна

стверджувати, що використання розробленої автором методики практики хатха-йоги для розвитку фізичних якостей дітей молодшого шкільного віку на додаткових заняттях фізичною культурою дозволяє суттєво підвищити показники розвитку фізичних якостей, а саме рівень розвитку статичної силової витривалості, координації і гнучкості. Авторська методика може застосовуватись як на додаткових заняттях з фізичної культури, так і на академічних годинах у школі, за умови проведення заняття вчителем, який має кваліфікацію з практики хатха-йоги з дітьми молодшого шкільного віку.

Перспективами подальших досліджень є вирішення питання включення та ефективності авторської методики практики хатха-йоги для розвитку фізичних якостей дітей таких важливих вікових періодів, як дошкільний вік, середній і старший

шкільний, оскільки це, за результатами проведеного дослідження, буде позитивно впливати на їх фізичний стан.

### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вільчковський Е.С., Курок О.І. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку: навч. посіб. Суми : ВТД «Університетська книга», 2008. 428 с.
2. Воловая Т.А. Влияние занятий хатха-йогой на функциональное состояние детей младшего школьного возраста. *Физическая культура, спорт – наука и практика*. 2014. № 1, С. 29–31.
3. Воловая, Т. А. Основы оздоровительной йоги : учеб.-метод. пособие. Челябинск : Уральская академия, 2013. 46 с.
4. Каминофф Л. Анатомия йоги / пер. с англ. С.Э. Борич. 2-е изд. Минск : Попури, 2015. 240 с.
5. Коултер Д. Анатомия хатха-йоги. Москва: София, 2015. 407 с.
6. Кондаков В.Л., Копейкина Е.Н., Бальшева Н.В., Усатов А.Н. Использование гимнастических упражнений хатха-йоги для повышения эффективности занятий физической культурой. *Теория и практика физической культуры*. 2017. № 6. С. 21–23.
7. Матвеев А.П. Методика физического воспитания в начальной школе : учеб. пособие для студ. сред. спец. учеб. заведений. Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 248 с.
8. Суетина О.Н., Осипова И.С. Использование элементов нетрадиционного оздоровления в структуре третьего часа физической культуры. *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*. 2016. С. 51–56.

## ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНО-БЫТОВОЙ КУЛЬТУРЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ БЛАГОРОДНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЖЕНЩИНЕ

### INFLUENCE OF FAMILY-HOUSEHOLD CULTURE ON FORMATION OF A NOBLE ATTITUDE TO A WOMAN

В статье рассматривается влияние семейно-бытовой культуры (быт, взаимоотношения членов семьи, трудовая деятельность, обычаи, традиции, ценности) на формирование благородного отношения к женщине. Выявлено, что влияние ближайших родных – матери и отца – на развитие нравственности подрастающего поколения имеет большое значение. В повседневной семейной обыденности дети наблюдают за деятельностью, поведением, манерами своих родителей и подражают им в будущем. Быт родного дома, отделка жилья, семейные праздники и обряды, участие в совместной деятельности определяют манеру поведения и ежедневные привычки каждого из членов семьи. Наблюдения дают возможность развивать в подрастающих детях собственные личностные качества, которые они перенимают от родных. Народная педагогика подчеркивает значение родительского авторитета в семье. Чем он выше, тем сильнее влияет на формирование поведения ребенка. Слова отца и матери для ребенка закон. Авторитет определяется взаимоотношениями между родителями, их отношением друг к другу, к детям, другим членам семьи и людям вообще, умением соблюдать единство в требованиях к детям. Наблюдение родственных отношений в общении с мамой, бабушкой, старшими или младшими сестрами дает все основания для подражания. В немногословном, сдержанном в чувствах, но заботливом и любящем их мать отце дети видят мужественного и сильного хозяина, главу рода, который защитит своих близких. Для девочек образ доброго папы станет представлением о будущем муже, а мальчики во всем стремятся подражать отцовским взглядам, привычкам, манерам, отношению к членам семьи, особенно женского пола. Материнское воспитание способствует формированию образа хранительницы семейного очага, и отношение к ней должно быть уважительное, благородное, которое в дальнейшем будет пробуждать нрав-

ственные чувства по отношению к женской половине человечества.

**Ключевые слова:** мать, отец, авторитет, семейные отношения, семейные обычаи, традиции.

The article examines the influence of family and everyday culture (life, mutual relations of family members, work activities, customs, traditions, values) on the formation of a noble attitude toward a woman. It is revealed that the influence of the closest relatives – mother and father – on the development of morality of the younger generation is of great importance. In everyday family routine, children observe the activities, behavior, manners of their parents and imitate them in the future. Life at home, home decoration, family holidays and ceremonies, participation in joint activities opens the child's behavior and daily habits of each family member. Observations provide an opportunity to develop in the growing up children their own personal qualities, which they adopt from their relatives. Folk pedagogy emphasizes the importance of parental authority in the family. The higher it is, the more it affects the formation of the child's behavior. The words of the father and mother, then for the child law. Authority is determined by the relationship between parents, their relationship to each other, to children, other family members and people in general, the ability to observe unity in the requirements for children. Observing family relationships in communicating with a mother, grandmother, older or younger sisters gives every reason to emulate such examples. In fatherly laconicism, restraint in feelings, but with care and love for his wife, mothers, children have an idea of a courageous and strong master, the head of a family who will protect their loved ones. For girls, the image of a good dad will become ideas about the future of her husband, and boys in everything tend to imitate their fatherly views, habits, manners, and attitude towards family members, especially women. Maternal education contributes to the formation of the image of the keeper of the family hearth and the attitude towards it should be respectful, noble and awakens moral feelings towards the female half of humanity.

**Key words:** mother, father, authority, family relations, family customs, traditions.

УДК 37.03  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-2-33>

**Кохан Д.Н.**,  
аспирант кафедры общей педагогики  
и педагогики высшей школы  
Харьковского национального  
педагогического университета  
имени Г.С. Сковороды

**Постановка проблемы.** Семья – это фундамент социализации личности, основу которого составляют лучшие образцы семейных традиций, обычаев, ценностей. Именно в семье дети, вырастая, получают первые уроки нравственности, которыми будет пользоваться в будущем. К сожалению, современная молодежь ориентируется на материальное обеспечение, успех в ведении бизнеса, зато семейные ценности обесцениваются, как следствие, наблюдаем безнравственность, грубость подрастающего поколения в отношении к людям, в том числе женщинам.

**Анализ последних исследований и публикаций.** Проблемами семейного воспитания, влияния

семейных взаимоотношений и семейно-бытовой культуры на развитие нравственного поведения личности занимались многие ученые в разные временные периоды: С. Русова, М. Стельмахович, П. Кулиш, А. Макаренко, В. Сухомлинский, Г. Волкова, П. Гнатенко, С. Захаренко, Н. Лысенко, Н. Кичук, М. Савина и другие. Множество исследований показывают актуальность темы, но влияние семьи (быт, взаимоотношения членов семьи, трудовая деятельность, обычаи, традиции, ценности) на формирование благородного отношения к женщине еще не были рассмотрены.

**Цель статьи.** Цель статьи – проанализировать влияние семейно-бытовой культуры на

формирование благородного отношения к женщине подрастающего поколения.

**Изложение основного материала исследования.** Способ передачи будущему поколению знаний о семье, ее ценности, идеалы, отношения воплощены в воспитательных традициях каждой семьи. Это педагогическое явление, основанное на духовных приобретениях предков, воспитывает у молодежи уважение к отцу, матери, старшего поколения, чистоту и гармоничность в родственных отношениях и влияет на моральное развитие общества.

Важнейшим средством в воспитании благородного отношения к женщине является семейно-бытовая культура. Ребенок рождается в семье, где первыми воспитателями являются его родители, старшее поколение, старшие дети, его окружает быт и обычаи семьи, из которых он берет свои первые уроки нравственного опыта.

Привлекают внимание труды М. Стельмаховича, который писал о принципах семейного воспитания. Он считает, что полная семья является идеалом такого воспитания: «Именно семья естественно (то есть ненавязчиво по жизни, по ходу дела) прививала детям нравственные ориентиры. Народной педагогике не нужно учиться, она переходила от родителей к детям с молоком матери» [5, с. 121]. Автор всех членов семьи называет «народными педагогами», а самое главное место отводит матери. От нее дети получали и получают знания о языке, традициях, обычаях, нравственных законах своего народа. С. Русова отмечает, что «семейное воспитание лучше, потому что в его основе лежит ласка матери». Мать интуитивно умеет читать и понимать детские мысли, своим примером учит уважать старших, помогать слабым, сочувствовать.

Именно материнская ласка пробуждает в детской душе чувство уважения, доброты, отзывчивости, милосердия к другим людям. Пантелеймон Кулиш указывал: «Не полюбил матери, отца или по крайней мере кормилицы, няни и товарищей детства, мы не полюбим в позднейшей возрасте человек нам посторонних; и если наше сердце не будет трепет от звуков той поэзии, которая создала наши колыбельные песни – немые будут для него высокие звуки, устремляющие нас к благу и большому» [1].

Благородство в отношении к женщине начинается с любви, заботы, уважения к матери, другим членам семьи. Значительная роль в формировании благородства отводится семейной атмосфере, которая должна быть доброжелательной. Разделяем мнение И. Песталоцци [3], который считал, что благоприятные семейные отношения ребенок способен не только перенять, а пронести и передать всем в мире эту доброжелательность, но это нужно доказывать практическими действиями, лучшими образцами благородного, вежливого, уважительного отношения к маме, бабушке, сестре, тете.

Среди сторонников семейного воспитания является А. Макаренко, который рассматривал

формирование положительного отношения к женщине через установление родительского авторитета. Такие родители с легкостью справляются с воспитательными обязанностями, ведь авторитет, который создается в семье, подчеркивал А. Макаренко, сказывается на повседневной деятельности, поведении, взаимоотношениях, привычках, мыслях и является основой для формирования благородства по отношению к женщине. Акцентируя внимание на значении родительского авторитета, становится понятно, что почитание женщины, контроль над собственными поступками по отношению к ней являются предпосылками формирования благородного отношения к женскому полу [2, с. 67].

Л. Повалий доказывает, что уважение к матери, отцу формируется в семье под влиянием авторитета родителей, семейных установок (почитание предков, обычаи, традиции). Особое место исследовательница отводит проведению семейных вечеров и торжеств, насыщенных культурным наследием семьи христианских праздников: «... принимая участие в этих событиях, ребенок чувствует радость от того, что сумел подарить дорогим людям тепло, улыбку, доброту» [4, с. 149, 150].

Автор также акцентирует внимание на значении доброжелательных отношений между всеми членами семьи (а не только взаимоотношениями родителей), и их отношение друг к другу, особенно отношение к женщине старшего поколения, формирует состояние доверия, желание принять такой стиль поведения и передать в наследство будущему поколению. «В семьях, где традиции уважения старших живые, где уважают каждого члена семьи независимо от возраста, дети осознают, что наибольшей ценностью является человек и его жизнь. И наоборот, в тех семьях, где нравственность пала, и взрослые дети пренебрегают родителями, есть реальная угроза такого отношения у следующего поколения» [4, с. 152, 155].

Пример отца для детей имеет большое значение для формирования в воображении сыновей и дочерей идеала хозяина, главы рода. В воспитании сына внимание уделялось формированию благородных качеств, которые выражались в благородно-уважительном отношении к женщине. Дети, наблюдая отцовскую немногословность, сдержанность, но искреннюю любовь к своей семье, заботу о ней, все больше стремились перенять взгляды папы, его привычки, умения, манеру поведения. Дочери в образе доброго папы представляли черты будущего жениха, отца будущих детей.

Народная педагогика подчеркивает значение родительского авторитета в семье. Чем он выше, тем сильнее влияет на формирование поведения ребенка. Слова отца и матери это для ребенка закон. Авторитет определяется взаимоотношениями между родителями, их отношением друг к другу, к детям, другим членам семьи и людям вообще,

умением соблюдать единство в требованиях к детям. Наблюдение родственных отношений в общении с мамой, бабушкой, старшими или младшими сестрами дает все основания для подражания таким примерам. Для подростков важно мнение других, ведь они «взрослые». Если отец во время общения с матерью использует теплые, нежные слова, всегда вежлив и уважителен, обращается к бабушке всегда на «Вы», в разговоре с сестрой использует ласкательные слова, то такой стиль поведения навсегда отпечатается в памяти ребенка, и рождается мотив: «Хочу быть похожим на папу». Но есть современные семьи, где о таком отношении можно только мечтать, где ежедневно можно наблюдать насмешки и оскорбления, иногда и избиение матери и детей, где вредные привычки важнее родства. Дети страдают не только физически, но и морально, скорее хотят уйти от такой опеки, становятся на путь нравственности самостоятельно, ограждая себя от негативов, хотят быть благородными людьми, поступать по совести, иметь авторитет, чтобы никому и никак не показать условия такого воспитания, а возможно доказать, что плохие родители вовсе не означают плохие дети. Они показывают на собственных жизненных ситуациях примеры взаимодействия в школе, на улице или в общественных местах. Не важно, будет это родной, близкий человек или незнакомый ребята демонстрируют такой стиль поведения, который одобряет их окружение. Авторитетом пользуются и представители старшего поколения. На примерах доступнее понять, как жили прежде, сравнить с настоящим, ведь это может сделать только тот, кто прожил долгую жизнь, кто много видел и знает. Они вместе с родителями прививают любовь и уважение к труду.

Быт родного дома, отделка жилья, семейные праздники и обряды, участие в совместной деятельности открывает для ребенка манеру поведения и ежедневные привычки каждого из членов семьи. Наблюдения дают возможность развивать в подрастающих детях собственные личностные качества, которые они перенимают от родителей. Пример старших имеет различное влияние на формирование поведения мальчиков и девочек. Мальчики в основном перенимают «мужские» качества отца, а девочки – материнские черты – скромность, гордость, женственность.

Вырастая, дети черпают знания, поведение, поступки из деятельности взрослых, а значит чеканят свой характер, стиль поведения. В бытовых делах женщина (мама, бабушка, сестра) берет на себя ответственность за тепло и уют, чистоту и опрятность, приготовление пищи и требует уважения и заботы о ней. Мама с детства приучает детей к опрятности, сохранению человеческого достоинства, и уже в подростковом возрасте можно оценить в ребенке качества ответственности, инициативности, самостоятельности, активности. В ежеднев-

ном приучении, напоминаниях подростки усваивают и совершенствуют свои умения анализировать и управлять своим поведением; умение сдерживать себя от плохих поступков; умение отстаивать свою точку зрения и выслушивать других.

Особого внимания требует к себе воспитание уважительного отношения к женщине-труженице. Современная женщина – это хорошая хозяйка, замечательная мама, ответственная работница, заботливая дочь, хранительница домашнего очага, традиций семьи. Такой образ вызывает у детей уважение и заботу о ней. Подростки берут на себя часть домашних забот, заботясь о маме (бабушке), проявляют самостоятельность, инициативность, ответственность за выполнение обязанностей, поэтому они учатся думать и действовать, как взрослые. Ежедневное выполнение поручений дисциплинирует ребенка, формирует чувство ответственности, будит инициативу, закаляет характер, приучает преодолевать трудности и доводить дело до конца. За успешным выполнением поручений стоит радость ребенка, особенно когда это оценил кто-то из авторитетных людей. Следует приучать детей выполнять не только приятные обязанности, но и те, которые им не по нраву. Они начинают задумываться над собственным местом в жизни, над будущим делом, которому они хотят посвятить жизнь.

**Выводы.** Таким образом, значение семейно-бытовой культуры в формировании благородного отношения к женщине состоит в:

- воспитании навыков культуры поведения с членами семьи и окружающими, правил общения со сверстниками и людьми старшего возраста;
- использовании в будущем семейных достижений, обычаев, традиций по отношению к женщинам;
- воспитании благородных качеств мальчиков, которые проявляются в уважительно-благородном отношении к женскому полу и представлении о сильном хозяине, который защищает свою жену и семью;
- пробуждении нравственных чувств по отношению к женской половине человечества.

Перспективу дальнейшего исследования видим в изучении возможностей и специфики формирования благородного отношения к женщине в условиях школьной среды.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Кулиш П. Записки о Южной Руси.: Соч.: В 2 т., СПб, 1856-1857. Т. II. 242 с.
2. Макаренко А. С. Книга для батьків. К.: Радянська школа, 1973. 335 с.
3. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1963. С. 337–350.
4. Повалий Л. В. Виховання у підлітків поваги до батьків. Педагогіка і психологія. 1998. № 3. С. 149–157.
5. Стельмахович М. И. Народная педагогика. К.: Радянська школа, 1985. 312 с.

КОРЕКЦІЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ  
У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИCORRECTION OF VALUES-BASED ORIENTATIONS OF STUDENTS  
IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

У статті актуалізовано проблему необхідності формування у студентів у закладі вищої освіти позитивних ціннісних орієнтацій та корекції негативних. Значна увага приділяється не тільки цілеспрямованому процесу виховання в закладі вищої освіти високоосвіченого, компетентного фахівця, а й корекції в студентській молоді смисложиттєвих цінностей та ідеалів, що сприятиме позитивній соціалізації та інтеграції в сучасному соціумі. Розглянуто специфічні особливості студентської молоді, що роблять дану соціальну групу найбільш вразливою перед негативними тенденціями сучасності. Обґрунтовано власну позицію стосовно важливості корекції ціннісних орієнтацій в сучасній студентській молоді в системі вищої освіти. У праці ставиться завдання розглянути ефективні шляхи корекції ціннісних орієнтацій студентів у закладі вищої освіти. Зокрема, аналізується та розкривається сутність таких понять, як ціннісні орієнтації, корекція, домінанта. Надано обґрунтування доцільності корекції духовно-моральних ціннісних орієнтацій у студентів як ключових на сучасному етапі розвитку українського суспільства відповідно до таких основних змістових домінант, як громадянин-патріот, професіонал-інтелектуал, толерантна і відповідальна людина, що сприятимуть позитивному особистісному та професійному розвитку. Детально обґрунтовано динаміку кожної з означених домінант у процесі корекції ціннісних орієнтацій в студентів. Окреслено основні шляхи корекції ціннісних орієнтацій під час навчальної, науково-дослідної, позааудиторної, дозвілєвої діяльності та медіа-освіти студентів у освітньому середовищі закладу вищої освіти. Акцентовано увагу на шляхах корекції віртуального простору, в якому значну частину часу перебуває сучасна студентська молодь. Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що вони можуть бути використані в освітньому процесі в закладах вищої освіти для корекції ціннісних орієнтацій в студентів.

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

In the article it has been actualized the problem of the formation necessity of positive values-based orientations and corrections of negative in students at the higher educational establishments. Considerable attention is paid not only to the goal-oriented process of upbringing in the higher educational institution of highly educated, competent specialist, but also to the correction of students' life values and ideals that will contribute to positive socialization and integration in modern society. The author considers specific features of students that make this social group the most vulnerable to the negative trends of our time, and justifies her own position on the importance of correction of value orientations of modern student youth in the system of higher education. The dynamics of each of these dominants in the process of correction of students' value orientations is justified in detail. The work sets the task to consider the effective ways of values-based orientations correction of students in higher educational establishments. In particular, it is determined the essence of such concepts as values-based orientations, correction, dominant. Attention is focused on the ways of correction of the virtual space, which holds a significant part of the time of the modern student youth. It has been given the justification of the correction expediency of spiritual and moral values-based orientations of students as the key at the present stage of the Ukrainian society development, in accordance with such general content dominant as the citizen-patriot, professional-intellectual, tolerant and responsible person, which will support the positive personal and professional development. It has been determined the main ways of values-based orientations correction during the educational, research, independent, leisure activities and students' media education in the educational environment of higher educational establishment. The practical significance of the received results is that they can be used in the educational process in higher educational establishments to correct the value orientations of students.

**Key words:** higher educational establishment, student youth, values-based orientations, correction.

УДК 378.015.31:022.1 (045)

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-2-34>

**Пономарьова Г.Ф.,**

докт. пед. наук, професор,  
ректор Комунального закладу  
«Харківська гуманітарно-педагогічна  
академія» Харківської обласної ради

### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Трансформації, пов'язані з переходом від постіндустріального до інформаційного суспільства, торкнулися всіх сфер людського буття та призвели до динамічної зміни системи цінностей, яка видозмінює традиційні орієнтації християнської культури, базові ідеали соціальної справедливості, рівності, цінності прав і свобод особистості тощо. Особливо морально нестабільною соціальною групою у цій ситуації виступає молодь, зокрема, студентство. Зазначимо, що студентський вік має свої специфічні особливості: недостатність життєвого досвіду, несформованість повною мірою стійкої

системи ціннісних орієнтацій, характерна підвищена потреба в самоствердженні, нездатність свідомо й активно протидіяти негативному впливу соціального середовища. Властивий студентській молоді максималізм, нігілізм та часто надмірна самовпевненість робить дану категорію населення найбільш вразливою перед негативними тенденціями сучасної доби.

Процес формування стійких позитивно спрямованих ціннісних орієнтацій та корекції негативних у студентської молоді є досить важливим, оскільки саме випускники закладу вищої освіти (ЗВО) найближчим часом будуть приймати важливі соціальні



рішення в різних сферах життя, зберігати, примножувати і передавати наступним поколінням базові цінності, традиції, культуру та сприятимуть економічному та соціокультурному розвитку нашого суспільства. Таким чином, загальною проблемою сучасної вищої школи України є формування у теперішніх студентів професійних, світоглядних і громадянських якостей, соціально спрямованих ціннісних орієнтацій та корекція негативних на засадах пріоритетності загальнолюдських цінностей національного, громадянського суспільства, духовності, моральності, культури тощо.

#### **Аналіз останніх досліджень та публікацій.**

Проблему формування цінностей та ціннісних орієнтацій досліджували О. Богомолова, О. Зотова, З. Маєцький, С. Мукомел, Г. Олпорт, В. Ольшанський, Т. Парсонс, І. Попова, Г. Спенсер В. Шердаков, В. Ядов та інші.

Окремими аспектами формування духовності в особистості присвячені праці К. Абульханової-Славської, Т. Алексеєнко, Б. Безсонова, Є. Бистрицького, М. Кагана, Є. Козлова, Т. Костіної, Ю. Орлова, Л. Печко, П. Симонова, В. Федотової та інших.

Проблемі формування духовно-моральних ціннісних орієнтацій у студентів присвячені праці Ж. Давидової, О. Дубасенюк, Л. Кобзаренко, Д. Мірошніченко, С. Паламар, І. Сіданіч та інших.

Питанням теоретичного обґрунтування процесу корекції та формування особистості займалися Є. Бондаревська, В. Бочарова, А. Мудрик, Л. Семенюк, А. Тарасов та інші.

До засад удосконалення технології навчальної та виховної роботи в закладах вищої освіти зверталися І. Бех, М. Євтух, Н. Кузьміна, В. Лозова, Л. Петреченко, Г. Пономарьова, О. Соколова, М. Роганова, Г. Шевченко та інші.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на значну кількість досліджень з проблематики формування цінностей та ціннісних орієнтацій та різних вікових груп, проблема корекції ціннісних орієнтацій студентів у закладі вищої освіти досліджена недостатньо.

**Мета статті.** Метою статті є висвітлення та обґрунтування основних шляхів корекції ціннісних орієнтацій студентів у закладі вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасна соціокультурна ситуація вимагає від вищої школи не тільки підготувати висококваліфікованого та конкурентоспроможного фахівця в європейському та світовому просторі, а й сформувати його високу духовність та моральність як професіонала. Досягти цього можливо завдяки цілеспрямованому та педагогічно вивіреному вихованню в системі вищої освіти, що здійснюється як процес людинотворчості та підготовки поколінь до відтворення культурних цінностей. Зазначимо,

що в Національній доктрині розвитку освіти пріоритетними напрямками виховання особистості визначено формування національних і загальнолюдських цінностей, виховання підростаючого покоління на засадах культурно-історичних цінностей українського народу, його традицій та духовності [8], а у Концепції духовного розвитку України підкреслюється, що гармонійний розвиток суспільства можливий винятково на основі високої і традиційної духовності [10].

На основі вивчення та узагальнення наукових праць вчених стосовно особливостей студентського віку О. Євдокімової, О. Керницького, І. Курлицук, Н. Максимовської, В. Лісовського, А. Рижанової, О. Рудакової, С. Савченко, Л. Суколянської та інших; формування ціннісних орієнтацій в цьому віці В. Астахової, В. Дуденюк, Д. Мірошніченко, С. Паламар та інших з'ясовано, що студентство є особливою соціальною групою, яка характеризується спеціально організованими умовами життя, праці, побуту, дозвілля, а студентський вік є важливим сенситивним періодом для формування стійких ціннісних орієнтацій, чому сприяють спеціально створені педагогічні умови у закладі вищої освіти. Безпосередньо ціннісні орієнтації у студентів формуються в процесі соціального розвитку в освітньому середовищі ЗВО, стаючи фундаментом для розвитку їх особистості і професіоналізму. Розглядаючи студентський вік як період інтенсивного формування стійкої системи ціннісних орієнтацій, більшість учених пов'язує ефективність цього процесу саме з особливостями, що створюють передумови для накопичення достатнього соціального досвіду, вироблення власної світоглядної позиції, формування переконань, розвитку критичного мислення, розширення кола та поглиблення змісту спілкування тощо. Корекція ж ціннісних орієнтацій студентської молоді є досить важливим інструментом запобігання хибних (асоціативних, аморальних тощо) новоутворень у сфері їх духовності, моралі. Причому такі категорії, як моральність і духовність, можуть характеризуватись унікальністю, своєрідністю, але мають завжди прив'язуватися до певного соціуму, культури.

Продовжуючи розгляд проблеми ціннісних орієнтацій у студентів, наведемо думку М. Шевчук, яка зазначає, що ціннісні орієнтації «відображають певну значущість для особистості предметів та явищ соціальної дійсності, а також створюють внутрішню основу її ставлень до різноманітних цінностей морального, матеріального й політичного порядку» [12, с. 11]. Дослідниця І. Дарнобит акцентує увагу на тому, що ціннісні орієнтації виступають «елементами внутрішньої структури особистості, які формуються і закріплюються життєвим досвідом індивіда у процесах соціальної адаптації та соціалізації» [1]. Важливою для

розуміння сутності і значення цінностей є думка соціологів С. Замогильного, Ю. Ставропольського та Т. Дорждави, які зазначають, що «ціннісні орієнтації або установки являють собою засвоєні і прийняті людиною соціальні норми і культурні цінності, що виступають в якості цілей життя та основних засобів досягнення. Вони відіграють головну роль у регулюванні соціальної поведінки молодих людей і є продуктом соціалізації [3, с. 88]. Обґрунтовуючи нашу позицію стосовно важливості корекції ціннісних орієнтацій в студентській молоді, наведемо думку Л. Долинської, яка вказує на той факт, що «наявність сформованої системи ціннісних орієнтацій забезпечує гармонію внутрішнього світу особистості, сприяє систематизації її знань, норм, стереотипів поведінки та самоствердженню особистості, реалізації соціальних очікувань» [2, с. 12–14].

Отже, констатуємо, що ціннісні орієнтації є важливим елементом структури особистості, вони виступають регулятором поведінки, впливають на спрямованість потреб, мотивів та інтересів, а від їхньої правильності сформованості залежить подальший розвиток студентської молоді, як особистісний, так і професійний.

Спираючись на дослідження і висновки О. Прашко, зауважимо, що в період нестабільної соціально-економічної ситуації та трансформаційних змін, пов'язаних з розбудовою суспільства і системи його пріоритетів, сенси та цінності сучасної студентської молоді зазнають деформації, підрастаючі покоління «змушені обирати морально-духовні орієнтири в умовах політичної та економічної нестабільності, поляризації суспільства, яке наразі характеризується дефіцитом толерантних відносин між людьми, загостренням протиріч між проголошеними суспільними цінностями та пріоритетом матеріального збагачення політичних еліт» [7, с. 9]. Як засвідчують наші дослідження, нині серед студентів спостерігається ситуація деформації традиційних норм, цінностей, стилю поведінки, відбувається заміна донедавна домінуючих колективних ціннісних орієнтацій на індивідуальні, які не завжди набувають позитивного характеру. Відповіді 87 (3%) студентів вказують саме на цю тенденцію. У світлі такої ситуації саме заклад вищої освіти здатен вплинути на процес корекції ціннісних орієнтацій студентської молоді, спираючись на історичні, культурні, сімейні та інші цінності.

Вплив середовища закладу вищої освіти на процес становлення особистості студента важко переоцінити, оскільки він відображається позитивними, соціально значимими, морально досконалими зразками на формуванні світогляду, цінностей, культури поведінки, соціальної відповідальності, соціальної активності, толерантності, соціально-професійної та соціально-громадян-

ської позиції кожного студента під час навчальної, науково-дослідної, позааудиторної, дозвілдової діяльності та медіа-освіти і виступає потужним чинником формування позитивно спрямованих ціннісних орієнтацій і нейтралізації чи корекції негативних ціннісних установок студентів.

У словнику іншомовних слів корекція (лат. *correctio* – виправлення) означає виправлення, поліпшення чого-небудь [11]. У межах теорії корекційної педагогіки феномен корекція визначається як «система спеціальних і загально педагогічних заходів, спрямованих на послаблення або подолання недоліків психофізичного розвитку і відхилень у поведінці. Корекція може виступати як самостійне педагогічне явище, специфічні дії, спрямовані на часткове виправлення недоліку або подолання дефекту (корекція мовлення, вимови окремих звуків, виправлення недоліків зору). Водночас корекція може бути складником освітнього процесу і спрямовуватись на зміну особистості» [9]. Цієї позиції дотримуємося ми у контексті даного дослідження. Корекцію стосовно тематики нашого дослідження розуміємо як сукупність (комплекс) заходів корекційно-виховної і корекційно-навчальної діяльності, спрямованих на гальмування, перенаправлення, формування, усунення негативних ціннісних орієнтацій в студентській субкультурі, що здійснюється за допомогою стимулювання, компенсування та налаштування на гуманістичні цінності.

Основний зміст корекційної діяльності стосовно ціннісних орієнтацій нинішніх студентів у закладах вищої освіти, зокрема педагогічної, має відбуватися відповідно до напрямів виховання і визначатися такими його основними домінантами, як громадянин-патріот, професіонал-інтелігент, духовна високоморальна людина [6, с. 98]. Уточнюючи зміст поняття «домінанта», звернімося до філософського словника, в якому воно тлумачиться як «визначаючий фактор, чинник, що зумовлює протягом того чи іншого часу спрямованість мислення, поведінки та діяльності людини» [13, с. 237].

Розглянемо більш детально динаміку кожної з означених домінант у процесі корекції ціннісних орієнтацій студентів. Стосовно корекції морально-духовних ціннісних орієнтацій студентів як громадян-патріотів слід керуватися таким документом, як Концепція національно-патріотичного виховання молоді [4], яка орієнтує на необхідність формувати у студентів гуманістичний світогляд, високі моральні, культурні, національні та загальнолюдські цінності, що своєю чергою сприятимуть зміцненню духовної, моральної єдності суспільства, формуванню в молоді патріотичних рис характеру, дбайливого ставлення до національних багатств, історичних пам'яток культури, мови, національних свят і традицій, збереженню та вшануванню національної пам'яті нашої країни тощо. Важливу роль у цьому процесі відіграють: виховні заходи (напри-

клад: «День пам'яті та примирення», «Будуємо соборну Україну»), кураторські години, студентські наукові конференції (наприклад: «Феномен незалежності України», «Історія героїв Крут»), різноманітна позааудиторна діяльність (наприклад: свято «День української творчості», відвідування музею АТО), проведення соціальних акцій, волонтерська допомога у військовому шпиталі, залучення студентів до роботи в гуртках, секціях, творчих колективах української пісні та танцю тощо.

Не менш важливою є домінанта професіонала-інтелігента, яку ми пов'язуємо насамперед з формуванням професійної культури, тобто здобуттям знань, розвитком мотивів, інтересів, цінностей, що забезпечить високу компетентність та конкурентоспроможність майбутнього фахівця. Як влучно зазначає дослідниця Н. Набуліна, виховання студента як професіонала має сприяти «професійній спрямованості, любові та інтересу до обраної професії, розуміння загальновідомого сенсу професійної праці й водночас його значущості для себе особисто (тобто як цінності), свідомого творчого ставлення до професійної діяльності, специфічної професійної поведінки, професійної етики, майстерності, зрілості, індивідуального стилю, професійної стійкості й надійності» [5, с. 117]. Виховання ж студента як інтелігента має спрямовуватись на його інтелектуальний розвиток, формування культури спілкування й поведінки, толерантності й поважного ставлення до оточуючих, естетичної, художньої культури, критичного мислення тощо.

Ефективними в даному напрямі корекції є такі форми освітньо-виховної роботи: розмова за круглим столом на відповідну тематику, конференції, семінари-тренінги (наприклад, на тему «Соціально-психологічна складник профілактичної роботи із попередження негативних проявів серед студентської молоді»), інтелектуальні турніри, змагання, студентські екскурсії, виховна робота студентської бібліотеки тощо.

Стосовно домінант духовної високоморальної особистості вона насамперед пов'язана з розвитком вищих моральних якостей (безкорисливої любові, жертвовності, любові до людей, терпимості, емпатії, мудрості, доброти, совісті, свободи, рівності) тощо. Саме тому важливим завданням освітньо-культурного середовища закладу освіти є виховання в студента високого рівня моральних якостей, формування культури, гуманістичних поглядів, переконань, світогляду. Ефективними у корекційній діяльності в напрямі виховання високоморальної особистості є такі форми роботи: виховні лекції з залученням представників різних соціальних інституцій зовнішнього рівня, волонтерська допомога різним категоріям населення, що опинилися в складних життєвих обставинах, виховні заходи під час проходження педагогічної практики, тренінгів, свят (наприклад: «День

родини», «Шануймо людину похилого віку») тощо.

Досвід переконує, що в новій інформаційній цивілізації не можна залишити поза увагою віртуальний простір сучасного студента. Студентська молодь є надзвичайно залежною, а отже, відчуває на собі вплив інформаційної доби, який значною мірою характеризується стихійністю, оскільки вони є найактивнішими її користувачами. Активне використання студентами інформаційно-комунікативних технологій, залежність від стихійного впливу мережі Інтернет часто веде до розповсюдження в студентській субкультурі негативних соціальних явищ, як-от: агресія, булінг, пранкування, мобінг, ейджизм тощо, що вкрай негативно впливає на формування та розвиток особистості. Тому стратегічно важливим завданням вищої школи є корекція цих негативних проявів з метою гармонійного співіснування всіх категорій населення в сучасному інформаційному суспільстві на засадах гуманності та взаємодопомоги. Ефективною корекційною діяльністю в цьому процесі є залучення студентів до означених вище змістових домінант у освітньому середовищі закладу вищої освіти за допомогою таких інноваційних форм педагогічної роботи, як онлайн-брифінги, онлайн-конференції, флешмоби, тематичні тижні, соціальні акції, ярмарки, проекти, соціальні квести тощо, що сприяють осмисленій зміні ціннісних орієнтацій на основі високої моралі та духовності.

**Висновки та перспективи.** Таким чином, саме корекційна діяльність у середовищі закладу вищої освіти у сфері розвитку таких змістових домінант, як патріотизм, громадянськість, професіоналізм, інтелігентність, духовність та моральність, сприятимуть формуванню у студентів позитивних ціннісних орієнтацій та світосприйняття. Підвищення ефективності системи виховної роботи в напрямі формування морально-духовної культури, зорієнтованої на найдосконаліші соціокультурні стандарти та загальнолюдські цінності в сучасному суспільстві, ми пов'язуємо з реалізацією таких шляхів корекції ціннісних орієнтацій студентів, як навчальна, науково-дослідна, позааудиторна, дозвіллева діяльність, та медіа-освіта студентів у освітньому середовищі закладу вищої освіти. Перспективами подальших досліджень вважаємо поглиблене вивчення особливостей формування морально-духовних ціннісних орієнтацій у студентів педагогічних закладів вищої освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дарнобит І.В. Формування ціннісних орієнтацій студентів у розбудові громадянського суспільства в Україні. URL: <http://naukam.triada.in.ua/index.php/konferentsiji/>.
2. Долинська Л.В. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя : [навч. посіб.] / Л.В. Долинська, Н.П. Максимчук. Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин О.В., 2008. 124 с

3. Замогильный С.И., Ставропольский Ю.В., Дордагва Т. Конкретно-исторические формы ценностных установок молодежи. *Вестник Московского ун-та*. 2008. №3. с. 140.

4. Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді : додаток до наказу Міністерства освіти і науки України від 16 червня 2015 р. № 641. URL: <http://don.kievcity.gov.ua/files/2015/6/17/contsepciya.pdf>.

5. Набиуллина Н.П. Профессиональное воспитание студентов в среднем профессиональном учебном заведении системы потребительской кооперации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Казань, 2002. 234с.

6. Пономарьова Г.Ф. Виховання майбутнього педагога: теорія і практика : монографія. Харків : Вид-во «Ранок», 2014. с. 405

7. Прашко О.В. Формування особистісних цінностей підлітка у процесі розвитку соціальної ком-

петентності. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2015. № 4. С. 9–12. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros\\_2015\\_4\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2015_4_4).

8. Про Національну доктрину розвитку освіти. URL: <https://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.

9. Принципи корекційної-педагогічної діяльності. URL: [https://studopedia.su/13\\_1496\\_printsipi-korektsiyno-pedagogichnoi-diyalnosti.html](https://studopedia.su/13_1496_printsipi-korektsiyno-pedagogichnoi-diyalnosti.html).

10. Концепція духовного розвитку України. URL: [https://risu.org.ua/ua/index/monitoring/society\\_digest/38735/](https://risu.org.ua/ua/index/monitoring/society_digest/38735/).

11. Словник іншомовних слів Мельничука. URL: <http://slovopedia.org.ua/42/53402/284576.html>

12. Шевчук М.В. Психологічні особливості формування ціннісних орієнтацій особистості : автореф. дис. ... канд. психол. Наук : 19.00.01 / М.В. Шевчук. Київ, 2000. 20 с.

13. Філософський словник / за ред. В.І. Шинкарука. Київ : Голов. ред. УРЕ, 1986. 800 с.

## ВАЖЛИВІСТЬ РОЗШИРЕННЯ ВИДІВ ДІЯЛЬНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ В НИХ ЦІННОСТІ ЖИТТЯ

### THE IMPORTANCE OF EXTENSION OF DIFFERENT TYPES OF ACTIVITIES IN THE PROCESS OF FORMATION OF THE VALUE OF LIFE IN ADOLESCENTS

*У статті наголошується на важливості формування у дітей підліткового віку цінності життя в сучасний соціокультурний період, який нерідко продукує різноманітні ризики для повноцінної життєдіяльності індивіда.*

*Метою статті є обґрунтування необхідності розширення видів діяльності підлітків, що мають життєво спрямований характер, як педагогічної умови формування у підлітків цінності життя.*

*З'ясовано, що сприятливими для розбудови життя дітей підліткового віку на ґрунті безпеки і духовності є такі види діяльності: філософсько-рефлексивний, культурно-дозвілєвий, трудовий, спортивний тощо.*

*Зроблено акцент на доцільності залучення підлітків до філософсько-рефлексивного виду діяльності, який розвиває у школярів навички самостійного мислення, вміння приймати зважені, продумані рішення, вчить аналітичному підходу до засвоєння отриманої інформації, допомагає побачити позитивні сторони навколишнього світу. В основі дитячого філософування – розуміння, осмислення, інтерпретація інформації.*

*Вагомою є організація культурно-дозвілєвої діяльності, де здійснюється розвиток здібностей, наповнення життя смислами і творчістю. Особливе значення має спрямування підлітків до театрального мистецтва, насамперед самодіяльного, що здійснює суттєвий вплив на юну особистість завдяки позитивному направленню театрального колективу, програванню життєвих ситуацій, використанню в театральних постановках різних видів мистецтва. Наголошено на важливості організації спортивної та трудової діяльності підлітків. Зроблено висновок, що шляхом занурення в різні види діяльності підлітки всебічно пізнають людський світ, збагачують своє особисте життя, удосконалюють себе як духовно, так і фізично.*

**Ключові слова:** цінність життя, підлітки, педагогічна умова, формування, види діяль-

*ності, філософсько-рефлексивний, культурно-дозвілєвий.*

*The article stresses the importance of forming in adolescent children the value of life in the modern socio-cultural period, which often produces a variety of risks for a full-fledged life of the individual.*

*The aim of the article is to justify the need to expand different types of activities in adolescents, which have a vital character as a pedagogical condition for the formation of the value of life.*

*It is revealed that the following types of activities, on the base of safety and spirituality, are favorable for the development of the life of adolescent children: philosophically reflexive, cultural and leisure, labour, sports etc.*

*The emphasis is placed on the feasibility of attracting adolescents to a philosophically reflexive type of activity which develops the skills of independent thinking among adolescent children, ability to make well thought-out decisions, teaches an analytical approach to mastering the received information, helps to see the positive side of the world. The basis of child philosophy is understanding, comprehension and interpretation of information.*

*Significant is the organization of cultural and leisure activities where the abilities development and filling life with the meanings and creativity are carried out. Of particular importance is the direction of adolescents to the theatrical art, first of all amateur, which has a considerable impact on the young personality due to the positive direction of the theater team, modelling real-life situations, using different types of art in the theatrical performances. The importance of organizing sports and labour activities for adolescents is emphasized. It is concluded that by immersing in different activities, adolescents fully comprehend the human world, enrich their personal lives, improve themselves both spiritually and physically.*

**Key words:** life value, adolescents, pedagogical condition, formation, activities, philosophically reflexive, cultural and leisure.

УДК 37.03:316.752

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-2-35>

**Шахрай В.М.,**

докт. пед. наук, доц.,  
завідувач лабораторії виховання в сім'ї та закладах інтернатного типу  
Інституту проблем виховання  
Національної академії педагогічних наук України

#### **Постановка проблеми у загальному вигляді.**

Формування цінності життя у дітей і молоді є однією з найважливіших виховних проблем сьогодення. Насамперед потребують уваги діти підліткового віку, які активно засвоюють норми, правила, стереотипи соціального життя. Водночас слід констатувати, що у підлітковому середовищі, як і в суспільстві загалом, спостерігається певне знецінення життя, адже нерідко воно піддається різноманітним ризикам і нехтуються як власні безпека і здоров'я, так і інших людей. Зростають прояви цькування, залякування, фізичного насильства, які можуть призводити до трагічних наслідків. У багатьох підлітків життєдіяльність здійснюється у вузькому просторі та сфокусована на заняттях здебільшого розважального змісту, що не сприяє належному розвитку здібностей

дітей, забезпеченню повноти їхнього життя. Необхідно зазначити, що ціннісна основа життя підлітків є доволі нестійкою, з переважанням цінностей утилітарно-прагматичного характеру. Це зумовлює необхідність формування у дітей підліткового віку цінності життя, пошуку форм і методів забезпечення його результативності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Цінність життя особистості в контексті соціокультурних викликів висвітлюється в працях таких філософів, як Л. Баєва, О. Гінатуліна, П. Гуревич, О. Матюхіна, Л. Сохань, С. Труньов, Е. Фромм, А. Швейцер [див. 16]. Значну увагу життю людини, утвердженню його гідності та цінності як вагомому чинника у вихованні школярів приділяв в своїй творчій праці український педагог Василь Сухомлинський [13].

Проблема формування цінності життя у підлітків, теоретичні засади та методичні аспекти цього процесу розглядаються в працях таких українських дослідників, як І. Бех, Л. Гончар, Л. Канишевська, Р. Малиношевський, В. Шахрай та інші [2; 4; 6; 8; 17]. Водночас питання необхідності розширення видів діяльності підлітків як педагогічної умови формування в них цінності життя не розглядалися, що і визначило тему цієї статті.

Метою статті є обґрунтування необхідності розширення видів діяльності підлітків, насамперед залучення школярів до філософсько-рефлексивної діяльності як педагогічної умови формування у них цінності життя.

**Виклад основного матеріалу.** Цінність життя ми трактуємо як виявлення ставлення особи до життя як найвищої людської цінності, що відображається в усвідомленні нею безпеки життя, пошуку сенсу життя, організації повноти життя на основі творчості та життєвого оптимізму, розвитку життєвої компетентності, створюючи для індивіда можливості гідної людської самореалізації в сучасному проблемному соціумі [17].

Цінність життя осмислюється людиною, перевіряється нею шляхом занурення в різні види діяльності, де розкриватимуться її здібності, задовольнятимуться потреби, інтереси, нахили, бажання, тобто через розбудову особистістю повноти життя, зокрема духовного. В. Сухомлинський наголошував, що кожна людина в дитячому, підлітковому, юнацькому віці «повинна досягнути щастя повноти свого духовного життя, радості праці й творчості» [13, с. 73]. Тому виховний процес в школі, на думку видатного педагога, повинен бути спрямований, поряд з оволодінням учнями навчальною програмою, на розкриття перед кожним вихованцем тих сфер «розвитку його духу, де він може досягти вершини, виявити себе, заявити про своє Я, черпати сили з джерела людської гідності, почувати себе не обділеним, а духовно багатим» [13, с. 73].

Серед різноманіття видів діяльності, які можуть слугувати простором всебічного розкриття юної особистості, утвердження її як Людини, виділяємо такі види, як філософсько-рефлексивний, культурно-дозвіллевий, трудовий, спортивний тощо.

Одним із провідних видів діяльності, до яких доцільно долучати школярів в процесі формування у них цінності життя, є, на нашу думку, філософсько-рефлексивний. Сутність його полягає в тому, що учні спрямовуються на пошук відповідей на запитання, у чому сутність людського життя, до чого людина має прагнути, яке місце займає серед інших людей та природного світу, що залишить після себе, як можна досягти щастя та оминати різноманітні ризики, що трапляються на життєвому шляху, тощо. Ці питання, по суті, є філософськими і завдяки життєво стверджуючим висновкам, до яких приходять індивід в процесі осмислення життя, насамперед власного,

він наповнюється позитивною енергією, зростають його життєві сили та поглиблюється віра в майбутнє.

Роблячи акцент на важливості організації філософсько-рефлексивної діяльності школярів, ми беремо до уваги ідеї та підходи «Філософії для дітей» (Philosophy for Children), міжнародної освітньої стратегії навчання, що були розроблені в 70-х роках ХХ століття колективом вчених зі США на чолі з професором М. Ліпманом. Зазначена програма має на меті навчити дітей і молодь філософувати, досліджувати різноманітні життєві проблеми. Водночас не ставиться завдання навчати учнів філософії як такої. Сьогодні ця програма діє в освітній сфері багатьох країн світу, до неї долучаються й українські науковці і практики [1].

У публікаціях Н. Адаменко, Є. Васильєвої, Ю. Кравченко, Л. Ретюнських [1; 3; 11] та інших зазначається, що філософія для дітей вчить школярів протистояти негативному зовнішньому впливу, розвиває навички самостійного мислення та вміння критично оцінювати будь-яку ситуацію, що приводить до прийняття дитиною зважених, продуманих рішень, орієнтує на активний творчий пошук актуальних для дитини смислів, вчить аналітичному підходу до засвоєння отриманої інформації. Дитяче філософування, на думку дослідників, сприяє особистісному зростанню, інтелектуальному і моральному дорослішанню дитини, а також є ефективним способом введення в освітній процес виховного компонента «без моралізаторства і начотництва, яких важко уникнути, коли дієш в рамках інформативної стратегії» [11, с. 27].

Методами та прийомами організації дитячого філософування є сократівський діалог, відкрите обговорення, розуміюча бесіда, розкриття смислів тексту, окремих слів, висловлювань, навчання формулювати запитання. При цьому обговорення проблеми відбувається не у вигляді стихійної суперечки, а як регламентований обмін думками. У результаті школярі мають отримати знання про себе і довколишній світ, засновані на розумінні (на відміну від знань, заснованих на запам'ятовуванні), осмисленні (а не копіюванні), інтерпретації інформації, що буде означати творення філософії разом з дітьми (doing philosophy with children). При цьому слід зазначити, що філософські питання чи проблеми не передбачають єдино правильного рішення, тому «помилка» у розумінні цих питань школярами бути не може. Такий підхід у роботі з учнями Л. Ретюнських називає «розуміючою стратегією освіти» [11, с. 26].

З метою організації філософсько-рефлексивної діяльності (таке означення виду діяльності враховує не тільки розвиток здатності учнів до філософування, а й спроможності дітей оцінювати себе, свої емоції, почуття, бажання, прагнення, їх вміння давати собі оцінку як фізичному, соціальному, духовному індивіду) ми пропонуємо проведення з учнями 8–9 класів циклу виховних заходів з умовною

назвою «Я у світі». Окремими темами зустрічей підлітків можуть бути такі: «Істина (що я можу знати?)»; «Сенс життя (що я повинен (повинна) робити?)»; «Віра і надія (на що я можу сподіватися?)»; «Що таке щастя?»; «Страх. Як його побороти?»; «Творчість у житті людини»; «Сила любові»; «Свобода і відповідальність»; «Як розуміти вислів “Життя прожити – не поле перейти”?»; «Чи варто брати до уваги народний вислів “Береженого і Бог береже”?».

У процесі таких занять доцільно використовувати притчі, в яких розкривається смисл різних сторін людського буття, літературні твори чи їх уривки, висловлювання відомих людей, публікації в друкованих засобах масової інформації чи в Інтернет-виданнях, історичні факти, приклади з реального життя. Доцільним буде використання ідей народної педагогіки, в якій сконцентрована життєва мудрість, що знайшло відображення в прислів'ях, приказках, казках, оповідках, бувальщинах, піснях.

Слід звернути увагу на використання творів сучасних українських письменників, які пишуть для дітей чи про дітей. Серед них можна назвати такі художні твори, як «140 децибелів тиші» А. Бачинського, «Солоні поцілунки» О. Купріяна, «Не озирайся і мовчи» М. Кідрука та інших.

Варто виділити літературний доробок С. Гридіна, одного із найвідоміших авторів сучасної української реалістичної, соціально-психологічної прози для підлітків. У творах «Не такий», «Незрозумілі», «Не-Ангел» письменник розкриває складні теми стосунків підлітків з батьками і ровесниками, художньо осмислює психологічні переживання дітей. Книга С. Гридіна «І паралельні перетинаються» піднімає проблему суїцидальної поведінки підлітків, яку провокують непорозуміння з іншими, самотність і вплив «груп смерті» у соцмережах. Підліток Роман хоче здійснити самогубство, бо вважає, що батьки не розуміють його, однокласники насміхаються. Переглянувши коментарі учасників «груп смерті» у соцмережі, його думка про суїцид стає нав'язливішою, а самогубство – єдино правильним вирішенням усіх своїх проблем. Оптимістичний висновок твору полягає в тому, що усі проблеми можна вирішити, навіть «паралельні перетинаються» [7].

На нашу думку, до занять філософсько-рефлексивної спрямованості варто залучати сім'ю. Це поглибить знання батьків про внутрішній світ дітей та дасть цінний матеріал для гармонійного спілкування з ними.

Вагомою є організація дозвілля підлітків, зокрема, наповнення його художньо-естетичною діяльністю, творчими пошуками, прагненням до реалізації своїх здібностей і талантів. У сфері дозвілля відкривається найширший простір спілкування з різними проявами культури, мистецтвом, поглиблюючи розуміння молодими людьми норм і цінностей соціального життя. На думку Р. Шульги, особистість, долучаючись до мистецтва, «знов і знов переживає

як значущі, а головне, як неминущі цінності стабільності існування, його прогнозованості, перемоги соціального порядку над деструктивними силами» [19, с. 359]. А отже, вона глибше осмислює і цінує людське життя.

Хочемо звернути особливу увагу на залучення дітей до театрального мистецтва, як професійного, так і самодіяльного [18]. Театральне мистецтво, будучи засобом різнобічного розвитку особистості, вже досить тривалий час активно застосовується в передовій педагогічній практиці. Комп'ютерно-інформатизоване суспільство XXI століття не лише не знизило значимість такого дієвого виховного інструментарію, а навпаки, підвищило, бо ж театральні методики здатні активізувати виховний процес, запропонувати живу співпрацю педагога та учня, занурити дитину в потік творчого пошуку, самопізнання, активної комунікації.

Особлива значущість театрального мистецтва полягає в тому, що в його основі лежить гра, «безкорислива та вільна» діяльність (Л. Сморж), яка здатна активізувати внутрішні сили індивіда, розбурхати приховані можливості, збагатити емоції та почуття, наситити життя відчуттям радості, натхнення. Це досить актуально в ситуації сучасного техногенного суспільства, в якому «емоції придавлені», а «емоційність стала синонімом неврівноваженості чи душевного нездоров'я», чим людина надзвичайно ослабила себе, зробивши своє мислення «вбогим та плоским» [15, с. 204].

Слід наголосити, що дозвілля нинішніх підлітків характеризується зниженням творчої активності, заміною її пасивним малозмістовним дозвіллям – переглядом розважальних телевізійних передач, інтернет-сайтів, відвідуванням низького художнього рівня дискотек тощо. Відсутність потреби сприйняття живого мистецького дійства, небажання і невміння брати в ньому участь породжують байдужість, інертність, гальмування розвитку вольових якостей. Надзвичайну небезпеку для становлення цілісної, гармонійної особистості становить надмірне спілкування дітей з комп'ютером, телевізором, ігровими автоматами, яке призводить до формування адиктивної (залежної) поведінки, яка витісняє інші види життєдіяльності. Самодіяльна театральна творчість здатна виводити дітей зі стану апатії та пасивності, формувати навички повноцінної дозвілевої діяльності.

У нинішній суспільний період життя дітей супроводжується постійною напругою, частими стресами. Школярі вкрай потребують психологічної підтримки, організації належного відпочинку, чому сприятиме спілкування з ровесниками, педагогами в процесі організації театральної-ігрової діяльності. Досить цінною є також роль театральних засобів у корекції, профілактиці соціальних відхилень (порушень поведінки, тютюнокуріння, суїцидальних проявів тощо), забезпечуючи зміцнення життєвих сил дітей.

Серед багатоманітності можливостей театраль-ного мистецтва можна виділити такі.

1. *Дієвість театраль-но-ігрової діяльності*, в якій беруть безпосередню участь підлітки. Проживання життєвих ролей інших людей розширює розуміння життя, підвищує здатність орієнтуватися в соціальному просторі, встановлювати більш гармонійні контакти з іншими людьми, звільнятися від поведінкових стереотипів. Через театральну гру підліток входить у світ тих ролей, котрі є для нього бажаними, але через певні умови (як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру) можуть бути для нього недоступними.

2. *Вплив соціально-здорової театральної групи*, своєрідного мікросоціуму, що функціонує на принципах рівності та партнерства за педагогічно доцільного, цілеспрямованого керівництва. Всі учасники театральної групи, а особливо ті, хто відчуває труднощі в контактах з навколишніми, неприйняття, нерозуміння, зможуть відновлювати своє позитивне сприйняття світу в атмосфері дружби, взаємопідтримки, радості за творчі успіхи один одного.

3. *Активізація творчих здібностей юної особистості*. Підлітки, зокрема ті, які мають проблеми у навчанні, у взаєминах з соціальним оточенням, відчують радість від того, що і вони можуть бути цікавими для інших, можуть запропонувати свій творчий продукт, а це підвищує дитину в її власних очах, надає сили, натхнення, оптимізму. Через захопленість творчою справою включаються в дію механізми психологічного захисту (витіснення негативних думок, почуттів).

4. *Поглиблення розуміння соціального світу*, відповідно, більш адекватне реагування на події, навколишніх людей завдяки визначеному на основі педагогічної доцільності та грамотності змісту театральних постановок, що готуються юними акторами. Театральні постановки мають бути цікавими молодій людині, розкривати різноманітні сторони соціального життя, нерідко з проблемами та труднощами, водночас бути життєстверджуючими за суттю.

5. *Посилення емоційного впливу на підлітків комплексом мистецтв* (музика, співи, образотворче мистецтво та ін.). У поєднанні з театраль-но-ігровою діяльністю можливості різновидів мистецьких засобів лише посилюються і справляють відчутний вплив на особистість молодої людини.

6. *Театральна імпровізація як засіб саморефлексії та самотворення*. Одним із відомих терапевтичних методів, що поєднує в собі можливості театраль-ного мистецтва та психології і будується на імпровізованому програванні особистих проблем головної особи або проблем, що стосуються певної соціальної (наприклад, підліткової) групи, є психодрама (соціодрама). Процес драматичного занурення у власне життя дає можливість краще його пізнати, підштовхує на пошук шляхів переборення

чи вирішення життєвих труднощів, а це приводить у певний лад думки та почуття.

Можемо стверджувати, що через театраль-но-ігрову діяльність відбувається гармонізація особистості і соціуму, яка в нинішніх суспільних умовах часто порушується, адже, «переживаючи багато образів, ситуацій, ставлень і вчинків, дитина зміцнює своє душевне життя, робить його більш рухливим, чуйним, більш здатним до співпереживання та розуміння інших людей» [14, с. 7].

Варто зазначити, що важливо залучати підлітків до різних видів трудової діяльності, виховувати у них ставлення до праці як цінності, без чого людське життя є збідненим і беззмістовним. Велике значення надавав трудовому вихованню дітей В. Сухомлинський, наголошуючи на необхідності формування в юної особистості трудової культури, «коли праця наповнює її життя високим натхненням» [13, с. 166]. Він стверджував, що праця для дітей має бути посиленою, пройнятою творчим задумом, використанням елементів експериментування та наукових відкриттів. У школярів, зазначав відомий педагог, слід у процесі праці розкривати та виявляти індивідуальність, прищеплювати несприйняття неробства, лінощів, формувати почуття честі, гідності [13, с. 166–175]. На думку В. Сухомлинського, праця, зокрема в колективі, – «це не тільки вплив людини на природу, навколишній світ, але й взаємодія сердець, думок, переконань, почуттів, переживань, інтересів, захоплень» [13, с. 175].

Як зазначає сучасна дослідниця проблем трудового виховання школярів Л. Гуцан, вагомим виховним завданням для педагогів і батьків підлітків є формування ціннісного ставлення до праці, яке має спрямовуватися на вироблення в дітей «усвідомлення особистої і суспільно значущої праці». [5, с. 93–94]. Дуже важливо усвідомити батькам необхідність залучення дітей до різних видів домашньої праці, стимулювання підлітків до суспільно-корисної трудової діяльності, виховання працелюбства та пошани до людей праці. Без єдності зусиль школи і сім'ї формування трудової свідомості школярів, насамперед в нинішній період розвитку суспільства, не може бути результативним [10, с. 217].

Підтримуємо позицію М. Садового, що «розмаїття видів праці, в яких беруть участь учні, дає змогу розвивати їх різнобічні задатки, нахили, інтереси, створити умови для вибору майбутньої професії» [12, с. 36]. Вважаємо, що педагогічно організована трудова діяльність підлітків є для них джерелом радості, особистісного зростання, поваги до себе та інших людей, а отже, вагомим засобом формування у них цінності життя.

Слід також наголосити, що вкрай необхідним в процесі формування цінності життя є залучення дітей до фізичної культури, що дає можливість для них зміцнювати своє здоров'я, розвивати здатність до самоконтролю, витримки, долання перешкод,



досягнення успіху. Заняття фізкультурою і спортом є чинником розвитку в підлітків естетичних смаків, позитивного сприйняття життя та наповнення його смислом. У дослідженнях акцентується увага на тому, що заняття фізичною культурою сприяють тілесному і духовному розвитку, адже «це далеко не просто фізичне удосконалювання людини як результат її занять фізичними вправами, але і творче ставлення до своєї особи, де духовна сторона відіграє визначальну роль» [9, с. 397].

**Висновки.** Формування цінності життя в підлітків вимагає визначення та реалізації педагогічних умов, що сприятимуть зазначеному процесу. Однією з таких умов є розширення видів діяльності підлітків, насамперед життєво спрямованого характеру, таких як філософсько-рефлексивний, культурно-дозвіллевий, трудовий, спортивний тощо. Особливий наголос робимо на важливості залучення дітей підліткового віку (насамперед старшого) до філософсько-рефлексивної діяльності, що сприяє розвитку у дітей аналітичного мислення, вміння всебічно осмислювати життєві проблеми, шукати позитивні моменти в дійсності, бачити красу життя в різних проявах (в спілкуванні, мистецтві, природі, праці, власному фізичному розвитку тощо), що підвищуватиме їхню життєстійкість та сприятиме виробленню життєвого оптимізму. Зануренням у різні види діяльності підлітки зможуть пізнавати різноманітність життя людини, збагачувати своє особисте життя, удосконалюючи себе як духовно, так і фізично.

Подальші наукові пошуки з вказаної проблеми будуть спрямовані на визначення та обґрунтування конкретних форм і методів роботи зі школярами з формування у них цінності життя.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Адаменко Н., Кравченко Ю. Історія знайомства української педагогічної аудиторії з методикою «Філософія для дітей». *Філософія освіти*. 2014. № 2 (15). С. 188–195.
2. Бех І.Д. Компонентна модель сходження зростаючої особистості до духовних цінностей. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. праць. 2017. Вип. 21. Кн.1. С. 6–20.
3. Васильєва Е.В. Детское философствование и современное образование. *Преподаватель XXI век*. 2009. №1. С. 127–131.
4. Гончар Л.В. Методика формування цінності життя у молодших підлітків. *Особистість у просторі виховних інновацій* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України (Київ, 19 жовтня 2018 року). Івано-Франківськ : НАІР, 2018. С. 88–94.
5. Гуцан Л.А. Теоретичне підґрунтя дефініції «ціннісне ставлення до праці» у контексті змісту трудового виховання молодших школярів. *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потен-*

*ціал* : матеріали звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2017 рік (за ред. І.Д.Бежа, Р.В.Малиношевського). Вип. 6. Івано-Франківськ : НАІР, 2018. С. 89–96.

6. Канішевська Л.В. Формування безпеки життя старших підлітків як наукова проблема. *Особистість у просторі виховних інновацій* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України (Київ, 19 жовтня 2018 року). Івано-Франківськ : НАІР, 2018. С.133–138.

7. Качак Т. Підлітковий суїцид у літературі для юних. URL: <http://bukvoid.com.ua/reviews/books/2017/12/14/075019.html> (дата звернення: 25.06.2019).

8. Малиношевський Р.В. Цінності життя старших підлітків як проблема педагогічного аналізу. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. праць. 2017. Вип. 21. Кн. 2. С. 20–30.

9. Мусієнко О., Лемешко О., Самойлик С. Роль фізичної культури і спорту у формуванні духовної складової особистості. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2016. Вип. 15. С. 391–399.

10. Попович А.П. Гарин Э.В. Трудовое воспитание как основа гармоничного развития личности. *Modern high Technologies*. 2018. № 6. С. 216–220.

11. Ретюнских Л.Т. «Философия с детьми» как понимающая стратегия образования. *Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования*. 2015. № 4 (30). С. 23–29.

12. Садовий М. Особливості трудового виховання і профорієнтації в умовах нової парадигми освіти. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія «Педагогічні науки»*. 2014. Вип. 125. С. 32–37.

13. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Рад. шк., 1976. Т. 1. 654 с.

14. Театр в школі : збірник п'єс / вступ. стаття В. Розентуллера. Москва : Парсифаль, 1996. 256 с.

15. Фромм Э. Бегство от свободы / пер. с англ.; общ. ред. П. С. Гуревича. Москва : Издательская группа «Прогресс», 1995. 256 с.

16. Шахрай В.М. Наукові ідеї про цінність життя в контексті їх використання у вихованні підлітків. *Інноваційна педагогіка*. 2018. Вип. 4. Т. 2. С. 113–117.

17. Шахрай В.М. Проблема формування в підлітків цінності життя у взаємодії школи і сім'ї: концептуальні засади дослідження. *Народна освіта* : електрон. наук. фахове вид. 2017. Вип. № 3 (33). URL: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=5045](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5045) (дата звернення: 25.06.2019).

18. Шахрай В.М. Формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи засобами театрального мистецтва. Біла Церква : Вид. Пшонківський О.В., 2016. 404 с.

19. Шульга Р. Соціокультурний вимір художнього життя в Україні. *Культура. Суспільство. Особистість* : навч. посіб. / за ред. Л. Скокової. Київ : Ін-т соціології НАНУ, 2006. С. 339–361.

## ЗМІСТ ГЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА АГРАРНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

### CONTENT OF THE GENDER COMPETENCE OF THE TEACHER OF THE AGRARIAN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

У статті здійснено аналіз поняття «гендерна компетентність» та її компонентів, розглянуто особливості гендерної компетентності викладача аграрного закладу вищої освіти. Проаналізовано дослідження сучасних науковців щодо проблеми впровадження гендерного підходу як умови гуманітаризації та гуманізації національної системи вищої професійної освіти. Визначено, що неоднозначність розуміння сутності гендерного виховання викладачами, неспроможність наявних підходів до нього на Заході і в Україні призводять до необхідності не тільки перегляду основ соціалізації чоловіка і жінки, але і створення на цій основі концепції гендерного виховання особистості. Вагомю умовою ефективності формування гендерної культури здобувача аграрного закладу вищої освіти є підвищення гендерної компетентності викладача. Визначено обов'язкові компоненти гендерної компетентності викладача аграрного закладу вищої освіти. Зазначено, що для нейтралізації негативних аспектів гендерної соціалізації в процесі взаємодії викладачів зі здобувачами аграрних закладів під час орієнтації освітнього середовища на особистісний та професійний розвиток здобувачів незалежно від їх статевої приналежності необхідно під час викладу змісту навчальних курсів, дисциплін демонструвати внесок у розвиток науки, культури і суспільства в цілому, як чоловіків, так і жінок. Впровадження гендерного підходу в навчально-виховний процес є одним з інноваційних кроків, що зумовлений як економічними, так і соціальними перетвореннями в суспільстві на сучасному етапі. Це вимагає нові вимоги до гуманітарної підготовки викладача як творчої і яскравій особистості, що володіє досягненнями науки про людину і закономірності її розвитку, новими технологіями навчання і виховання, мистецтвом спілкування, гендерною компетентністю в структурі загальної професійної компетентності, що сприяє підвищенню якості освіти.

**Ключові слова:** гендерний підхід в освіті, гендерна компетентність викладача,

зміст гендерної компетентності викладача аграрного закладу вищої освіти.

The article analyzes the concept of "gender competence" and its components, features of gender competence of the teacher of the agrarian institution of higher education are considered. The research of modern scholars on the problem of introducing a gender perspective, as the conditions of humanization and humanization of the national system of higher vocational education, has been analyzed. It is determined that the ambiguity of understanding the essence of gender education by teachers, the inability of existing approaches to it in the West and in Ukraine leads to the need not only to revise the foundations of the socialization of men and women, but also to create the concept of gender education of this person on this basis. An important condition for the effective formation of the gender culture of the applicant of the agrarian institution of higher education is the increase of the teacher's gender competence. The compulsory components of the gender competence of the teacher of the agrarian institution of higher education are determined. It is noted that in order to neutralize the negative aspects of gender socialization in the process of interaction of teachers with applicants of agrarian establishments while orienting the educational environment to the personal and professional development of applicants, regardless of their gender, it is necessary to present the content of the courses, in general, both men and women. The development and implementation of the gender approach in the educational process is one of the innovative ones, which is conditioned by both economic and social transformations in society at the present stage, defines new requirements for the humanitarian preparation of the teacher as a creative and bright person with the achievements of the science of the person and patterns of its development, new technologies of education and education, the art of communication with gender competence in the structure of general professional competence, which contributes to improving the quality of education.

**Key words:** gender approach in education, gender competence of the teacher, content of the gender competence of the teacher of the agrarian institution of higher education.

УДК 378.12

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-2-36>

Шлеїна Л.І.,

аспірант кафедри педагогіки та педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Постановка проблеми** в загальному вигляді. В умовах стрімко мінливого світу в культурі сучасного суспільства відбуваються різноманітні трансформації, що призвели до нівелювання (змішування) соціальних ролей чоловіка та жінки. У ситуації створення єдиного світового освітнього простору державна політика в Україні спрямована на вирішення соціально-культурних і виховних проблем шляхом модернізації системи освіти на основі наступності усіх освітніх ступенів. Свідченням цього служать основні нормативні документи, зокрема, Стратегія впровадження гендерної рівності та недискримінації у сфері освіти «Освіта:

гендерний вимір – 2020» [7], Закон України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» [5], Наказ Міністерства освіти і науки України «Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту» [3], Національні доповіді «Цілі сталого розвитку: Україна» [4].

Кілька десятиліть тому у педагогічній науці сформувався новий напрям виховання, який передбачає створення умов для соціокультурного становлення (гендерно-рольової соціалізації) особистості. Для більш чіткого розуміння нового напрямлення у педагогічній науці є необхідність розкриття поняття «гендер».

Поняття «гендер» трактується педагогами неоднозначно. З одного боку, його розуміють як біологічну стать людини, а з іншого – як соціокультурний конструкт, який складається з сукупності якостей мужності і жіночності в кожній особистості незалежно від її біологічної статі, проте нерозривно пов'язаної з нею.

У зв'язку з тим, що гендерне виховання у педагогічній науці сьогодні продовжує залишатися інновацією, виникає необхідність внесення змін не лише в теорію, а й у зміст наявних підходів до нього, необхідність внесення змін до змісту освіти в цілому на основі інтеграції міждисциплінарних наукових знань щодо проблеми гендерно-рольової соціалізації як основи формування гендерної культури особистості. Ці зміни насамперед стосуються форми заняття, методики, яку обирає викладач, способів і прийомів спільної діяльності зі здобувачами аграрних закладів вищої освіти (ЗВО) під час роботи. Нововведенням є розробка нових методик формування гендерної культури особистості на всіх ланках освіти юнаків і дівчат.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Дослідження сучасних науковців щодо проблеми впровадження гендерного підходу як умови гуманітаризації та гуманізації національної системи вищої професійної освіти зумовили появу низки наукових праць, присвячених визначенню поняття «гендерна компетентність» і виділенню її основних складників.

Аналіз науково-педагогічної літератури й гендерних досліджень у галузі освіти свідчить про те, що проблема гендерної компетентності викладача досліджувалася в наступних напрямках: структура й зміст гендерної компетентності особистості (І. Кльоцина, І. Таліна, ), формування гендерної компетентності здобувачів вищої освіти, викладача (І. Загайнов, І. Іванова, Е. Каменська, І. Кльоцина, Л. Лунякова, Е. Мезенцева, Н. Осетрова, М. Радзівілова, С. Рожкова, Л. Штильова), гендерна компетентність у контексті професійної педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів (Т. Голованова, Л. Міщик).

Проте, на жаль, у системі вищої аграрної освіти проблема формування гендерної компетентності викладача досі залишається теоретично не обґрунтованою і практично не розв'язаною, незважаючи на здобутий вітчизняними педагогами досвід імплементації гендерного підходу в навчально-виховний процес аграрного ЗВО.

**Мета статті.** Актуальність заявленої проблеми, її недостатнє технічне опрацювання, об'єктивна потреба у формуванні гендерної компетентності викладача аграрного ЗВО зумовили мету нашого дослідження, а саме – теоретично обґрунтувати зміст гендерної компетентності викладача аграрного ЗВО.

#### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

Важливим складником соціокультурного становлення (гендерно-рольової соціалізації) особистості є період здобуття освіти на всіх етапах аграрного ЗВО. Створення умов, що відповідають завданням гендерно-рольової соціалізації особистості, впливає на формування уявлень про мужність і жіночність, норми, стереотипи, гендерні ролі, на виховання ставлення до себе як представника певної біологічної і соціокультурної статі, на становлення стилю гендерно-рольової поведінки. Неоднозначність розуміння сутності гендерного виховання викладачами, неспроможність наявних до нього підходів на Заході і в Україні призводять до необхідності не тільки перегляду основ соціалізації чоловіка і жінки, але і створення на цій основі концепції гендерного виховання особистості.

Відповідно до Гендерної стратегії України [7] та статті Закону України «Про освіту» під гендерним вихованням слід розуміти цілеспрямовано організований процес практичної і особистісно значущої діяльності з метою розвитку здобувачів ЗВО власних установок щодо суспільства, суспільної культури, громадських проблем, своєї ролі в суспільних процесах. Гендерне виховання спрямоване на створення умов для формування власного гендерного образу сучасної людини. Основою для цього слугують соціокультурні та духовно-моральні гуманістичні цінності, прийняті в суспільстві норми і правила не тільки поведінки, але і відносин в інтересах особистості, її сім'ї як найближчого оточення, суспільства і держави.

Гендерна освіта, за висловом І.С. Кона, це не чорна і не біла магія [1]. Вона не позбавляє суспільство від усіх соціальних і репродуктивних проблем, але, як показує досвід країн, де її давно ввели в освітні програми, є корисним і ефективним. Багато в чому вона має адаптивний характер, допомагаючи збудувати адекватну сучасному світові модель поведінки і зрозуміти її спадкоємний характер ставлення до традиційної форми гендерного суспільного ладу. Заклад вищої освіти виступає об'єднуючою ланкою між новими соціальними уявленнями та ідеалами попередніх поколінь, що втілилися в історичній традиції. На практиці співіснування різних уявлень проявляється в конфлікті патріархальних установок, глибоко укорінених у свідомості українців, і егалітарних переконань, що відповідають вимогам стратегії освіти людини (незалежно від статі, місця і країни її проживання).

Зміни, що відбуваються в системі вищої освіти, входження в міжнародне академічне співтовариство – все це сприятиме розвитку компетентності майбутніх фахівців, зокрема, і гендерній культурі. Обов'язковими умовами для реалізації цього наміру є введення гендерного компонента в освітні програми та посилення його ролі у виховній

роботі, організація тематичних науково-практичних конференцій і семінарів, підвищення гендерної компетентності викладачів і розвиток гендерних досліджень у наукових школах.

Гендерне виховання повинно здійснюватися в єдності з гендерним навчанням, що являє собою процес набуття здобувачами вищої освіти аграрних ЗВО необхідних знань про гендерний образ, якості жіночності і мужності та надалі сприяє доланню гендерних стереотипів.

Важливою умовою ефективності формування гендерної культури здобувача аграрного ЗВО є підвищення гендерної компетентності викладача аграрного ЗВО. Викладач такий же носій гендерної культури, який має власні гендерні установки, що більшою мірою впливають на гендерну соціалізацію здобувача аграрного ЗВО. Педагог може заохочувати або відкидати поведінку здобувачів вищої освіти залежно від власних гендерних стереотипів. Тому включення до його наукового пошуку гендерної проблематики сприяє звільненню професійного бачення від статевої ролі стереотипів як специфічних і важливих бар'єрів виховання особистості здобувача вищої освіти, допомагає концентрувати увагу на реальних здібностях здобувача незалежно від статі [3].

Для характеристики професійної діяльності часто використовують компетентнісний підхід. У педагогічній літературі компетентнісний підхід науковці пов'язують: із глобалізацією освітнього простору, яка породжує спільність професійної проблематики працівників освіти; зі зміною освітньої парадигми, спрямованої на реалізацію особистісно-орієнтованої освіти, у якій центральне місце посідає той, кого навчають, а викладач виконує роль організатора самостійної пізнавальної навчальної діяльності здобувача вищої освіти; із міжнародними й національними принципами [2].

Науковці зазначають, що хоча сучасний викладач і визнає необхідність гендерного підходу у вихованні здобувача ЗВО, вони не мають достатнього рівня теоретичних знань для реалізації такого підходу в своїй педагогічній діяльності. Тільки викладач, який володіє гендерною компетентністю, здатний ефективно застосовувати гендерний підхід у формуванні гендерної культури здобувача ЗВО.

Гендерна компетентність викладача – це здатність розуміти призначення чоловіка і жінки в суспільстві, їх статус, функції і особливості взаємин. Дуже важливо, щоб педагог мав здатність критично оцінювати власну професійну діяльність з позиції власного гендеру. Він повинен бути поінформованим про те, що поняття «гендер» включає в себе психосоціальні і соціокультурні характеристики, які належать до чоловічої або жіночої статі в цій культурі.

Таким чином, гендерно-орієнтований викладач повинен чітко усвідомлювати власну гендерну ідентичність. Повною мірою усвідомлювати вплив власних гендерних установок на соціалізацію здобувача ЗВО, формування у нього гендерних цінностей і уявлень.

Гендерна компетентність викладача аграрного ЗВО обов'язково має включати наступні компоненти: оволодіння організаційними аспектами керівництва діяльністю здобувача вищої освіти; оволодіння психолого-педагогічними знаннями в галузі науки про гендер; оволодіння дидактичними аспектами керівництва діяльністю здобувача вищої освіти з урахуванням гендеру.

Основними компонентами гендерної компетентності викладача є змістовний, рефлексивний і організаційний.

Змістовний компонент включає в себе знання педагогом питань гендерної педагогіки і психології, уявлення про гендерні особливості всіх суб'єктів освітнього процесу, вміння користуватися технологією гендерного аналізу навчальної інформації.

Рефлексивний компонент включає в себе особисте ставлення викладача аграрного ЗВО до різноманітних проблем гендеру в суспільстві. Передбачає обов'язкову наявність власних поглядів на питання статевої диференціації чоловіків і жінок.

Організаційний компонент включає в себе уявлення викладача аграрного ЗВО про те, як управляти процесом гендерної соціалізації особистості і навичками щодо його організації. Сюди також входить вміння впливати на різні гендерні аспекти освіти, створювати необхідні педагогічні умови, викладати різні навчальні дисципліни з використанням елементів гендерного підходу, будувати освітній процес на основі ідеї рівності людей незалежно від їхньої статі.

Під час реалізації гендерного підходу щодо формування гендерної культури здобувача аграрного ЗВО викладач має володіти такими компетентностями:

- теоретична компетентність – знання про відмінності в психофізіологічному розвитку юнаків і дівчат, особливостей вікових етапів розвитку, знання методів формування фемінних і маскулітних рис у здобувачів ЗВО;

- діагностична компетентність – вміння правильно застосовувати діагностичні методики в організації процесу гендерної соціалізації;

- особистісна компетентність – оцінка власних особистісних якостей, виявлення гендерних стереотипів в своїх уявленнях, усвідомлення гендерної ролі;

- технологічна компетентність – навички використання гендерного підходу в організації навчально-виховної діяльності.

Успішно реалізувати гендерний підхід під час формування гендерної культури здобувача аграр-

ного ЗВО викладач може за умови дотримання низки умов: діагностика статево-рольового розвитку здобувачів; організація навчального процесу з урахуванням гендерних особливостей здобувача аграрного ЗВО; аналіз освітніх програм з точки зору гендерного підходу; розробка методик, що забезпечують процес гендерного виховання; розробка рекомендацій для сім'ї.

Розуміючи власну гендерну домінанту і домінанту здобувача аграрного ЗВО, викладач може в кілька разів підвищити ефективність педагогічної діяльності.

Гендерна домінанта – це тип поведінки людини з переважанням в ньому якостей мужності або жіночності. Залежно від гендерної ідентичності здобувача аграрного ЗВО викладач може організувати навчальний процес по-різному.

Під час організації навчально-виховного процесу в групі здобувачів аграрного ЗВО, що мають переважно маскулітні риси, варто керуватися такими правилами: під час навчання важливо звертати увагу на візуальну інформацію; під час пояснення нового матеріалу користуватися абстрактними міркуваннями; завершуючи заняття, обов'язково варто робити узагальнення і висновки; на заняттях можна застосовувати такі форми роботи, як дискусії і діалоги; стежити, щоб міркування викладача були логічними і їх можна було з легкістю довести; делегувати здобувачам аграрного ЗВО обов'язки щодо самостійної оцінки власних результатів.

Під час організації навчально-виховного процесу в групі здобувачів аграрного ЗВО, які мають фемінні характеристики, важливо дотримуватися такої стратегії: частіше користуватися письмовими розрахунками, прикладами і формулами; активно застосовувати мовні звороти здобувача аграрного ЗВО; орієнтуватися на колективні форми роботи на занятті; постійно давати коментарі під час занять і під час оцінювання навчальної діяльності здобувачів аграрного ЗВО; для закріплення нових знань користуватися прикладами з життя, які впливають на емоційну сферу.

Отже, слід зазначити, що для нейтралізації негативних аспектів гендерної соціалізації в процесі взаємодії викладачів здобувачами аграрних ЗВО під час орієнтації освітнього середовища на особистісний та професійний розвиток здобувачів незалежно від їх статевої приналежності необхідно під час викладу змісту навчальних курсів, дисциплін демонструвати внесок у розвиток науки, культури і суспільства в цілому, як чоловіків, так і жінок. Звичайне зображення активних і успішних чоловіків, яке найчастіше зустрічається як норма, а жінок – як маргінальних, пасивних і залежних, продовжує відтворюватися в навчальних матеріалах і спеціалізованих джерелах, що застосовуються в навчанні на рівні вищої освіти. Це безпосередньо обмежує знання здобувачів аграрних ЗВО про

те, який внесок внесли жінки в науку і культуру, а також про рівень розвитку тих сфер нашого життя, які за традицією вважаються жіночими.

Доктор педагогічних наук, професор Л.І. Столярчук зазначає: «Гендерний підхід як умова гуманітарної підготовки фахівців дозволяє розробляти теорії, концепції, освітні моделі, що враховують гендерні інтереси, гендерні проблеми в соціальному розвитку суспільства і системі освіти і ефективного пошуку способів їх вирішення, створюють умови для цілісного розвитку учнів і студентів обох статей» [8, с. 80–84].

Таким чином, впровадження гендерного підходу в навчально-виховний процес є одним з інноваційних кроків, що зумовлений як економічними, так і соціальними перетвореннями в суспільстві на сучасному етапі та визначає нові вимоги до гуманітарної підготовки викладача як творчої і яскравої особистості, що володіє досягненнями науки про людину і закономірності її розвитку, новими технологіями навчання і виховання, мистецтвом спілкування, гендерною компетентністю в структурі загальної професійної компетентності, що сприяє підвищенню якості освіти.

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, розробка і впровадження цілісної концепції щодо формування гендерної культури здобувача аграрного ЗВО є актуальним завданням сучасної педагогіки. Формування гендерної культури усіх суб'єктів освітнього процесу на сьогодні є досить актуальним і необхідним.

Гендерно-орієнтовану побудову системи освітнього процесу, що базується на ідеї соціального конструювання, здатний забезпечити активний характер засвоєння соціального досвіду здобувачем аграрного ЗВО. Викладач аграрного ЗВО, тільки створюючи гендерні правила і гендерні стосунки, а не засвоюючи і відтворюючи їх, буде здатний розвивати гендерну культуру, сприяти конструюванню гендеру особистості. Освітні установи зможуть орієнтуватися не тільки на адаптивну форму соціалізації, але, розвиваючи активну особистість, перетворювати соціальне середовище, створювати нові гендерні відносини в суспільстві. У цьому здобувачу аграрного ЗВО буде сприяти викладач, що володіє гендерною компетентністю.

Перспективу подальшого дослідження бачимо в визначенні і реалізації організаційно-педагогічних умов у формуванні гендерної культури у здобувачів аграрних ЗВО.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Кон І.С. Кризис бесполой педагогики. *Грани познания : электрон. науч.-образоват. журн. ВГПУ.* 2010. № 2 (7). URL: [www.grani.vspu.ru](http://www.grani.vspu.ru).
2. Кіріленко О.Г. Педагогічні умови підготовки викладачів вищих технічних навчальних закладів до організації дистанційного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04/ Харків, 2008. 235 с.

3. Мартынова Т.Н. Гендерные проблемы высшего образования. *Фундаментальные исследования*. 2005. № 1. С. 27–30. URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=5609> (дата обращения: 24.05.2019).

4. Національні доповіді «Цілі сталого розвитку: Україна». Міністерство економічного розвитку і торгівлі України. 2017. С. 38-46; URL: <http://www.un.org.ua/ua/tsili-rozvytku-tysiacholittia/tsili-staloho-rozvytku>.

5. Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків: Закон України від 07.01.2018 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2866-15>.

6. Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту: Наказ Міністерства освіти і науки України від 10.09.2009. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0839290-09>.

7. Стратегія упровадження гендерної рівності та недискримінації у сфері освіти «Освіта: гендерний вимір – 2020» від 18.07.2016 URL: <http://aphd.ua/strategiia-uprovadzhennia-henderno-rivnosti-ta-nedyskryminatsi-u-sferi-osvity/>.

8. Столярчук Л.И. Труды 8-й международной научно-практической Интернет-конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке». Сборник 8. Часть I. Ростов на Дону : Рост. гос. ун-т путей сообщения, 2010. С.80–84.

## РОЗДІЛ 7. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

### ЛЯЛЬКОВИЙ ТЕАТР ЯК ДІЄВИЙ ЗАСІБ ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ PUPPET THEATRE AS AN EFFECTIVE MEANS OF AESTHETIC DEVELOPMENT OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

Стаття присвячена проблемі естетичного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами лялькового театру. Адже в наш час саме естетичний розвиток відкриває дошкільнятам двері в доросле життя. У процесі аналізу різноманітної наукової літератури й вивчення психофізіологічних особливостей дітей виявлено, що естетичний розвиток дітей старшого дошкільного віку може бути ефективним за допомогою використання лялькового театру. Для цього нами були визначені кількісні характеристики рівнів розвитку естетичних почуттів старших дошкільнят у досліджуваних групах та рівні розвитку естетичних почуттів особистості.

Внаслідок цього була обґрунтована та розроблена авторська технологія естетичного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами лялькового театру. Мета її полягала не лише в покращенні естетичних почуттів старших дошкільнят, а й в розвитку естетичного смаку, творчих та артистичних здібностей, мовлення, комунікації, уяви та бажання робити прекрасне.

Засобами лялькового театру вважається слово, дія, мова, музика. Саме це дає нам змогу залучити дітей до світу чарівного, прекрасного, відкрити їм усі можливості не лише на заняттях у закладі освіти, дома, а й у житті. Навчившись використовувати засоби лялькового театру на сцені, діти переносять це в життя, ігри, побут. Наприклад, лялька дає самотній дитині підказку, як знайти нових друзів, дитині-розбишакці дає змогу стати спокійнішою тощо.

Лялька використовується не лише як атрибут. Це насамперед талісман, який мрійливо притягує погляд, думки й робить бажання не лише погратися нею, а оживити її на сцені. У цьому нам допомагає музика, рухи рукою, слова. Якщо це об'єднати, то отримаємо не лише виставу, а справжнє диво, від якого будуть у захваті не лише дорослі, діти-глядачі, а й самі актори.

Важливо дати дітям знання не лише про театр, а й про сучасні літературні та музичні новинки. Все це розвиває знання дітей про себе та навколишній світ, який їх оточує, бо саме сьогодні ляльковий театр стає основним джерелом розвитку естетично-емоційної сфери наших дошкільнят. Його не замінить ні Інтернет, ні телебачення, ні сучасні іграшки.

**Ключові слова:** естетичний розвиток, дошкільнята, ляльковий театр, теа-

тральна творчість, лялька, естетичні почуття, засоби лялькового театру.

The article is devoted to the problem of aesthetic development of preschool children by means of puppet theater. After all, in our time, it is aesthetic development that opens the door to adult life for preschoolers. After analyzing a variety of scientific literature and studying the psycho-physiological characteristics of children revealed that the aesthetic development of preschool children can be effective through the use of puppet theater. For this purpose, we have determined the quantitative characteristics of the levels of development of aesthetic feelings of older preschoolers in the study groups and the levels of development of aesthetic feelings of the individual.

As a result, the author's technology of aesthetic development of children of preschool age by means of puppet theater was justified and developed. Its purpose was not only to improve the aesthetic feelings of older preschoolers, but also to develop aesthetic taste, creative and artistic abilities, speech, communication, imagination and the desire to do fine.

Means puppet theater is considered word, action, speech, music. This is what gives us the opportunity to attract children to the world of magic and beauty. Open them all opportunities not only in the classroom in an educational institution, at home, but also in life.

Learning to use the tools of puppetry on stage, children experience this in life, in games, in life. For example, the doll gives a lonely child a hint how to find new friends, the child-robber allows you to become calmer and the like.

The doll is not only used as an attribute. It is first of all a talisman which dreamily attracts a look, thoughts and does desire it not only to play, and to revive it on a scene. We achieve this through music, movement, words. If we combine this, we will get not only a performance, but a real miracle from which not only adults, children, but also the actors themselves will be delighted.

It is important to give children knowledge not only about the theater, but also about modern literary and musical novelties. All this will give children to develop themselves and to know the world around them. Because today puppet theater is the main source of development of aesthetic and emotional sphere of our preschoolers. It will not be replaced by the Internet or television or modern toys.

**Key words:** aesthetic education, preschool, puppet theater, puppet, aesthetic sense, means of puppet theatre.

УДК 373.24

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-2-37>

**Островерха І.А.,**

магістрант кафедри дошкільної освіти  
Маріупольського державного  
університету

**Постановка проблеми** в загальному вигляді. За останні роки зросла увага до проблем теорії і практики естетичного виховання як найважливішого засобу формування всебічно розви-

неної, духовно багаті особистості. Саме така особистість, згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти, здатна сприймати, оцінювати, любити, стверджувати в житті, природі, мистецтві

прекрасне, досконале, гармонійне, жити «за законами краси» [2, с. 4–23].

Краса нерозривно пов'язана з душею людини, її працею, поведінкою, мовою, зовнішністю. Творча душа людства, в тому числі й українського народу, витворила справжні шедеври виховання в дитини почуття прекрасного: від маминої колискової пісні до складних видів мистецтва, якими може оволодіти людина протягом життя, якщо їх основа закладена у дошкільному дитинстві [5].

Пізнання навколишнього світу неможливе в дитинстві без емоцій. Естетичне виховання, квінтесенцією якого є естетичний розвиток, передбачає

розвиток почуттєвої сфери особистості. Дитина в дошкільному віці ніби експериментує з емоційними проявами: може раптово заплакати, засміятися, розгніватись тощо.

Серед безлічі засобів впливу на формування естетичного розвитку дитини дошкільного віку важливе місце посідає театр. Цей особливий синтетичний вид мистецтва органічно поєднує в собі художнє слово, драматичну дію, поетику, літературу, живопис та музику. Завдяки йому в дітей розвиваються емпатії, тобто здатності розпізнавати емоційний стан людини засобами міміки, жестів, інтонації, вміння ставити себе на місце іншої людини в різних ситуаціях, естетичного смаку, артистичних здібностей та співочих навиків [6].

#### **Аналіз останніх досліджень та публікацій.**

У науці є комплекс досліджень, в яких обґрунтовано естетичний розвиток дошкільників засобами театру. Проте в теорії і практиці виховання відсутні дослідження, що детально розглядають процес естетичного розвитку дітей засобами лялькового театру.

Вплив театрального мистецтва на формування духовної культури особистості висвітлений у роботах Є. Вахтангова, Б. Захави, В. Немировича-Данченка, К. Станіславського та ін.; проблемам морального розвитку дітей засобами театру присвячені праці засновників лялькового театру (О. Брянцев, С. Образцов та ін.).

Видатні суспільні діячі та педагоги розглядали естетичне виховання не як ізольовану ділянку роботи з дітьми, а як нерозривно пов'язаний із трудовим, моральним, фізичним вихованням процес. Естетичне виховання включає в себе вплив не тільки мистецтвом, але й засобами оточуючої дійсності: красою природи, відносинами в колективі, трудовою та художньою творчістю.

Значення лялькового театру підкреслювалося та вивчалось в дослідженнях Л. Артемової, Л. Завгородньої, Т. Караманенко, А. Усової, Д. Менджеричької тощо. Як зазначають дослідники, ляльковий театр є ефективним шляхом самореалізації, розширення асоціативних уявлень, формування мистецьких знань і творчих умінь. Саме ляльковий театр пропонує малюкам Т. Караманенко як перший театр, тому що він більше, ніж який-небудь

інший, за своєю природою близький і зрозумілий маленьким дітям [3; 4].

Мистецтво лялькового театру має багате історичне минуле і в сучасний період використовується як фактор художнього виховання дітей дошкільного віку. Оскільки ігрова діяльність є природно близькою юним акторам, театральна лялька виступає споріднюючим елементом між грою та реальним життям, збагачує життєвий досвід, формує уяву та розуміння засобів мистецтва в художньому відображенні дійсності.

Виникнення та становлення театру ляльок як виду мистецтва вивчали дослідники О. Авдєєв, О. Греф, О. Казиміров, Ю. Кужель, О. Куліш, О. Кисіль, В. Перетц, Н. Смирнова, Й. Федас та ін. Теоретичний аналіз наукової літератури, узагальнення існуючого практичного досвіду з визначеної проблеми показали, що мистецтво театру ляльок має багате історичне минуле і в сучасний період використовується як фактор художнього виховання дітей.

О. Соломарський, Г. Козинцев підкреслювали виховну роль театру ляльок. Вони вважали, що сценічне мистецтво психологічно близьке до дитячої гри. Здатність до перевтілення дає змогу не кривлятися, а подумки ставити себе в становище іншої людини, і саме діти здатні дуже швидко переходити від дійсності до ролі, яку вони розігрують [1; 7].

**Мета статті** – теоретичне обґрунтування, розроблення та дослідно-експериментальна перевірка ефективності виховання естетичних почуттів дітей старшого дошкільного віку засобами лялькового театру.

Відповідно до поставленої мети визначені такі завдання:

- проаналізувати різноманітну наукову літературу з проблеми дослідження та з'ясувати стан проблеми в педагогічній теорії та виховній практиці;
- теоретично вивчити психофізіологічні особливості дітей дошкільного віку та специфіку дії лялькового театру на їхній естетичний розвиток;
- обґрунтувати та розробити авторську технологію естетичного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами лялькового театру;
- виявити й обґрунтувати комплекс педагогічних умов, сприяючих ефективному функціонуванню авторської технології;
- розробити критеріально-діагностичний апарат визначення рівнів естетичного розвитку старших дошкільників і методику його застосування.

Експеримент відбувався на базі ЗДО № 157 «Зоряний» Маріупольської міської ради м. Маріуполя. У ньому брали участь вихованці старшої групи № 6 (20 дітей) – експериментальна група та діти старшої групи № 12 (22 дітей) – контрольна група.



У нашому дослідженні ми звернулися до старшого дошкільного віку, оскільки він є сензитивним для естетичного розвитку і багато в чому визначає наступне становлення людини.

**Виклад основного матеріалу.** На першому етапі роботи на початку навчального року була проведена констатуюча діагностика дітей, мета якого полягала у:

- вивченні ставлення дітей старшого дошкільного віку до мистецтва в цілому;
- визначенні тих людей, які надають допомогу в ознайомленні старших дошкільнят із мистецтвом;
- визначенні того виду діяльності, пов'язаного з театральною культурою, якому надають перевагу дошкільнята;
- визначення ролі в культурному житті дитячого садочка дітей старшого дошкільного віку.
- визначенні вихідного рівня розвитку естетичних почуттів вихованців;
- встановленні впливу характеру навчання на естетичний розвиток старших дошкільнят.

Основними критеріями, за якими ми визначали рівень розвитку естетичних почуттів старших дошкільнят, є: емоційно-почуттєвий, пізнавальний, діяльнісний та мотиваційний компоненти естетичного розвитку. Яскравість вираженості окремих показників, що характеризують зазначені вище критерії, вказують на рівні розвитку естетичних почуттів дітей.

За результатами констатуючої діагностики були визначені кількісні характеристики рівнів розвитку естетичних почуттів старших дошкільнят у досліджуваних групах. А оскільки завдання роботи не обмежуються теоретичним аналізом понять і явищ, а передбачають практичну реалізацію змісту естетичного виховання, то необхідно визначити рівні розвитку естетичних почуттів особистості.

Отже, в контрольній групі 24%, а в експериментальній групі 25% досліджуваних дітей мають високий рівень розвитку естетичних почуттів. Це свідчить про те, що дітям цієї категорії притаманні такі якості:

- почуття красивого;
- естетичне ставлення до людей, до себе, до справи;
- збудження, радість задоволення, хвилювання, потрясіння;
- розуміння прекрасного;
- естетична фантазія;
- використання еталонів, символів;
- розвинена фантазія;
- уміння бачити, чути, зіставляти, порівнювати;
- творчі здібності;
- образне мислення.

Середній рівень розвитку естетичних почуттів має 33% досліджуваних дітей контрольної групи

та 29% дітей експериментальної групи, їм притаманні:

- почуття красивого;
- естетичне ставлення до людей, себе, до справи;
- перевага стеничних емоцій: радості, хвилювання;
- уміння порівнювати, фантазувати;
- естетична оцінка на рівні встановлених норм;
- здібності до аналізу.

Також виявлено, що 43% досліджуваних дітей контрольної групи та 46% дітей експериментальної групи мають низький рівень розвитку естетичних почуттів.

Їх характеризують такі ознаки:

- невміння відрізнити красиве від вульгарного;
- байдуже ставлення до людей, до себе, до діяльності;
- перевага в діяльності астенічних емоцій:
- спокій, байдужість, невдоволення;
- розуміння прекрасного на рівні уявлень;
- в оцінці прекрасного – відсутність власних суджень;
- відсутня естетична мета діяльності і потреба в ній;
- невміння аналізувати події.

Таким чином, проаналізувавши результати констатуючої діагностики, був зроблений висновок, що діти мають низький рівень розвитку естетичних почуттів, що необхідна цілеспрямована робота з розвитку естетичних почуттів дітей старшого дошкільного віку засобами театральної діяльності.

Ставлячи собі за мету довести ефективності виховання естетичних почуттів дітей старшого дошкільного віку засобами лялькового театру, ми перейшли до основної частини експерименту. Протягом усього начального року в експериментальній групі № 6 (22 осіб) проводились такі заняття:

- створення в групі театраль-ігрового осередку з атрибутами, матеріалами та іграшками;
- ознайомлення дітей з історією театру;
- бесіди про театр та професії людей, які там працюють;
- показ мультфільмів про театр;
- відвідування різних лялькових вистав не лише в дитячому садку, а й за його межами.
- використання ігор з лялькою та без ширми.

Однак, окрім цього, разом із музичним керівником Н.А. Гайшинець, відбувалося знайомство дітей з обладнанням лялькового театру – ляльками. Нам показали, які бувають ляльки, як ними потрібно рухати, як можливо з підручних матеріалів зробити ляльку тощо. Все це було зроблено за допомогою батьків вихованців, бо разом із ними ми створили музей ляльок. На даному етапі відбувається не лише знайомство дітей з театром та його

компонентами, а й розвиток бажання у дітей створити власний театр. Далі ми вдалися до таких дій.

Обрану для постановки п'єси («Як лисичка шукала собі друзів», автор Н.А. Гайшинець) ми зачитали вголос у присутності всіх учасників спектаклю, яких було обрано колективно серед дітей групи. Мета п'єси – виховувати в дітей любов до мистецтва та високі морально-етичні якості, формувати всебічно розвинену особистість. Далі було розподілено ролі й обговорено образи дійових осіб та їхні стосунки. Особливо ми наголосили, що дуже важливо показати кожного героя, їхні рухи та мову так, щоб глядач зрозумів, хто перед ним, та йому було б цікаво спостерігати за сюжетом п'єси. Слід звернути особливу увагу дітей-учасників спектаклю на те, що намір лисички потоваришувати з усіма продиктований не хитрістю, а бажанням мати друзів, бо вона самотня.

Під час читання п'єси ми продовжували її детальний аналіз за частинами, крім того, діти працювали над роллю й самостійно, вдосконалюючи для свого персонажа характерний голос, манеру ходити й розмовляти. Ми домагалися більшої чіткості в подачі тексту, оскільки голос ляльковода якоюсь мірою приглушує ширма.

Потім почалась робота з ляльками на ширмі. Перед тим, як узяти ляльку, діти робили спеціальну пальчикову гімнастику. Поки діти не вивчили текст напам'ять, вони переказували його своїми словами та замість ляльок використовували спеціальні ляльки-тулуби, де дитина могла змогу бачити, як рухаються її пальці під час дійства. Це дало простір творчій ініціативі й допомогло виробити природний тон і поступово увійти в роль. Одночасно разом із дітьми ми продумували мізансцени, тобто вирішували, звідки лялька входить, де зупиняється, що робить, куди йде далі й куди виходить. На цьому етапі роботи виконавці шукали для кожної ляльки найцікавіші та найхарактерніші рухи.

Музичний супровід до нашої вистави ми підбирали разом із нашим музичним керівником Н.А. Гайшинець. Це були народні мелодії, авторські пісні Н.А. Гайшинець та музичні уривки, що знайомі дітям.

Після підбору музичного супроводу ми провели генеральну репетицію з повним оформленням сцени.

Перша вистава була вдалою. Це викликало бажання і в інших дітей брати участь у ляльковому театрі. Наступного разу ми залучимо до своєї роботи несміливих, неговірких дітей, дамо їм можливість випробувати свої сили, допоможемо їм упевнитися у своїх силах, можливостях.

В організації роботи зі старшими дошкільнятами ми керувалися принципом Л. Виготського про те, що «дитяча творчість живиться враженнями, що йдуть від дійсності, переробляє ці враження і веде дітей до більш глибокого розуміння і відчуження цієї дійсності». Тому обов'язковим елементом запропонованої програми стала організація безпосередніх вражень.

Формувальний етап експерименту свідчить, що активне використання у навчально-виховному процесі театралізованої діяльності дає можливість ефективно формувати естетичну спрямованість старшого дошкільника.

Наприкінці навчального року ми зробили порівняльний аналіз результатів до експериментів та після й побачили динаміку розвитку естетичних почуттів дітей експериментальної групи. Виявлялися зміни сформованості окремих доміант естетичного розвитку. Нижче на рис. 1 відображено динаміку рівнів розвитку естетичних почуттів старших дошкільників у контрольній групі.

Як бачимо, після формувального етапу експерименту в контрольній групі показники високого рівня естетичного розвитку зросли на 3% до 27%, також змінилися й показники середнього рівня, вони зросли на 2% до 35%, а показники низького

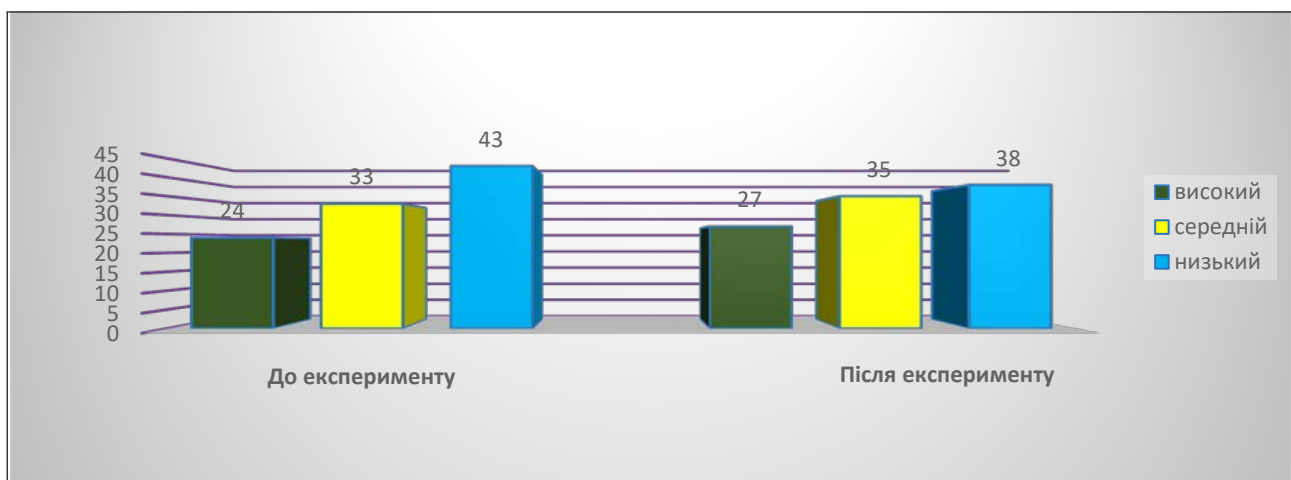


Рис. 1. Динаміка рівнів розвитку естетичних почуттів старших дошкільників у контрольній групі

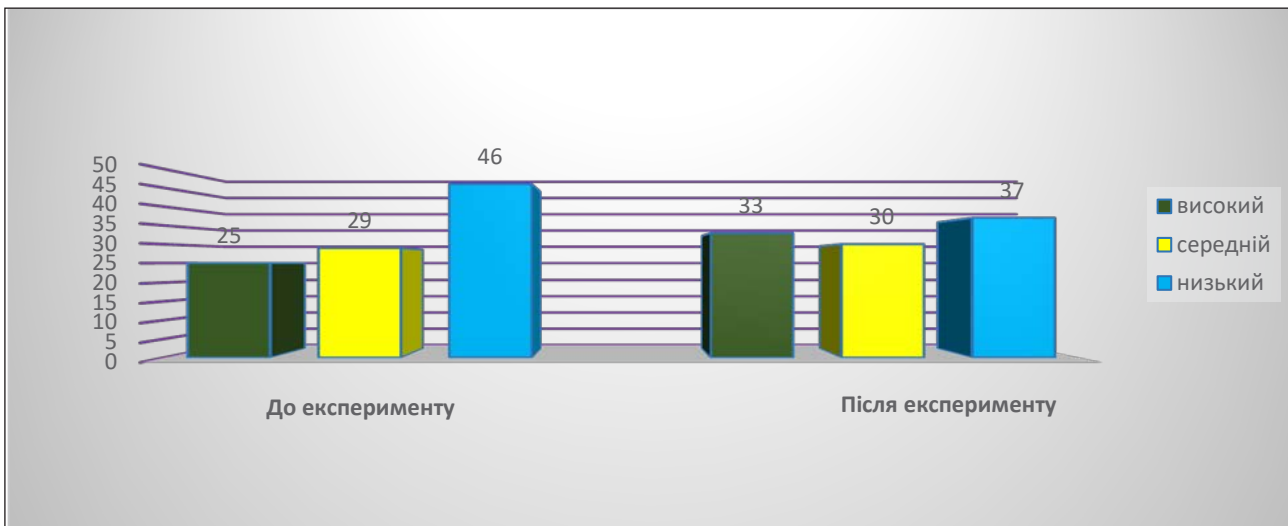


Рис. 2. Динаміка рівнів розвитку естетичних почуттів старших дошкільнят в експериментальній групі

рівня естетичного розвитку знизились, але вже на 5% до 38%.

А на рис. 2 відображено динаміку рівнів розвитку естетичних почуттів старших дошкільнят в експериментальній групі.

Як і в контрольній групі, в експериментальній групі також спостерігається динаміка рівня естетичного розвитку. Проте показники високого рівня естетичного розвитку зросли на 8% до 33%, показники середнього рівня зросли на 1% до 30%, а показники низького рівня значно зменшились – на 9% до 37%.

**Висновки.** Співвіднесення результатів констатувального та формувального етапів експериментальної роботи свідчить про те, що залучення дітей до активного спілкування з мистецтвом є важливим фактором естетичного розвитку. Практична робота показала ефективність використання в роботі зі старшими дошкільнятами комплексної програми розвитку естетичних почуттів засобами лялькового театру.

Дослідження підтвердило провідні позиції сучасної педагогіки про те, що мистецтво сприяє вихованню гуманітарного типу свідомості, що виступає нагальною потребою саме сьогодні, в епоху посилення раціональності й технізації суспільства.

Підсумки експериментальної роботи загалом підтвердили припущення про те, що процес виховання естетичних почуттів старших дошкільнят буде ефективним за умови:

- цілеспрямованого використання лялькового театру;
- формування естетичного бачення мистецьких явищ;
- урахування специфіки культурного простору розвитку старших дошкільнят.

Ляльковий театр дозволяє стимулювати дітей до образного й вільного сприйняття навколишнього світу (людей, культурних цінностей, традицій, літературного твору). За його допомогою дитина вчиться поважати чужу думку, фантазувати, уявляти, спілкуватися з оточуючими, бути толерантною до різних точок зору.

Педагогу слід зробити рішучий крок назустріч мистецтву, зокрема театральному, як надійному союзникові у важливій справі виховання дітей дошкільного віку. Кожен педагог має усвідомити, що без дитячого театру виховний процес є досить буденним і менш цікавим. В освітніх закладах має насамперед утвердитися думка, що театральна творчість – це не формування майбутнього артиста, не дитяча розвага, а важливий навчально-виховний засіб особистісного розвитку дошкільників на основі виявлення індивідуальних здібностей, різнобічних естетичних потреб та інтересів.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Артемова Л.В. Театр і гра. Київ : Томіріс, 2002. 291 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / науковий керівник А.М. Богуш. *Дошкільне виховання*. 2013. № 7. С. 4–23.
3. Завгородня Л.П., Тітаренко С.А. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу : навчальний посібник. Суми : Університетська книга, 2010. 319 с.
4. Караманенко Т.М. Ляльковий театр – дошкільникам. Москва, 1969. 144 с.
5. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : «Академвидав», 2004. 456 с.
6. Стельмахович З.П. Наукові засади педагогічного процесу у дошкільних закладах. Київ, 2000. 250 с.

## СТВОРЕННЯ РОЗВИВАЛЬНОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

### CREATION OF THE DEVELOPING EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATION

У статті на основі вивчення наукової літератури висвітлено типологію освітнього розвивального середовища закладу дошкільної освіти в педагогічному контексті. Автором проаналізовано різні підходи до визначення терміну розвивального середовища. Визначено, що розвивальне середовище закладу дошкільної освіти поєднує в собі природне довкілля, світ культури, сенсорно-пізнавальний простір, соціум, ігрове, мовленнєве середовище та середовище особистості дитини. Природне середовище сприяє становленню у дітей цілісного сприйняття природного довкілля, оволодінню елементарними уявленнями про явища та об'єкти природи та взаємозв'язки між ними. Предметно-розвивальне середовище охоплює все, що доступно безпосередньому сприйняттю і використанню в практичній діяльності. Предметно-ігрове середовище розширює елементарні уявлення дитини про довкілля, вдосконалює вміння використовувати за призначенням предмети та знаряддя, налагоджувати ігрову взаємодію, стимулювати до творчості. Мовленнєве середовище створює доброзичливу атмосферу і стимулює мовленнєву активність дошкільнят. Акцентовано, що розвивальний ефект середовища залежить не стільки від умов, скільки від характеру мовленнєвого спілкування вихователя та дошкільника, від тих ситуацій, способів, завдань, які будуть стимулювати мовленнєвий розвиток, активність і самостійність дитини дошкільного віку. Середовище власного «Я» дає уявлення дошкільнику про своє тіло та органи чуттів, характеризується комунікативними здібностями.

Конкретизовано основні вимоги принципів (безпечності; урахування статевих і вікових відмінностей; активності; емоціогенності, індивідуальної комфортності й емоційного благополуччя кожної дитини й дорослого; позитивно-емоційного навантаження; дистанції, позиції при взаємодії; колективності і гнучкого зонування; відкритості-закритості).

**Ключові слова:** середовище, освітнє середовище, розвивальне освітнє середовище, предметно-розвивальне середовище, заклад дошкільної освіти.

In the article, based on the study of scientific literature, the typology of the educational development environment of the institution of preschool education in the pedagogical context is highlighted. The author analyzes different approaches to the definition of the term of the developing environment. It is determined that the development environment of the institution of preschool education combines the natural environment, the world of culture, the sensory-cognitive space, the society, the game, the speech environment and the environment of the child's personality. The natural environment promotes the formation of children's holistic perception of the natural environment, the mastery of elementary ideas about the phenomena and objects of nature and the interconnections between them. Subject-developing environment covers everything that is accessible to direct perception and use in practice. The subject-game environment broadens the child's basic concepts of the environment, improves the ability to use objects and instruments as they are intended, to establish a gaming interaction, to stimulate creativity. The linguistic environment creates a friendly atmosphere and stimulates the speech activity of preschoolers. It is emphasized that the developing effect of the environment depends not only on the conditions, but on the nature of the linguistic communication of the educator and the preschool child, from those situations, methods, tasks that will promote and stimulate speech development, activity and independence of the child of preschool age. The environment of the self "I" gives the preschooler a presentation about his body and organs of sensation, characterized by communicative abilities where the child feels a member of a social group, is able to establish a joint activity.

The basic requirements of the principles are specified (safety, taking into account sexual and age differences, activity, emotionogenicity, individual comfort and emotional well-being of each child and adult, positive emotional load, distances, positions in interaction, collective and flexible zoning, openness-closeness).

**Key words:** environment, educational environment, developmental educational environment, subject-development environment, institution of preschool education.

УДК 373.2.091.2

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-2-38>

**Смолюк С.В.,**

канд. пед. наук,  
старший викладач кафедри педагогіки  
Східноєвропейського національного  
університету імені Лесі Українки

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Практичне вирішення завдань сучасної дошкільної освіти потребує ґрунтовної психолого-педагогічної основи для організації освітнього процесу та створення розвивального середовища, що є важливим напрямом реформи дошкільної освіти.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання організації розвивального середовища як невіддільної частини дошкільної освіти досліджувались в працях Л. Виготського, Д. Ельконіна, О. Запорожця, А. Леонтєва, С. Рубінштейна та інших вчених. У цьому напрямку працювали і

працюють Л. Венгер, О. Дяченко, М. Поддяков, Ф. Сохін. Психологічні дослідження доповнювалися з аналогічними пошуками в галузі педагогічної теорії (В. Петровський, Л. Стрілецька). У психолого-педагогічній літературі значна увага приділяється вивченню особливостей середовища предметного, ігрового, творчого (М. Басов, П. Блонський, Д. Узнадзе та інші).

**Мета статті** – на основі аналізу літературних джерел і практики роботи педагогічних працівників дослідити організацію розвивального освітнього середовища закладів дошкільної освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.**

Базовий компонент дошкільної освіти спрямовує педагогів на створення в закладі дошкільної освіти розвивального освітнього середовища, що сприятиме повноцінному розвитку дітей, забезпечить успіх діяльності дорослого в розвитку кожної дитини та підвищення якості дошкільної освіти в цілому.

Проаналізуємо різні підходи до визначення розвивального середовища і його видів.

Дослідник С. Новосолова, досліджуючи проблему розвивального середовища закладу дошкільної освіти, пропонує такі визначення основних понять, що розкривають сутність цього середовища.

Середовище (освітнє) – це єдність соціальних і предметних засобів забезпечення різноманітної діяльності дитини.

Розвивальне освітнє середовище – це комплекс психолого-педагогічних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, ергономічних, естетичних умов, що забезпечують організацію життєдіяльності дітей у дошкільному навчальному закладі.

Розвивальне середовище – це єдність соціальних і природних чинників, які можуть впливати прямо чи опосередковано, миттєво чи довготривало на життя дитини.

Предметно-розвивальне середовище – це сукупність природних і соціально-культурних предметних засобів найближчого і перспективного розвитку дитини, становлення її творчих здібностей, що забезпечують різноманітність діяльності [6, с. 11].

Науковці Т. Русакова та Т. Бреусова розглядають освітнє середовище як комплекс матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, ергономічних, естетичних, психолого-педагогічних умов, що забезпечують організацію життя дітей і дорослих у закладі дошкільної освіти [7, с. 125].

Розглядаючи освітнє середовище, С. Литвиненко зазначає, що середовище можна назвати освітнім лише тоді, коли життя дитини в цьому середовищі надає їй можливість для самореалізації; якщо головною ціллю освітнього середовища є особистісний розвиток усіх учасників освітнього процесу [5].

В. Ясвін визначає освітнє середовище як систему впливів і умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному і предметно-просторовому оточенні. Розвивальне освітнє середовище – це таке середовище, яке здатне забезпечувати комплекс можливостей для саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу [9, с. 216].

М. Урбанська визначає освітнє середовище дошкільного навчального закладу як сукупність спеціально створених матеріальних і духовних

умов у відкритій педагогічній системі, в якій за рахунок активної взаємодії педагога і дошкільника на основі принципів синергетики виникає нелінійний резонансний ефект посилення малих педагогічних впливів, що сприяє узгодженню темпів і рівнів розвитку, становленню творчої особистості, а також виникненню якісно нового рівня дошкільної освіти [3, с. 156].

Узагальнюючи наукові підходи до тлумачення поняття «середовище», можемо констатувати, що більшість педагогів-дослідників під даним поняттям розуміють оточення, яке складається із сукупності природних, соціальних, матеріальних чинників, які прямо чи опосередковано впливають на особистість дитини.

Розвивальне середовище закладу дошкільної освіти поєднує в собі природне довкілля, світ культури, сенсорно-пізнавальний простір, соціум, ігрове, мовленнєве середовище та середовище особистості дитини.

*Природне середовище* вважається розвивальним за умови, якщо воно сприяє становленню у дітей цілісного сприйняття природного довкілля, прояву інтересу до нього; оволодінню елементарними уявленнями про явища та об'єкти природи, взаємозв'язки між ними; розвитку у дітей емоційно-ціннісного ставлення до природи; формуванню навичок екологічно доцільної поведінки.

Створення повноцінного *предметно-розвивального середовища* та забезпечення відповідної позиції вихователя в організації діяльності дошкільників є провідним засобом реалізації завдань сучасного реформування освіти. Предметно-розвивальне середовище, незалежно від специфіки закладу дошкільної освіти, повинно відповідати певним вимогам (за дослідженнями С. Новосолової), як-от: системність; врахування специфіки вікових етапів розвитку дитини, тобто специфіки як провідної діяльності (спілкування, предметної діяльності, гри), так і іншої, що виникає і розвивається до старшого дошкільного віку, тобто забезпечувати перехід дитини до наступного етапу розвитку, створення «зони найближчого розвитку»; можливість взаємодії дітей між собою і з дорослими, що сприяє формуванню в них навичок колективної роботи; можливість дитини жити у 3-вимірному предметному просторі, співмірному діям її рук («око – рука»), її зростанню в предметному світі дорослих [6, с. 15].

З урахуванням різних умов роботи закладів дошкільної освіти педагоги-вихователі можуть організовувати варіативне предметно-розвивальне середовище. Важливу роль у цьому відіграє його організація для кожного дошкільного віку, що має свою специфіку розвитку.

*Предметно-ігрове середовище* є розвивальним, якщо воно розширює, поглиблює та систематизує елементарні уявлення дитини про довкілля;

вдосконалює вміння дитини використовувати за призначенням предмети та знаряддя, виготовляти найпростіші вироби; вправляє в умінні самостійно визначати ігровий сюжет, робити його змістовним, розподіляти ігрові ролі, дотримуватися правил рольової поведінки, налагоджувати ігрову взаємодію, використовувати й розподіляти іграшки та ігрові атрибути, реалізовувати ігровий задум, перетворювати ігровий простір; орієнтує в творах мистецтва (образотворчого, музичного, театраль-ного, літературного), допомагає опановувати мову цих видів мистецтва, передавати художній образ різними мистецькими засобами, стимулювати до творчості [4].

*Мовленнєве середовище* вважається розвивальним, якщо воно створює доброзичливу атмосферу, в якій діти виявляють мовленнєву активність, вільно спілкуються між собою та з вихователем, вчать, дізнаються про нове та цікаве, чують літературну мову, мають змогу самостійно обирати однолітків для спілкування, гри, трудової чи іншої діяльності, залучаються до мовленнєво-творчої діяльності [8, с. 243].

Створення розвивального освітнього мовленнєвого середовища складається з таких компонентів: спеціально організована мовленнєва діяльність дітей; спільна доросло-дитяча (партнерська) мовленнєва діяльність; вільна самостійна мовленнєва діяльність дітей.

Розвивальний ефект середовища залежить не стільки від умов, скільки від характеру мовленнєвого спілкування вихователя та дошкільника, від тих ситуацій, способів, завдань, які будуть стимулювати мовленнєвий розвиток, активність і самостійність дитини дошкільного віку [4].

*Середовище власного «Я»* дитини є розвивальним, сприятливим для її особистісного зростання, якщо дитина має уявлення про своє тіло та органи чуттів, орієнтується в умовах свого розвитку, дотримується гігієни тіла й діяльності, диференціює показники здоров'я і захворювань, зацікавлена у здоровому способі життя, характеризується витривалістю, визначає статеву належність, покладається на свою вправність; володіє азбукою емоцій, має високу пізнавальну активність, здатна до вольових зусиль, довіряє самооцінці, домагається визнання, має елементарну життєву перспективу; характеризується комунікативними здібностями; почувається членом соціальної групи, вміє налагоджувати спільну діяльність, чинити опір асоціальної поведінці однолітків, розв'язувати конфліктні ситуації, діяти за сумлінням [8, с. 243].

Необхідною умовою створення розвивального середовища в закладі дошкільної освіти є опора на особистісно-зорієнтовану модель взаємодії між учасниками освітнього процесу. Ця умова дотримується через реалізацію таких принципів розви-

вального середовища: безпечності; урахування статевих і вікових відмінностей; активності (передбачає надання можливості дівчаткам і хлопчикам виявляти свої схильності і здібності відповідно до прийнятих у суспільстві еталонів жіночності і чоловічності); емоціогенності, індивідуальної комфортності й емоційного благополуччя кожної дитини й дорослого (надання «особистісного простору», можливості усамітнитися, зайнятися улюбленою справою); позитивно-емоційного навантаження; дистанції, позиції при взаємодії (формування умов для довірчого спілкування дорослий-дитина, дитина-дорослий); колективності і гнучкого зонування (наявність фізкультурних, музичних, театральних приміщень та творчих майстерень тощо); відкритості-закритості (передбачає функціонування середовища як відкритої системи, здатної до зміни, корегування і, найголовніше, до розвитку) [6, с. 13].

Вищезазначене дає підстави стверджувати, що реалізація зазначених принципів у процесі створення розвивального освітнього середовища дозволяє забезпечити максимальний психологічний комфорт для кожної дитини, створити можливість для реалізації її права на вільний вибір виду діяльності, ступеня участі в ній, способів її здійснення і взаємодії з тими, хто оточує. Водночас таке розвивальне середовище дозволяє вихователю вирішувати конкретні освітні завдання, залучаючи дітей до процесу пізнання і засвоєння навичок і вмінь, розвиваючи допитливість, творчість, комунікативні здібності.

У сучасному закладі дошкільної освіти працюють педагогічні працівники, до яких належать: вихователі, музичні керівники, інструктори з плавання та фізичної культури, вчителі-логопеди, практичний психолог, вчитель з іноземної мови. Кожен з них повинен максимально долучитися до створення розвивального освітнього середовища, що забезпечить активізацію процесів творчого та інтелектуального розвитку дитини-дошкільника, а отже, процесів самопізнання й самооцінки.

**Висновки.** Отже, створення оптимального розвивального середовища в дошкільному закладі, в якому зростає дитина, є важливою умовою ефективної підготовки до майбутнього самостійного життя і одним з основних завдань педагогічного колективу. Адже організоване належним чином розвивальне середовище, враховуючи повноцінність освіти і виховання, повинно створювати умови для: пізнавального розвитку дошкільника (створення умов для його пізнавальної діяльності; можливостей для експериментування, систематичних спостережень за об'єктами живої і неживої природи; посилення інтересу до явищ природи, до пошуку відповідей на цікаві для дитини запитання і постановки нових запитань); естетичного розвитку дошкільника (розвиток уміння бачити красу навко-

лишнього природного світу, різноманітність його фарб і форм, віддавати перевагу об'єктам природи перед штучними об'єктами); оздоровлення дитини (використання екологічно безпечних матеріалів для оформлення інтер'єрів, іграшок; озеленення території; створення умов для екскурсій, занять на свіжому повітрі); формування моральних якостей дитини (створення умов для щоденного спостереження за живими об'єктами і спілкування з ними; формування бажання і вміння берегти навколишній світ природи; виховання почуття відповідальності за стан довкілля, емоційного ставлення до природних об'єктів); формування екологічно грамотної поведінки (розвиток навичок раціонального природокористування та догляду за рослинами).

Перспективи подальших наукових пошуків вбачаємо у вивченні зарубіжного досвіду створення розвивального освітнього середовища закладу дошкільної освіти та впровадження цього досвіду в освітній процес закладів дошкільної освіти України.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базовий компонент дошкільної освіти. *Дошкільне виховання*. 2012. № 7. С. 4–19.
2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / наук. керівник Кононко О.Л. Київ : Світич, 2008. 430 с.
3. Кошіль О.П. Освітнє середовище дошкільного навчального закладу: генеза та сутнісний зміст поняття. *Освітологічний дискурс*. 2017. № 3-4. С. 150-162. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys\\_2017\\_3-4\\_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2017_3-4_14).
4. Крутій К. Освітній простір дошкільного навчального закладу. Ч. 1: Концепції, проектування технології створення. Запоріжжя : ЛІПС, 2009. 320 с.
5. Литвиненко С.В. Развитие познавательной активности в преддошкольный период. *Журнал научно-педагогической информации*. 2010. 4. URL: <http://www.paedagogia.ru/2010/41-04/208-litvinenko>.
6. Писарчук О.Т. Особливості формування предметно-розвивального середовища дошкільного навчального закладу. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія «Педагогіка»*. 2014. № 4. С. 9–17.
7. Русакова Т.Г., Бреусова Т.А. Эстетическая развивающая среда образовательного учреждения поликультурного региона: компоненты, функции, критерии оценки. *Вестник ОГУ*. 2011. №9 (128). С. 125–129.
8. Сотник М., Смолюк С. Розвивальне середовище закладу дошкільної освіти / *Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Актуальні проблеми педагогічно освіти: європейський і національний вимір»* (28–29 травня 2019 р.) / за ред. А.В. Лякішевої. Луцьк : ПП Іванюк В.П., 2019. С. 241–244.
9. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 366 с.

РОЗДІЛ 8. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ  
ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІПІДХОДИ ДО ПРОЕКТУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНОГО СЕРЕДОВИЩА  
НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНИХ  
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ КОМП'ЮТЕРНОГО ПРОФІЛЮAPPROACHES TO DESIGNING THE COMPUTER ENVIRONMENT  
OF SCIENTIFIC AND RESEARCH WORK OF STUDENTS OF ENGINEERING  
AND PEDAGOGICAL SPECIALTIES OF COMPUTER PROFILE

*У статті розглянуто проблему підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей комп'ютерного профілю у педагогічному виші, зокрема, питання наявних підходів до проектування комп'ютерного середовища науково-дослідної роботи майбутніх інженерів-педагогів.*

*Виявлено, що є об'єктивна потреба у створенні спеціального програмного забезпечення, яке враховує особливості типології особистості студентів, методичні підходи до використання проблемних, творчих методів навчання з опорою на різноманітні форми самостійної роботи, включаючи сучасні можливості інформаційно-комунікаційних технологій. З'ясовано, що під проектуванням педагогічних технологій, у тому числі комп'ютерного навчального середовища розуміється сукупність прийомів і способів вирішення педагогічних проблем, які, з одного боку, забезпечують технологічний складник педагогічного процесу, що піддається раціональному осмисленню і алгоритмізації, тобто площину професійних знань і умінь, з іншого боку – особистісно-орієнтований складник, за допомогою якого здійснюється вибір оптимальних стратегій взаємодії суб'єктів навчального процесу, з урахуванням індивідуальних особливостей особистості та вихідного рівня підготовленості студентів.*

*Проаналізовано різні підходи до проектування комп'ютерного середовища (методологічний, інформаційно-технологічний, системний, психолого-педагогічний, діяльнісний), навчально-методичне, інформаційне й інженерно-технічне забезпечення та програмні засоби моделювання комп'ютерних мереж. Доведено використання методологічного підходу, який дозволяє скоротити терміни проектування і підвищити якість розробки проектів за рахунок застосування спеціалізованого програмного забезпечення на етапі аналізу можливих топологічних структур та вибору програмно-апаратного забезпечення.*

*Показано приклад реалізації адаптивних систем, що дозволяють будувати підмножину сайтів в одному медіа-освітньому просторі, що забезпечує єдність інформаційних потоків організації, дозволяє вести єдиний облік користувачів, стандартизує інформаційні та освітні ресурси.*

**Ключові слова:** фахова підготовка, майбутні інженери-педагоги, навчальний процес, проектування, комп'ютерне середовище.

*The article deals with the problem of preparing students of engineering and pedagogical specialties of a computer profile at a pedagogical university, in particular the issue of existing approaches to designing a computer environment for the scientific research work of future engineer educators. It is found that there is an objective need to create a special software, which takes into account the features of the personality typology of students, methodical approaches to the use of problematic, creative learning methods based on various forms of independent work, including the modern abilities of information and communication technologies. It is found out that under the design of pedagogical technologies, including the computer learning environment is understood a set of techniques and methods for solving pedagogical problems, which, on the one hand, provide the technological component of the pedagogical process, which is subjected to rational comprehension and algorithmization, that is, the plane of professional knowledge and skills, on the other hand – a person-oriented component, with the help of which a choice of optimal strategies for interaction between subjects of the educational process is carried out, taking into account the individual characteristics of the individual and the initial level of preparedness of students. Different approaches to designing a computer environment (methodological, information-technological, systemic, psychological and pedagogical, activity) are analyzed, educational-methodical, informational and engineering-technical support and software tools for computer network modeling. The use of a methodological approach, which allows to shorten the design time and improve the quality of project development through the use of specialized software at the stage of analysis of possible topological structures and the choice of hardware and software, is proved. An example of the implementation of adaptive systems that allows you to build a subset of sites in one media education space is shown, which ensures the unity of information flows of organizations, allows us to maintain a single user account, standardizes information and educational resources.*

**Key words:** professional training, future engineers-teachers, educational process, designing, computer environment.

УДК 378.011.3-052:001.89]:004.415.2  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-2-39>

**Овсянніков О.С.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри комп'ютерних технологій в управлінні та навчанні й інформатики Бердянського державного педагогічного університету

**Алексєєва Г.М.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри комп'ютерних технологій в управлінні та навчанні й інформатики Бердянського державного педагогічного університету

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Входження України в Європейський освітній простір та зростання ролі інформатизації зумовлюють процес модернізації системи вищої освіти, де є потреби

у творчій самореалізації, у науково-дослідному підході до навчання. Процес підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей комп'ютерного профілю так само потребує змін у формуванні сис-



темного бачення освітньо-виховного процесу, де використання комп'ютерного середовища повинно найбільш повно задовольняти потреби майбутніх інженерів-педагогів.

Розробка комп'ютерних середовищ – досить складний і різноплановий процес, що передбачає врахування низки параметрів у процесі проведення науково-дослідної роботи. У зв'язку з цим виникає необхідність проектування комп'ютерної технології навчання фахівців, яка поєднує в собі на якісно новому рівні функції засобів наочності, імітаційно-тренажерних пристроїв, технічних засобів контролю та оцінки результатів підготовки фахівців.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Дослідження з комп'ютеризації навчання складають цілий напрям у зарубіжній педагогіці. Так, Р. Бартон [8], І. Голдстейн [3], Д. Селф досліджували використання елементів штучного інтелекту та представлення знань в комп'ютерному навчанні; праці Е. Барет, Х. Ванга розкривають основи використання гіпертекстових і гіпермедіа технологій для представлення інформації; Д. Девенпорт, Б. Лускін, Р. Страусс з точки зору ергономіки вивчають організацію інтерфейсу педагогічних програмних засобів.

Водночас, аналізуючи теоретичні дослідження вітчизняних і зарубіжних вчених, а також враховуючи досвід практичної роботи, необхідно зазначити, що об'єктивна потреба у створенні спеціального програмного забезпечення, яке враховує особливості типології особистості студентів, методичні підходи до використання проблемних, творчих методів навчання з опорою на різноманітні форми самостійної роботи, включаючи сучасні можливості інформаційно-комунікаційних технологій, залишається важливою проблемою професійної педагогіки та методики навчання.

Під проектуванням педагогічних технологій, у тому числі комп'ютерного навчального середовища, ми розуміємо сукупність прийомів і способів вирішення педагогічних проблем, які, з одного боку, забезпечують технологічний складник педагогічного процесу, що піддається раціональному осмисленню і алгоритмізації, тобто площину професійних знань і умінь, з іншого боку – особистісно-орієнтований складник, за допомогою якого здійснюється вибір оптимальних стратегій взаємодії суб'єктів навчального процесу, з урахуванням індивідуальних особливостей особистості та вихідного рівня підготовленості студентів [4; 6].

Є суперечність між можливостями комп'ютерного навчання та відсутністю системи проектування і застосування ефективних технологій навчання, орієнтованих на конкретні види професійної діяльності фахівців, яка не може бути вирішена без відповідного науково-теоретичного обґрунтування методики проектування комп'ютерного середовища для науково-дослідної роботи майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю.

**Мета статті** полягає у розгляді цього питання та з'ясуванні наявних підходів до проектування комп'ютерного середовища науково-дослідної роботи студентів інженерно-педагогічних спеціальностей комп'ютерного профілю.

**Виклад основного матеріалу.** З цією метою звернемось до праць українських і зарубіжних дослідників, у яких розглядаються різні аспекти досліджуваної проблеми.

Питання проектування й моделювання навчання у вищій школі вивчали О. Барабаншиков, В. Єрмоленко, Ю. Руденко, В. Соколов, Г. Ушамірська, Д. Чернилевський та інші, педагогічні аспекти впровадження інформаційних технологій у навчальний процес досліджували В. Биков, Р. Гуревич, М. Жалдак, Ю. Машбіць, О. Співаковський, а особливості дистанційного навчання розглядалися О. Гудимовою, В. Солдаткіним, С. Щенніковим та іншими.

Незважаючи на спільні погляди стосовно необхідності й актуальності організації навчальної і дослідницької діяльності студентів у комп'ютерному середовищі, вчені стоять на позиціях різних підходів до його проектування. Розглянемо наявні підходи [9].

Процес проектування за класичною методологією включає такі проектні етапи:

- збір відомостей про програмне забезпечення (аналіз потреб та опис програмного забезпечення з використанням так званих «процесного» або «непроцесного» підходу);
- вибір мови представлення так званої «семантичної» моделі для фіксації відомостей про програмне забезпечення, їх подальшого аналізу та синтезу моделі бази даних;
- аналіз зібраних відомостей про програмне забезпечення: класифікація, формалізація та інтеграція структурних елементів опису програмного забезпечення, формалізація як структурних, так і процедурних обмежень цілісності елементів у майбутній моделі програмного забезпечення, визначення динаміки примірників об'єктів програмного забезпечення;
- синтез концептуальної моделі бази даних: проектування цілісної концептуальної схеми бази даних на обраній мові семантичного моделювання;
- вибір конкретної моделі даних і СУБД для реалізації бази даних;
- проектування логічної схеми бази даних для вибраної СУБД (називається також «проектування реалізації»);
- розробка фізичної структури бази даних («фізичної» або «внутрішньої» схеми, вона ж – «схема розміщення»), включаючи розміщення бази даних по вузлах;
- розробка технології і процедур початкового створення та заповнення бази даних;
- розробка технології і процедур супроводження бази даних;

- розробка універсальних програм доступу до бази даних і відповідних інтерфейсів користувачів;
- інформаційне забезпечення розробки конкретних програм обробки даних: забезпечення метайнформації, даними контрольних прикладів тощо;

- отримання зворотного зв'язку від розробників прикладних програм і користувачів інформаційної системи (ІС) про повноту та ефективність організації БД;

- тестування бази даних, її розвиток і поліпшення (налагодження) її структури.

М. Роговець, В. Шуренок, Р. Дзюбчуку [6], аналізуючи програмні засоби моделювання комп'ютерних мереж, висвітлили наявні часткові підходи, а саме:

- використання стандартних рішень;
- використання розробок, які дозволяють певною мірою адаптувати комп'ютерне середовище до наявної структури;

- застосування емпіричних методів під час проектування.

З урахуванням вищезазначених часткових підходів дослідники пропонують спиратися на методологічний підхід, який дозволяє скоротити терміни проектування і підвищити якість розробки проектів шляхом застосування спеціалізованого програмного забезпечення на етапі аналізу можливих топологічних структур та вибору програмно-апаратного забезпечення.

Основними етапами реалізації методологічного підходу, на думку М. Роговця, В. Шуренка, Р. Дзюбчука, є:

- аналіз структурно-функціональної моделі та визначення загальної структури;
- аналіз і опис зони проектування;
- топологічний синтез оптимальної структури;
- формування опису технічного оснащення;
- випробування розробки методом імітаційного моделювання [6].

Наголошуючи на інформаційно-технологічному підході, О. Новицький, В. Резніченко, В. Саух, О. Спірін [5] зосередили основну увагу на проектуванні електронної бібліотеки для науково-дослідної роботи і виокремили функціональну частину та інформаційні ресурси.

Перша відображається в сервісах, а інформаційні ресурси розглядаються як контент, поданий у певному форматі та відповідним чином описаний.

У рамках означеного підходу дослідники розробили загальні передумови проектування електронної бібліотеки:

- в проектних рішеннях необхідно використовувати технології відкритих систем, відкриті мережеві протоколи, перспективні схеми і стандарти, що мають розвиток;

- усі проектні рішення мають бути типізовані і орієнтуватися на кооперацію відповідно до правил міжнародного інформаційного обміну;

- у проекті необхідно максимально використувати передовий досвід інших організацій у цілому або у вигляді окремих функціональних складників;

- проект створюється за модульною схемою. Вся система розбивається на модулі – підсистеми. Підсистеми виділяються за принципом функціональної спільності і подібності технологій;

- необхідно передбачити поетапне впровадження підсистем та їх функціональних складників, а також можливість масштабування, розвитку та доопрацювання рішень у кожній з наявних підсистем;

- технологічна інтеграція – єдність для всієї системи технології створення, оновлення, збереження і використання інформаційних ресурсів, зокрема, одноразове опрацювання документів поряд з багаторазовим і багатоцільовим їх використанням;

- корпоративність – дотримання принципів корпоративної взаємодії;

- регламентованість усіх етапів функціонування;

- пріоритет економічної доцільності – вибір таких проектних рішень, які за умови досягнення поставлених цілей і завдань забезпечують мінімізацію витрат фінансових, матеріальних і кадрових ресурсів;

- максимальне використання готових рішень для скорочення вартості і термінів розробки та впровадження, а також зменшення помилок проектування. Усі оригінальні розробки в функціоналі майбутньої системи пов'язані з інтеграцією і взаємодією готових блоків системи між собою;

- дотримання принципу спадкоємності – проект передбачається створювати на основі вже працюючого функціонала з максимально повним використанням наявних рішень [5].

З точки зору системного підходу, як зазначає Ю. Жук, процес інформатизації можна розглядати як «множину процесів, спрямованих на задоволення освітніх інформаційних потреб (організаційних, економічних, наукових, технічних, виробничих, управлінських та навчально-методичних) всіх учасників навчально-виховного процесу». В контексті запропонованого підходу автор розглядає процес створення комп'ютерно-орієнтованого освітнього середовища на базі сучасної обчислювальної і телекомунікаційної техніки, яка дозволяє використовувати у навчально-виховному та освітньо-організаційному процесах інформаційні системи, мережі, ресурси та технології [2].

За системного підходу ставиться завдання з'ясування інтегративних властивостей об'єкта як цілісності, визначення структури і закономірностей взаємодії його елементів, інакше кажучи, ставиться завдання створення теоретичної моделі, вивчення на її основі властивостей і зв'язків суб'єктів і об'єктів, з'ясування можливостей і умов її реалізації. На необхідність включення в логіку дослідження спеціальної ланки, що передуює експерименту, побу-

дови теоретичної характеристики процесу, вказував В. Ільїн. Дослідник зазначав, що у динамічних педагогічних процесах необхідно виділити те стійке, загальне в цілісному процесі, яке, будучи різним в конкретних ситуаціях, має сталість.

М. Смульсон [7] зазначає, що віртуальне комп'ютерне середовище, зокрема, інтернетівське, нині є самостійно сконструйованим продовженням середовища невіртуального. Навіть більше, на думку дослідниці, важко знайти межі між цими двома середовищами, адже фізична межа комп'ютерного дисплею не може розглядатися як «невидима межа» персонального простору.

На думку дослідниці, створення ефективного комп'ютерного середовища для розвитку пізнавальної сфери студентів можливе, якщо її проектування здійснено з урахуванням психолого-педагогічного підходу і засноване на наступних положеннях:

- комп'ютерна програма дозволяє через конструктивно-моделюючі дії здійснювати продуктивну (творчу) діяльність, розгортати самостійну пошукову діяльність з аналізу властивостей об'єктів, порівнянню, узагальненню, що створює основу для формування узагальнених способів дій;

- змістовний матеріал співвідноситься з наявними педагогічними програмами;

- діяльність, пов'язана з комп'ютерним середовищем, може бути включена в інші види діяльності: власну предметну, продуктивну тощо.

Основою розвитку системних характеристик мислення може бути використання засобів, методів навчання, які повинні:

- сприяти переходу розумових дій від предметно-практичного плану до плану образного мислення і уяви, що розвиває образний компонент системного мислення (уміння мислено оперувати об'єктами);

- розгортати творчу активність і конструктивну, продуктивну діяльність, що співвідноситься з завданнями провідної діяльності і створює основу для розвитку образного мислення і переходу на вищі (аналітичні) форми мислення;

- розвивати гнучкість мислення, яка пов'язана з умінням бачити і аналізувати об'єкт з різних сторін;

- сприяти виконанню розумових операцій узагальнення, що розвиває аналітичний компонент системного мислення (вміння виділяти закономірність відносин між елементами і переносити її на іншу систему елементів за аналогією; здатність виділяти істотні ознаки шляхом абстрагування від несуттєвих ознак системи; вміння виділяти, аналізувати і співвідносити істотні ознаки наочних об'єктів системи);

- створювати основу для спільної діяльності (взаємодії), в ході якої здійснюється обмін досвідом діяльності, обмін діями, що сприяє формуванню узагальнених способів дій і розвиває аналітико-конструктивний компонент системного мислення

(вміння бачити зв'язок елементів системи, виділяти основний принцип її будови і будувати нову систему на основі виявленої закономірності).

М. Смульсон зазначає, що сучасна психологія не має однозначної відповіді на запитання про відмінності психологічної структури навчальної діяльності в середовищах реальних та віртуальних, а також про відповідні відмінності навчального, розвивального або, скажімо, деструктивного впливу на студента. З одного боку, діяльність у віртуальному світі може бути, зокрема, більш індивідуалізованою, з іншого – інтенсифікація навчання досягається за рахунок можливості гнучкого застосування інформаційного та практичного навчання з включенням емоційних моментів. Крім того, комп'ютерний дисплей дозволяє зробити чуттєво доступними елементи власних мисленнєвих операцій, а також «побачити» власну стратегію розв'язування. Тому її легше змінювати та вдосконалювати, оптимізувати [7].

Найбільш принциповими є відмінності у безпеці діяльності у віртуальному світі порівняно з реальним, у психологічному значенні помилок та інших діяльнісних невдач тощо. В умовах спілкування з комп'ютером помилки не мають принизливих наслідків і починають виконувати свою психологічно обґрунтовану роль індикатора особистісного зростання.

Однак слід обов'язково враховувати і те, що М. Смульсон слушно називає зонами ризику під час використання віртуальної реальності. В принципі ця реальність створює комфорт, зручність, відчуття безпеки, необмежений інформаційний сервіс тощо. Однак, з іншого боку, вона сприяє самоізоляції людини в сучасному урбанізованому світі, який уже і без того сформував особистість інтелектуальну, однак з підвищеним семантичним сприйняттям та ослабленими відчуттями. Отже, віртуальна реальність може повести особистість по досить «небезпечному шляху створення ілюзорного світу, ерзацу реальності». При цьому зазначається, що віртуальний світ значно легше і швидше піддається перетворенню, на нього простіше впливати і його безпечніше змінювати. Водночас постійний вплив на реальний світ і відповідні його зміни, з одного боку, не є настільки очевидними, з іншого – є значно небезпечнішими, тому що мають таку болючу властивість, як необерненість. Тому однією з найактуальніших проблем є така спеціальна психологічна організація віртуальних світів (зокрема, комп'ютерного середовища), за якої усвідомлено розрізняються засоби впливу на середовище реальне та віртуальне і методи оволодіння потенційностями цих середовищ [7].

Комп'ютерне середовище є доступним широкому загалу. Його особливістю є надання студентам можливості самим одержувати потрібні знання під час використання розвинених інформаційних ресурсів, які надають сучасні інформаційні

технології. Однак ця унікальність ставить багато запитань, наприклад, щодо «авторства», суб'єкта: хто і як саме їх структурує, перетворює на засоби розв'язування задач, що є принциповим моментом в будь-якій навчальній системі. Інформаційні ресурси в такому разі – це бази даних і знань, комп'ютерні, в тому числі мультимедійні, навчальні і контрольні системи, відео- і аудіозаписи, електронні бібліотеки [1].

Зрозуміло, що найбільш раціональним і розповсюдженим технологічним підґрунтям дистанційного навчання є (повинен бути) Інтернет. Фахівці акцентують увагу на таких психолого-педагогічних і дидактичних можливостях цієї інформаційної технології:

- можливість надзвичайно оперативного передавання на будь-яку дистанцію інформації будь-якого обсягу і будь-якого вигляду, а саме візуальної і звукової, статичної і динамічної, текстової і графічної;

- можливість оперативної зміни інформації через мережу Інтернет зі свого робочого місця;

- збереження цієї інформації в пам'яті комп'ютера протягом необхідного часу, можливість її редагування, обробки, роздрукування тощо;

- можливість інтерактивності за допомогою спеціально створеної для цієї мети мультимедійної інформації та оперативного зворотного зв'язку;

- можливість доступу до різноманітних джерел інформації, передусім вебсайтів Інтернету, віддалених баз даних, чисельних конференцій у всьому світі, і робота з цією інформацією;

- можливість організації електронних конференцій, у тому числі в режимі реального часу, комп'ютерних аудіо-конференцій і відео-конференцій;

- можливість діалогу з будь-яким партнером, підключеним до Інтернету;

- можливість запиту інформації з будь-якого питання через електронні конференції;

- можливість перенести одержані матеріали на свій накопичувач, роздрукувати їх і працювати з ними тоді, там і таким чином, як це найбільш зручно користувачу [6; 10].

Адаптивний підхід до проектування медіа-освітніх систем дозволяє будувати досить складні та ефективні інформаційні системи, орієнтовані на застосування в різних галузях знань і сферах діяльності. Описані методи проектування та підходи до реалізації адаптивних систем дозволяють будувати підмножину сайтів в одному медіа-освітньому просторі, що забезпечує єдність інформаційних потоків організацій, дозволяє вести єдиний облік користувачів, стандартизує інформаційні та освітні ресурси. На додаток до стандартної моделі адаптивних систем нами запропоновано розширення її шляхом додавання моделі динамічного інтерфейсу.

**Висновки.** Аналіз праць дослідників дозволив визначити такі підходи до проектування комп'ютерного середовища: методологічний, інформаційно-технологічний, системний, психолого-педагогічний, діяльнісний.

Отже, проектування комп'ютерного середовища для науково-дослідної роботи передбачає використання комп'ютерних технологій, які включають навчально-методичне, інформаційне й інженерно-технічне забезпечення, і є ефективним засобом організації пізнавальної діяльності за умови дотримання дидактичних принципів видачі інформації.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Алексеева Г.М. Сутність і структура готовності майбутніх соціальних педагогів до застосування комп'ютерних технологій у професійній діяльності. 2012. URL: [http://bdpu.org/sites/bdpu.org/files/foipt/stat\\_Alekseeva\\_8.pdf](http://bdpu.org/sites/bdpu.org/files/foipt/stat_Alekseeva_8.pdf).

2. Жук Ю.О. Системні особливості освітнього середовища як об'єкту інформатизації. *Післядипломна освіта в Україні*, (2), 2002. С. 35–37.

3. Коляда М.Г. Виды моделей, обучаемых в автоматизированных обучающих системах. *Штучный интеллект*. 2008. № 2. С. 28–33.

4. Овсянников О.С. Сутнісні характеристики комп'ютерного середовища. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія»* / Редкол.: Д.О. Мельничук (відп. ред.) та ін. Київ, 2012. Вип. 175. Ч. 2. С. 233–240.

5. Спірін О.М., Саух В.М., Резніченко В.А., Новицький О.В. Проектування системи електронних бібліотек наукових і навчальних закладів АПН України. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 6(14). 2009.

6. Роговец М.А., Шуренок В.А., Дзюбчук Р.В. Методологічний підхід до проектування комп'ютерних мереж командних пунктів особливого призначення. *Проблеми створення, випробування, застосування та експлуатації складних інформаційних систем*: зб. наук. Праць. Житомир : ЖВІ НАУ, (2), 2009. С. 77–83.

7. Смульсон М.Л. Психологічні особливості віртуальних навчальних середовищ. *Актуальні проблеми психології*, 1(8 (8)), 2012. С. 116–126.

8. Gellman, Barton; Poitras, Laura. US Intelligence Mining Data from Nine U.S. Internet Companies in Broad Secret Program. *The WashingtonPost* (June 6, 2013).

9. Greenwald, Glenn; MacAskill, Ewen. NSA Taps in to Internet Giants' Systems to Mine User Data, Secret Files Reveal – Top-Secret Prism Program Claims Direct Access to Servers of Firms Including Google, Apple and Facebook – Companies Deny Any Knowledge of Program in Operation Since 2007 – Obama Orders US to Draw Up Overseas Target List for Cyber-Attacks, *The Guardian* (June 6, 2013).

10. Lavrik, V., Cortez, L., Alekseeva, A., García, G. T., Juarez, P. G., & Poblano, J. (2014). Development of the CAD system for designing non-standard constructions from elastomers. *Development*, 3(3).

## РОЗВИТОК МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

### DEVELOPMENT OF MEDIACOMPETENCE OF TEACHERS IN TERMS OF IMPLEMENTATION OF THE CONCEPT OF A NEW UKRAINIAN SCHOOL

*У статті висвітлено питання формування медіакомпетентності педагогів в умовах реалізації Концепції Нової української школи. Розкрито сутність поняття медіакомпетентність вчителя, яке характеризується рівнем сформованості навичок сприйняття, аналізу, інтерпретації, створення медіаповідомлень та вміннями використовувати ці навички у професійній діяльності. Визначено основні структурні компоненти медіакомпетентності педагогів.*

*Акцентовано увагу на пріоритетному завданні для кожного педагога – навчитися оцінювати якість і достовірність інформації, проявляти вибірковість у процесі її споживання, критично ставитися до будь-яких джерел, креативно вирішувати педагогічні завдання за допомогою медіа.*

*Висвітлено різноманітні підходи до розвитку медіакомпетентності педагогів у системі післядипломної освіти: через упровадження спеціального курсу з медіакультури або через інтеграцію медіаосвітніх технологій до вже наявної системи навчального процесу насамперед шляхом здійснення дистанційної освіти з використанням інформаційно-комунікаційних технологій навчання.*

*Особливу увагу приділено питанню критичного аналізу медіатекстів, правилам культури спілкування в інформаційному просторі, способам захисту від негативних впливів у процесі масової комунікації.*

*Обґрунтовано методичні умови успішного розвитку медіакомпетентності педагога в інституті післядипломної педагогічної освіти: формування у педагогів позитивної мотивації до використання медіаресурсів у процесі навчання; наявність у вчителів знань й умінь з використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій на уроці; використання діалогових стратегій та інтерактивних комунікацій у процесі навчання; заохочування слухачів до активної медійної діяльності через виконання колективних, групових та індивідуальних проєктів. З'ясовано, що розвиток медіакомпетентності педагогів відбувається в тісному взаємозв'язку з розвитком основних професійних компетентностей.*

**Ключові слова:** медіаосвіта, медіакомпетентність педагога, післядипломна освіта, медіакультура, медіатекст, структурні компоненти медіакомпетентності вчителя.

*The article deals with issues of formation of mediacompetence of teachers in the conditions of implementation of the Concept of the New Ukrainian School. The essence of the concept of the mediacompetence of the teacher is revealed, which is characterized by the level of formation of perceptual skills, analysis, interpretation, creation of media messages and the ability to use these skills in professional activities. The basic structural components of media competence of teachers are determined.*

*The emphasis is on the priority task for each teacher - to learn how to evaluate the quality and reliability of information, to demonstrate selectivity in the process of its consumption, to critically treat any sources, creatively solving pedagogical problems with the help of the media.*

*Various approaches to the development of mediacompetence of teachers in the system of post-graduate education are highlighted: through the introduction of a special course on mediaculture or through the integration of mediaeducation technologies into an existing system of educational process, this is primarily through distance education with the use of information and communication technology education.*

*Particular attention is paid to the issue of critical analysis of media texts, the rules of the culture of communication in the information space, and methods of protection against negative influences in the process of mass communication.*

*The methodological conditions for the successful development of the media competence of the teacher in the institute of postgraduate pedagogical education are substantiated: the formation of positive motivation from teachers to the use of media resources in the process of learning; the presence of teachers in the knowledge and skills on the use of information and communication technologies in the classroom; use of dialogue strategies and interactive communication in the learning process; encouraging listeners to engage in active media activities through the implementation of collective, group and individual projects. It has been discovered that the development of mediacompetence of teachers takes place in close connection with the development of basic professional competencies.*

**Key words:** mediaeducation, mediacompetence of the teacher, postgraduate education, mediaculture, mediatext, structural components of teacher's mediacompetence.

УДК 378. 046-021.68

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-2-40>

**Журба О.В.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри методики  
викладання навчальних предметів  
Комунальний заклад  
«Житомирський обласний інститут  
післядипломної педагогічної освіти»  
Житомирської обласної ради

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасне суспільство потребує компетентної особистості, здатної ефективно працювати й навчатися протягом життя. Саме школа формує світогляд учня, готує його до життя у світі, який постійно змінюється, вчить сучасних форм спілкування, розвиває здібність аналізувати інформацію та приймати рішення. Сьогодні вже неможливо уявити освітній заклад без комп'ютерної техніки,

електронних підручників, інтерактивного обговорення актуальних навчальних проблем.

У Концепції Нової української школи зазначається, що нова школа потребує нового вчителя, який вміє досліджувати проблеми за допомогою сучасних інформаційних засобів, працювати з великими масивами даних, робити й презентувати висновки, брати участь у медіапроєктах тощо [1].

Учителю необхідно будувати свою діяльність відповідно до нових інформаційних потреб школярів, вміло використовувати медіаресурси в процесі навчання, тобто бути медіакомпетентним педагогом.

Медіакомпетентність – це рівень медіакультури, що забезпечує розуміння особистістю соціокультурного, економічного і політичного контексту функціонування медіа, засвідчує її здатність бути носієм і передавачем медіакультурних цінностей, смаків і стандартів, ефективно взаємодіяти з медіапростором, створювати нові елементи медіакультури сучасного суспільства, реалізувати активну громадянську позицію [2].

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Проблему розвитку медіакомпетентності протягом останніх років досліджували такі вітчизняні і зарубіжні вчені, як Т. Бабенко, Дж. Берен, Г. Волошко, А. Гриценко, В. Іванов, М. Маклюєн, В. Поттер, Ф. Рогоу, С. Шейбе, О. Федоров та інші. Питання впровадження медіаосвіти в Україні розглядалися у працях Г. Онкович, Л. Найдьонової, Ю. Казакова, Б. Потятиника.

Можливості використання медіаресурсів з метою формування медіакомпетентності педагогів окреслено в дослідженнях О. Волощенюк, Т. Іванової, Г. Дегтярьової, І. Колеснікової, О. Мокрогуза, В. Шарко.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проте проблема розвитку медіакомпетентності вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти потребує подальшого обґрунтування й деталізації.

**Мета статті** – визначити сутність та структурні компоненти медіакомпетентності вчителя. Звернути увагу на методичні умови формування медіакомпетентності педагогів в умовах реалізації Концепції Нової української школи.

#### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

Сучасний освітній простір висуває відповідні вимоги до розвитку професійних компетентностей педагогів, серед яких найважливішою є медіакомпетентність.

Теоретично підвищувати рівень медіакомпетентності можна протягом усього життя шляхом сприйняття й аналізу медіаінформації. За В. Поттером, розвиток медіакомпетентності особистості базується на таких компонентах: досвід; активне застосування вмінь у галузі медіа; дозрівання або готовність до самоосвіти [3].

Як зазначає Г. Онкович, діяльність кожного фахівця має починатися з формування власної медіакомпетентності й перебувати весь час у пошуку форм і текстів збагачення медіакультури – як особистої, так і громадянської [4, с. 152].

Американські дослідниці Сінді Шейбе та Фейз Рогоу рекомендують педагогам в процес медіаосвіти інтегрувати навички XXI століття, зокрема,

здатність мислити незалежно, працювати в колективі, орієнтуватися на ефективне розв'язання проблем та обмірковувати власну роботу; здійснювати конвергенцію медіатехнологій у навчання різних предметів, інтегрувати викладання навичок у контент [5, с. 44].

Пріоритетне завдання кожного педагога – навчитися оцінювати якість і достовірність інформації, проявляти вибірковість у процесі її споживання, критично ставитися до будь-яких джерел, креативно вирішувати педагогічні завдання за допомогою медіа.

Відомий медіапедагог О. Федоров визначає професійну медіакомпетентність педагога як сукупність його мотивів, знань, умінь здібностей, яка дає змогу здійснювати медіаосвітню діяльність в аудиторії різного віку [6, с. 51].

Отже, медіакомпетентність вчителя характеризується рівнем сформованості навичок сприйняття, аналізу, інтерпретації, створення медіаповідомлень та вміннями використовувати ці навички з метою навчання і виховання.

Вважаємо доречним виділити структурні компоненти медіакомпетентності вчителя.

Учитель має знання:

- про роль медіатехнологій в суспільстві;
- про дидактичні аспекти медіаграмотності;
- про основні принципи функціонування різних видів ЗМІ;
- про навчальні ресурси Інтернету;
- про особливості цифрового спілкування за допомогою електронної пошти та соціальних мереж.

Учитель має здатність до:

- активного використання медіатехнологій у своїй діяльності;
- знаходження, оцінювання, застосування інформації;
- виявлення маніпулятивного контенту медіаповідомлень.

Учитель має навички:

- створювати медіатексти різних видів і жанрів;
- критично аналізувати джерела інформації;
- створювати відео- і радіозаписи, телепередачі;
- розшифровувати та використовувати закодовану в медіатекстах інформацію.

У вчителя сформовані такі ставлення:

- прагнення постійно оновлювати знання та вміння роботи з медіаресурсами;
- потреба брати участь у форумах, віртуальних класах, спільних платформах, дискусіях;
- прагнення оцінювати інформаційно-комунікативні технології як навчальний ресурс для покращення навчання [7, с. 6].

Отже, важливою є здатність вчителя змінюватися, активно діяти, самовдосконалюватися, навчатися впродовж життя.

Результати проведеного нами анкетування вчителів на курсах підвищення кваліфікації в КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР засвідчили, що під час підготовки до уроків і під час їх проведення найчастіше вчителі користуються Інтернетом – 79%, друкованими засобами масової інформації – 61%, екранними медіа – 54%. Це підтверджує загальну тенденцію в розвитку сучасних засобів масової інформації, де перше місце за значущістю впливу займає Інтернет як універсальне і доступне джерело серед усіх інших засобів інформації.

Що стосується здатності вчителів створювати власні медіапродукти, то, за даними анкетування, найпоширенішим видом медіапродукції для опитаних педагогів є фото, презентації, Web-сайти. Водночас вчителі зазначають, що відчують труднощі у процесі добору медіатекстів, які б відповідали віковій категорії учнів і змісту навчального матеріалу з предмета, брак знань із теорії та методики медіаосвіти, слабкі вміння працювати з засобами мультимедіа. Ці проблеми враховуються викладачами інституту післядипломної педагогічної освіти під час навчання вчителів на курсах підвищення кваліфікації.

Розвиток медіакомпетентності педагогів у ОІППО може здійснюватися двома шляхами: через упровадження спеціального курсу з медіакультури або через інтеграцію медіаосвітніх технологій у вже наявну систему навчального процесу.

На думку І. Колеснікової, спеціальний курс з медіакультури створює умови для сприйняття педагогами сучасного інформаційного простору через вивчення теорії розвитку та особливостей функціонування медіа, через розвиток умінь та навичок створення та передачі медіатекстів. Такий спецкурс сприяє розвитку вмінь аналізувати джерела інформації, знайомить учителів із правилами спілкування в сучасному інформаційному суспільстві, спонукає до активного використання медіатекстів у професійній діяльності [8, с. 204].

Під поняттям «медіатекст» слід розуміти будь-яку медіапродукцію засобів масової комунікації – друкований текст у пресі, фотозображення, радіоповідомлення, аудіовізуальні зображення в кіно, на телебаченні або їхні фрагменти, реклама, вебсторінки тощо [9, с. 19].

Під час проведення практичних занять на курсах підвищення кваліфікації вчителі аналізують різноманітні медіатексти: Інтернет-статті, відеосюжети з випуску новин, газетні, журнальні статті, телепередачі, фотозображення, уривки з документальних та художніх фільмів тощо. Педагоги виконують творчі завдання (написання анотації, сценарію рекламного медіатексту, рецензування сайтів, ток-шоу, створення фотоколажів, роликів, кліпів, буктрейлерів), що розширюють знання про прийоми сприйняття й аналізу медіатекстів.

Лише глибокий аналіз медіатекстів дає змогу розпізнати спробу маніпулятивного впливу, оцінити достовірність інформації. Поширені маніпуляції в засобах масової інформації:

- підміна фактів, виривання з контексту;
- використання яскравих епітетів, метафор, назв, так званих ярликів, для характеристики осіб, подій, явищ;
- виставлення невідомого інформаційного ресурсу (блог, фіктивні ЗМІ тощо) як джерела новинної інформації;
- цитування неіснуючих або маловідомих експертів;
- використання коментарів осіб з вигаданими та роздутими посадами, статусами;
- навмисне уникання думки насправді авторитетних коментаторів, які зможуть ґрунтовно пояснити реальний зміст події [10, с. 91].

На заняттях педагоги мають можливість навчитися виявляти маніпулятивний вплив медіа; оцінювати зміст інформації та застосовувати раціональні методи її пошуку, використовуючи освітні ресурси глобальної мережі Інтернет; орієнтуватися в сучасному медіапросторі; розрізнати інформацію за рівнем впливу на особистість.

Розвиток медіакомпетентності педагогів на курсах підвищення кваліфікації в інституті післядипломної педагогічної освіти може здійснюватися не тільки через упровадження спеціального курсу з медіакультури, а й через інтеграцію медіаосвітніх технологій до вже наявної системи навчального процесу, насамперед шляхом здійснення дистанційної освіти з використанням інформаційно-комунікаційних технологій навчання.

На дистанційній платформі інституту представлені навчальні заняття соціально-гуманітарного, професійного та фахового змісту з демонструванням способів і умов використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання. Проводяться заняття за темами медійного спрямування: «Використання хмарних технологій у професійній діяльності вчителя», «Основи роботи з учительськими блогами», «Розвиток критичного мислення в процесі формування медіаграмотності», «Створення і використання вчительського сайту», «Додатки Google у професійній діяльності вчителя» та інші.

На курсах підвищення кваліфікації вчителі розробляють і презентують колегам колективні групові проекти, над якими працюють протягом трьох тижнів.

- Основні вимоги до створення проекту:
- наявність освітньої проблеми, над якою будуть працювати вчителі;
  - дослідницький характер пошуку шляхів розв'язання проблеми;
  - творча активність учасників;

– використання інтерактивних методів роботи над проектом;

– педагогічна цінність проекту.

Учителі виконували такі проекти: «Формування медіаграмотності учнів на уроках української мови та літератури», «Методичні засади використання візуальних джерел на уроках історії», «Робота з медіатекстом на уроці зарубіжної літератури», «Формування інформаційної компетентності учнів на уроках історії», «Формування медіаграмотності учнів на уроках географії», «Використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках біології» та інші.

Викладачі інституту проводять для вчителів області онлайн-конференції, вебінари, видеочати, допомагають слухачам курсів підвищення кваліфікації створювати власні онлайн-платформи. Отримані знання й уміння дозволяють педагогам аналізувати, оцінювати, створювати медіаповідомлення, спонукають використовувати різноманітні медіаджерела у професійній діяльності.

**Висновки.** Отже, успішний розвиток медіакомпетентності вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти можливий за таких умов:

1) формування у педагогів позитивної мотивації до використання медіаресурсів у процесі навчання;

2) наявність у вчителів знань й умінь з використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій на уроці;

3) використання діалогових стратегій та інтерактивних комунікацій у процесі навчання;

4) заохочування слухачів до активної медійної діяльності через виконання колективних, групових та індивідуальних проектів.

Підсумовуючи, слід сказати, що розвиток медіакомпетентності педагогів відбувається в тісному взаємозв'язку з розвитком основних професійних компетентностей. Перспективами подальших досліджень можуть бути пошуки шляхів розвитку медіакомпетентності вчителів, які працюють у профільних класах старшої школи.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Концепція Нової української школи .URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed>. (дата звернення:04.05. 2019).

2. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні: URL: [http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya\\_vprovadzhennya\\_mediaosviti\\_v\\_ukraini\\_nova\\_redaktsiya](http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya) (дата звернення:04.05.2019)

3. Potter W. J. Media Literacy / W. J. Potter – Thousand Oaks. London : Sage Publication, 2001, 423 p.

4. Онкович Г.В. Нові вектори розвитку сучасної медіаосвіти. *Журналістика. Філологія. Медіаосвіта*: праці Всеукраїнської науково-практичної конференції. (Полтава 2-3 жовтня 2014р.). Полтава, 2014. С. 150–156.

5. Шейбе С., Пороу Ф. Медіаграмотність : підручник для вчителя / пер. з англ. С. Дьома ; за заг. ред. В.Ф. Іванова, О.В. Волошенюк. Київ : Центр вільної преси, Академія української преси. 2014. 319 с.

6. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. Москва : Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

7. Журба О.В. Медіакомпетентність як складова професійної компетентності вчителя історії. *Нове слово в науці і практиці: гіпотези і апробація результатів досліджень* : матеріалі Міжнародної науково-практичної конференції. (Київ, 23–24 червня 2017 р.). Київ, 2017. С. 6–8.

8. Колеснікова І.В. Шляхи розвитку медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти. *Андрогогічний вісник*. Випуск 5. 2014. С. 202–206. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/16993/1/%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D1%81%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D1%96..pdf> (дата звернення:04.05. 2019).

9. Медіаграмотність на уроках суспільних дисциплін : посібник для вчителя / За ред. В. Іванова, О. Волощенко, О. Мокрогуза. Київ : Центр вільної преси, Академія української преси, 2016. 201 с.

10. Журба О.В. Робота з медіатекстами як складова медіакомпетентності вчителя історії. *Актуальні проблеми педагогічної науки* : матеріалі XI Міжнародної науково-практичної конференції (Миколаїв, 10–11 листопада 2017 р.). Миколаїв, 2017. ч. 2. С. 90–91.



## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЗАСТОСУВАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

### THEORETICAL PRINCIPLES OF THE APPLICATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS

У статті розглядаються теоретичні засади застосування цифрових технологій в процесі підготовки вчителів до професійної діяльності у сучасному освітньому середовищі. Приводяться приклади розвитку та використання цифрових технологій у країнах ЄС. Вказані два шляхи до впровадження у Європі цифрових технологій у систему педагогічної освіти, а саме: обов'язковий навчальний курс з ІКТ для вчителів початкової та середньої школи та факультативний навчальний курс з ІКТ для вчителів загальних курсів та спеціалістів з окремих предметів. Розповідається про розробку класифікації компетенцій у 2003 році за замовленням Європейської комісії і Європейської асоціації університетів, в якій комп'ютерна грамотність віднесена до найважливіших інструментальних компетенцій. Зазначається, що розуміння та актуальність цифрових компетенцій суттєво зросли з 2006 року та були схвалені в області навчоч «Європа 2020». Розкривається поняття «цифрові технології», його внутрішній зміст та відміна від ІКТ. З'ясовуються труднощі під час використання цифрових технологій на уроці. Наведені основні Закони України, які направлені на впровадження освітніх технологій у навчання. Приведені ключові реформи Міністерства освіти і науки України, де наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі має забезпечити успіх застосуванню цифрових технологій на практиці. Акцентується увага на тому, що на сучасному етапі в Україні відбувається реформування системи освіти, яка розглядає цифрові технології в освітньому процесі як «інструмент забезпечення успіху» нової української школи (НУШ). Представлені основні рівні готовності до використання вчителями цифрових технологій. Показано, що інформатизація в системі вищої освіти проходить недостатньо широко через невисокий технологічний і інформаційно-комунікаційний рівень культури користувачів, який напряму пов'язаний з відсутністю в освітніх установах необхідних засобів цифрових технологій.

**Ключові слова:** цифрові технології, цифрові-компетентності, інформаційно-комунікаційна культура.

The article explores theoretical principles of using digital technology in professional teacher training in modern educational environment. It exemplifies the development and use of digital technology in EU countries. There are two ways of digital technology introduction into European pedagogical education: obligatory digital technology educational course for primary and secondary school teachers and facultative digital technology educational course for general and special subject teachers. The development of competence classification in 2003 ordered by European commission and European university association is being told, where computer literacy has been put into the most essential tool competences. It has been marked that actual digital competence understanding has experienced significant rise since 2006 and also has been approved in skill branch "Europe 2020". It elaborates on the notion of "digital technology", its essence and difference from ICT, as well as on challenges related to the use of digital technology at the lesson. The article provides main laws of Ukraine seeking to implement digital technology in teaching and learning. It supplies some key reforms of the Ministry of Education and Science of Ukraine, whereby an overall use of information and communication technology is supposed to ensure the applicability of digital technology. There is reformation of the educational system nowadays which considers digital technologies in educational process as a "tool to reach success" of The New Ukrainian School. The article presents main levels of teachers' readiness to use digital technology. It's shown that the informatization in the system of higher education is being introduced not sufficiently widespread due to the low technological and informational communicative level of user culture, which is directly connected with the absence of necessary digital devices at the educational facilities.

**Key words:** digital technology, digital competence, information and communication culture.

УДК 371.315  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-2-41>

**Кожухова Х.В.,**  
аспірант кафедри педагогіки і психології  
Університету імені Альфреда Нобеля  
Вчитель Комунального закладу освіти  
«Навчально-виховний комплекс № 144  
Дошкільний навчальний заклад»  
Дніпропетровської міської ради

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Модернізація професійної педагогічної освіти зорієнтована на підготовку нового покоління педагогів, які однаково вдало володіють як традиційними, так і інноваційними технологіями навчання. Сучасний вчитель повинен продукувати інформацію, керувати та обробляти інформаційні потоки, творчо й нестандартно вирішувати навчально-виховні задачі, які з кожним новим днем все більше ставить перед ними сучасне освітнє середовище. Ці завдання можливо виконати за умови впровадження цифрових технологій, які збагачують та забезпечують різноманітні шляхи подачі нової інформації, урізноманітнюють навчально-виховний процес, який не може стояти на місці.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дуже важливим для формування сучасного погляду на проблему підготовки майбутніх вчителів є розробки розвитку теорії й методики використання ІКТ в освіті вітчизняних науковців. Теоретичні основи застосування ІКТ у процесі навчання досліджувались у роботах М. Жалдака, Ю. Машбиця, Н. Морзе, Ю. Рамського, С. Семерікова, Ю. Триуса та інших дослідників. У роботах В. Бикова, Ю. Запорожченко, М. Лещенко, О. Спіріна, О. Овчарук, Н. Сороко, Б. Шуневича та інших здійснені порівняльно-педагогічні дослідження щодо зарубіжного досвіду застосування ІКТ в освіті. Серед робіт зарубіжних науковців важливими є дослідження К. Блертона (С. Blurton),

Л. Ларсона (L. Larson) з історії та сучасного стану використання ІКТ у процесі навчання. Аналіз наукових праць доводить, що підготовка вчителів до використання цифрових технологій у майбутній діяльності займає важливе місце у дослідженнях, оскільки формує готовність педагогів до суттєвих та постійних змін у житті суспільства, які здійснюють вплив насамперед на систему освіти.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проаналізувавши роботи вчених з тематики близької до теми статті, ми дійшли висновку, що більшість робіт мають вузько-зорієнтований характер лише для певних спеціальностей чи напрямів навчання. Багато з них навчають майбутніх педагогів лише використовувати певні технології. Однак європейські тенденції показують, що підготовка фахівця в освіті повинна включати в себе володіння ним портфелю інструментів з використання цифрових технологій, що дасть йому змогу залежно від ситуації вибирати один чи інший інструмент. Тому вчителів повинні отримати якісну базу з цього питання вже навчаючись у ВУЗах України. Лише тоді, коли ця система почне працювати, ми побачимо висококваліфікованих кадрів у сучасних школах, які будуть знаходитися у тренді сучасної освіти.

**Мета статті** – розкриття основних напрямів теоретичних засад з використання цифрових технологій у професійній підготовці майбутніх вчителів.

**Виклад основного матеріалу.** У зарубіжних джерелах цифрові технології, з точки зору системи освіти США, включають в себе використання комп'ютера та різноманітних комунікацій, що сприяють перетворенню навчальних відомостей у знання [14]. На сторінці Європейської комісії підкреслюється, що використання цифрових технологій навчання підтримує традиційну освіту і допомагає людям впоратися з навчанням протягом всього життя, оскільки робить процес навчання легким, вмотивованим, індивідуальним та гнучким [15].

Важливо зазначити, що термін «цифрові технології» останнім часом все частіше замінює собою термін ІКТ. Розуміння та актуальність цифрових компетенцій зазнало суттєвого зростання з 2006 року. Термінологія потребувала оновлення. Замість «ІТ» (технології інформаційного суспільства) та «ІСТ» (інформаційно-комунікаційні технології), які використовувались у визначенні 2006 року, «цифрові технології» вважаються зараз найбільш відповідним терміном для називання повного набору пристроїв, програмного забезпечення чи інфраструктури. З поширенням, різноманітністю та інтегрованістю використання мобільних пристроїв та програм, видалені посилання на «комп'ютери» та «Інтернет», але вони все-ж класифікуються під широким поняттям «цифрові технології» [9].

Проаналізувавши зарубіжні джерела [13], ми дійшли висновку, що в світі питання розвитку цифрових технологій в освітньому середовищі приділяється велика увага вже довгий час в зв'язку з технологізацією всіх процесів сучасного життя. Дослідження Олени Зубченко [12, с. 43–44] показують, що у більшості країн ЄС вивчення цифрових технологій є обов'язковою частиною середньої освіти, але не завжди входять до обов'язкової підготовки вчителів різних рівнів.

Необхідно зауважити, що кількість країн, які включили ІКТ до обов'язкової програми підготовки вчителів, постійно зростає, так у 2004 р. – це половина країн – членів ЄС [12, с. 43–44], але всі рекомендації є загальними та не мають конкретного змісту. На сучасному етапі в Європі є кілька шляхів впровадження ІКТ у систему педагогічної освіти [12, с. 43–44], це:

- обов'язковий навчальний курс з ІКТ для вчителів початкової та середньої школи (більше ніж у половині Європейських країн);

- факультативний навчальний курс з ІКТ для вчителів загальних курсів та спеціалістів з окремих предметів (Німеччина, Іспанія, Ірландія, Італія, Португалія).

Крім того, варто згадати про розроблену в 2003 році за замовленням Європейської комісії і Європейської асоціації університетів класифікацію компетенцій, в якій комп'ютерна грамотність віднесена до найважливіших інструментальних компетенцій, так само як і «навички управління інформацією»; останнє дуже близько до того, що в нашій країні називають «компетентність у сфері інформаційно-комунікаційних технологій» («ІКТ-компетентність»). Сьогодні в цьому напрямі є значні зміни. Наприклад, була створена DigCompEdu (Європейська асоціація цифрової компетентності педагогів), яка є довідником для педагогів Європи в області цифрових компетенцій на усіх рівнях освіти. Ними були виділені 22 компетенції у шести областях, що є набагато більшою кількістю від того, що входило в класифікацію європейських компетенцій в 2003 році, проте все ще ключове місце займають саме комп'ютерні технології, які набули ширшого значення у новому терміні «цифрові технології», а також значно ширше розкривають можливості їх використання в освіті і навчанні. Крім того, ці навички були схвалені в сфері навичок «Європа 2020» [16].

В Україні, хоча і з відставанням від Європейських сусідів, були прийняті закони, які допомогли скоротити та навіть наздогнати їх тенденції у розвитку цифрових технологій.

Згідно з законом України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007 – 2015 роки» [1] вітчизняний ринок ІКТ знаходиться в активній фазі становлення та за певних умов може досягти значного розвитку. Однак

важливо зазначити, що порівняно зі світовими тенденціями він є недостатнім. За основу закону були взяті основні цілі і принципи, які були проголошені Організацією Об'єднаних Націй, Декларації принципів та Плану дій, напрацьованих на Всесвітніх зустрічах на вищому рівні з питань інформаційного суспільства (Женева, грудень 2003 року; Туніс, листопад 2005 року).

Також важливим для розвитку у цьому напрямку є закон «Про доступ до публічної інформації» [2], метою якого є забезпечення прозорості та відкритості реалізації права кожного на доступ до публічної інформації.

Згідно з аналізом сучасного стану розвитку освіти в Указі Президента України «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» засвідченням позитивних змін у цій галузі став Форум міністрів освіти європейських країн «Школа XXI століття: Київські ініціативи», на якому було проголошено сім напрямів євроінтеграції дошкільної та середньої освіти і проекти практичних дій за кожним із них. Назвемо лише декілька з них: «ІКТ-освіта без кордонів», «Від шкіл-партнерів до партнерів-країн», «Новій освіті Європи – новий європейський учитель». На жаль, низький рівень освіти в Україні напряму пов'язаний з відсутністю престижу освіти і науки в суспільстві. Тому метою Національної стратегії є:

– підвищення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства, економіки;

– забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними здібностями, потребами на основі навчання протягом життя [3].

Ми погоджуємося з думкою С. Архипової [5], яка вважає важливим той факт, що модернізація освітньої системи в Україні відкриває нові горизонти та можливості, але разом із тим висуває підвищені вимоги до професійної підготовки студентів у вищих навчальних закладах (ВНЗ). Всі ці фактори потребують від майбутніх педагогів постійного росту під час опанування цифрових технологій та вдосконалення навиків в цій галузі. Тому саме зараз стає актуальною проблемою формування у педагогів їх інформаційно-комунікаційної культури.

На думку А. Волкова, інформатизація в системі вищої освіти проходить недостатньо широко, і причиною цього є не лише відсутність в освітніх установах необхідних засобів інформаційно-комунікаційних технологій, а й недостатній технологічний і інформаційно-комунікаційний культурі користувачів. Крім того, немає точності в тлумаченні поняття «інформаційно-комунікаційна культура». С. Атонова вважає, що найчастіше воно застосовується для характеристики широти знань фахівця [4].

У роботах сучасних науковців простежується жвава дискусія щодо рівня готовності до використання цифрових технологій.

Перехід від нормативної до сучасної освіти загострив проблеми готовності педагогів до пошуку і застосування нових технологій навчання і визначення кожним суб'єктом освітнього процесу власного місця в цій системі. В. Красильникова [8] виділяє такі труднощі, що випробовуються педагогами під час розробки і застосування нової моделі освіти:

1) необхідність переходу від авторитарного стилю управління під час організації освітнього процесу до спільної діяльності і співпраці усіх суб'єктів;

2) необхідність переходу від знаннєвого репродуктивного підходу в навчанні до розвитку продуктивної творчої розумової діяльності;

3) виявлення проблем в змісті освіти і необхідності пошуку і формування нових видів учбової діяльності;

4) необхідність формування і розвитку особових якостей випускників шкіл і ВНЗ для застосування отриманих фундаментальних знань з практики.

Щоб ширше розкрити цю проблематику необхідно детальніше розглянути поняття готовності майбутнього вчителя до використання засобів ІКТ у професійній діяльності. За ключове означення будемо вважати визначення «готовності» О.М. Снігур [10], яка трактує його як цілісну якість особистості, що характеризує єдність її знань, умінь, навичок і здібностей до творчого використання засобів ІКТ у професійній діяльності, і знаходить своє відображення в інтелектуальній, мотиваційній та предметно-практичній сферах особистості.

На сучасному етапі в Україні відбувається реформування системи освіти. Це питання обговорювалося на всеукраїнському науковому семінарі у 2018 році в інституті інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України. Багато доповідей на ньому було присвячено впровадженню концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти, яка розглядає цифрові технології в освітньому процесі як «інструмент забезпечення успіху» нової української школи (НУШ). Автори концепції націлюють педагогів нової школи на системне запровадження ІКТ, яке охоплює усі види діяльності [11].

**Висновки.** Дослідження теоретичних засад застосування цифрових технологій у професійній підготовці майбутніх вчителів є актуальним питанням у сучасній освіті.

На жаль, аналіз літератури показав, що далеко не всі викладачі готові впроваджувати цифрові технології у навчальний процес. На наш погляд, саме розробка методологічної та теоретичної бази з навчання майбутніх вчителів у ВНЗ та практичні завдання дозволять змінити це. Коли кожен вчитель буде володіти цифровими технологіями на достатньому рівні, то не виникатимуть питання під час їх застосування на уроці.

Саме використання цифрових технологій у школі зможе мотивувати дітей до навчання, формувати в них практичні вміння та насамперед готувати учнів до сучасного світу, тому що цифрові компетентності входять до навичок життя у 21 столітті.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Закон України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки»: за станом на 9 січ. 2007 р. / Верховна Рада України, 2007, № 12, ст. 102 /. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/537-16>.
2. Закон України «Про доступ до публічної інформації»: за станом на 1 травня 2015 р. / Верховна Рада України, 2011, № 32, ст. 314 /. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2939-17>.
3. Закон України «Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року»: за станом на 25 чер. 2013 р. / Указ Президента України, 2013, № 344/2013 / URL: <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#n10>.
4. Антонова С.Г. Інформаційна культура особистості. Питання формування (в системі вищої освіти). *Вища освіта в Росії*. 1994. № 1. С. 82–89.
5. Архипова С.П. Якість освіти у контексті вимог сучасності. URL: [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vchu/N\\_135/N\\_135p011-014.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu/N_135/N_135p011-014.pdf).
6. Волков О.М. Нові інформаційно-комунікаційні технології навчання професії. *Професійна освіта*. 2001. № 3, С. 14–16.
7. Дзюбенко А.А. Нові інформаційні технології в освіті : монографія. Київ, 2000. 104 с.
8. Красильникова В.А. Використання інформаційних та комунікаційних технологій в освіті : навчальний посібник ; Оренбурзький держ. ун-т. 2-е изд. перераб. і дополн. Оренбург : ОДУ, 2012. 291 с.
9. Пасічник О. Ключові компетентності для навчання впродовж життя 2018 *Цифрова компетентність*. 2018. URL: <http://dystosvita.blogspot.com/2018/01/2018.html>.
10. Снігур О.М. Формування вмінь використовувати засоби інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності вчителя початкової школи [Текст] : дис. канд. пед. наук: 13.00.09; Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2007. 229 арк.+ дод. арк. 202–229
11. Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи: зб. тез доповідей учасників всеукр. наук.- практи. семінару (Київ, 28 лютого 2018 р.) / за заг.ред. О.Е. Коневщинської, О.В. Овчарук. Київ : Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України : Київ, 2018. 61 с.
12. Зубченко О. Проблеми первинної підготовки вчителів у галузі ікт на сучасному етапі. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* № 3. 2011. URL: [http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/6754/1/O\\_Zubchenko\\_PPSV\\_3\\_GI.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/6754/1/O_Zubchenko_PPSV_3_GI.pdf).
13. Key Data on Information and Communication Technology in Schools in Europe (2004 Edition). Eurydice, 2004. 84 p.
14. Information technology: Definition from Answers.com / Answers Corporation. URL: <http://www.answers.com/topic/information-technology>.
15. Education & Training : Enhancing learning with technology : Europa – Information Society / Europe's Information Society; European Commission : [http://ec.europa.eu/information\\_society/tl/edutra/inno/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/information_society/tl/edutra/inno/index_en.htm).
16. Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu). URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>.

## РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ САМООБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ

### ROLE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF THE STUDENTS' SELF-EDUCATION

Социально-экономические и технологические изменения, возникающие в связи с переходом к информационному обществу, требуют модернизации существующей системы образования и пересмотра внимания, придаваемого самообразованию. В статье обосновывается мысль о том, что самообразование является методом регулярного, систематического освоения знаний, углубления и усовершенствования знаний каждым лицом в самостоятельной форме. Именно в связи с этим здесь описаны роль и значение ИКТ в развитии самообразования студентов, принципы, условия, соблюдаемые при развитии самообразования, мотивы, побуждающие к самообразованию, образовательные технологии, применяемые в дистанционном образовании и так далее. Понятие «знаю, как выучить» как основное понятие играет большую роль в развитии самообразования с помощью ИКТ. В целом компьютерно-ориентированное образование является методом обучения, активирующим среду обучения и мотивацию обучения, состоящим из сочетания самообразования студента с компьютерной технологией. Компьютерно-ориентированное образование имеет большие преимущества благодаря тому свойству, что его можно видеть, слышать, а также использовать дома, в университете, библиотеке, одним словом, повсюду. Компьютер и интернет являются незаменимым ресурсом для самообразования при сложных темах, практических, связанных с исследованием занятий, расчетах, повторении урока, решении тестов. С этой целью во многих странах разработаны компьютерные программы, видеокассеты, CD-rom, web-страницы по учебным темам, переданы в использование для развития самообразования. Информационные и компьютерные технологии позволяют каждому лицу развить способность к самообразованию, самоуправлению, самостоятельной подготовке, глубокому изучению профессиональных знаний, при-

влечению к активной работе и повышению уровня профессионализма.

**Ключевые слова:** новая технология, самообразование, развитие, дистанционное образование, новый метод, мотивы.

Socio-economic and technological changes arising in connection with the transition to the information society require the modernization of the existing education system and a revision of the attention given to self-education. The article substantiates the idea that self-education is a method of regular, systematic mastering of knowledge, deepening and improving knowledge of each person in an independent form. It is in connection with this that the role and importance of ICT in the development of students' self-education, the principles, conditions observed in the development of self-education, the motives that encourage self-education, educational technologies used in distance education, etc. The concept of "know how to learn," as a basic concept, plays a large role in the development of self-education through ICT. In general, computer-oriented education is a learning method that activates the learning environment and learning motivation, consisting of a combination of student self-education with computer technology. Computer-oriented education has great advantages due to the fact that it can be seen, heard, and used at home, at the university, library, in one word, everywhere. Computer-Internet is an indispensable resource for self-education with complex topics, practical, related to the study of classes, calculations, repetition of the lesson, the solution of tests. For this purpose, many countries have developed computer programs, videotapes, CD-roms, web-pages on training topics, transferred to use for the development of self-education. Information and computer technology allows each person to develop the ability to self-education, self-government, self-training, in-depth study of professional knowledge, involvement in active work and improvement of professionalism.

**Key words:** new technology, self-education, development, distance education, new method, motives.

УДК 37

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-2-42>

**Мирзаева Айнура Тофик кызы,**  
докторант кафедры общей педагогики  
Азербайджанского государственного  
педагогического университета

**Постановка проблемы** в общем виде. Способность самообразования определяется психологическими и интеллектуальными показателями каждого студента, эта способность развивается при самостоятельной деятельности по поиску информации.

Развитие самообразования студентов является чрезвычайно сложной педагогической проблемой. В процессе самообразования студенты должны располагать необходимыми ресурсами, чтобы достигнуть поставленной цели. Важная роль в достижении целей деятельности по самообразованию принадлежит потребностям и мотивации студента. Именно поэтому обязанностью университета является создание благоприятных

условий для формирования мотивации студентов.

Электронные учебники – это автоматизированная обучающая система, включающая в себя дидактические, методические и информационно-справочные материалы по учебной дисциплине, а также программное обеспечение, которое позволяет комплексно использовать их для самостоятельного получения и контроля знаний [1, с. 22].

**Цель статьи** – изучить роль информационных технологий в развитии самообразования студентов.

**Анализ последних исследований и публикаций.** В наши дни многие педагоги пишут о важности коммуникационных информационных технологий, стимулировании ими развития нашего

образования. В частности, внимание привлекают высказывания И. Ахмедова о роли ИКТ в развитии образования, их преимуществах в формировании знаний, умений студентов и так далее:

- с помощью информатизации науки и образования в стране осуществляется усовершенствование подготовки кадров, дистанционное образование и непрерывное (в течение всей жизни) образование;

- осуществляется подготовка национальных специалистов в области информационных и коммуникационных технологий, разрабатываются и применяются стандарты знаний по ИКТ на всех уровнях обучения;

- студенты получают информацию о формировании способности применения современных средств ИКТ в образовании, возможностях пользования и применения средств ИКТ в профессиональной деятельности специалиста, работающего в системе образования;

- студенты знакомятся с современными методами использования средств ИКТ в организации учебных и внеучебных занятий;

- они умеют пользоваться телекоммуникационными технологиями с целью самообразования [2, с. 9].

Из русских педагогов А.А. Айзенберг, А.А. Бодалев, Г.Е. Зборовский и другие также исследовали вопросы обоснования деятельности студентов по самообразованию и самоуправлению, обратив особое внимание на вопросы повышения уровня готовности студентов к самообразованию [3, с. 6].

Изложение основного материала. Об информатизации образования.

В наши дни часто встречаются такие понятия, как «информатизация образования», «электронное образование». В действительности, смысл обоих этих понятий сводится к одному. Эти понятия подразумевают обучение электронными средствами, систему образования, включающую программу образования или обучения с применением ИКТ. Обучение таким методом проявляется в двух формах: синхронной и асинхронной. Синхронное обучение осуществляется в реальном времени, а асинхронное ориентировано на самообучение или получение информации путем дистанционного образования. Здесь главной целью является развитие у студентов самообразования с помощью ИКТ, их установка на самостоятельное обучение, получение знаний, проведение исследований.

Концепция информатизации высшего образования предусматривает следующие направления:

1. Управление вузовской системой в качестве объекта информации.
2. Информатизация процесса обучения.
3. Информатизация научных исследований.
4. Создание в сфере образования и науки современной информационной среды.

5. Создание упорядоченной инфраструктуры процесса информатизации общества.

6. Снабжение информации техническими средствами.

7. Интеграция азербайджанских вузов в мировую систему образования [4, с. 102].

Новые образовательные технологии приводят к большему углублению интереса и склонности студентов к учительской профессии, создают новые стимулы к ее глубокому освоению, и закладывают основу для формирования самообразования. С этой точки зрения для эффективного осуществления студентами работы по самообразованию, связанной с ИКТ, необходимым можно считать соблюдение ряда принципов:

- самообразование должно быть систематичным и последовательным;

- самообразование должно быть научным;

- самообразование должно быть осознанным;

- самообразование должно быть творческим;

- самообразование должно быть связано с самоусовершенствованием и самовоспитанием;

- самообразование должно соответствовать уровню знаний;

- при самообразовании должны быть сделаны заметки;

- при самообразовании должна быть возможность пользования компьютером и интернетом.

Можно отметить, что мотивы, побуждающие студента к самообразованию посредством ИКТ, состоят из следующих: получать информацию; ежедневная работа; подготовиться к занятиям; искать новую информацию; желание быть креативным; расширить мировоззрение; сделать процесс обучения более интересным и так далее.

В процессе обучения существуют следующие преимущества использования ИКТ:

- возрастание возможности пользования учебниками с помощью компьютера, планшета, мобильного телефона;

- наличие таких наглядных пособий, как анимация, рисунки и прочие мультимедиа;

- возможность ведения заметок на текстах;

- существование удобной системы пользовательского поиска;

- мобильность, возможность получения информации в любом месте и в любое время и так далее.

Мотивационный, который предполагает определение уровня сформированности внутренних мотивов и положительного отношения к самообразовательной деятельности, проявляющихся через совокупность показателей: наличие интереса к самообразованию; желание решать поставленные учебные проблемы самостоятельно; стремление овладеть основными умениями самообразовательной деятельности, в том числе посредством информационных технологий; понимание важ-

ности самообразовательной деятельности для последующего профессионального становления [5, с. 20].

Обучение с ИКТ в процессе образования внесло новизну в понятие обучения по принципу «учи где, когда, что хочешь». Также студент легко может получить подлежащие изучению материалы через Интернет. Благодаря компьютеру-Интернету студенты получают возможность учиться дома в комфортных условиях, экономя время, входить в большие электронные библиотеки в любое время и в любом месте, определять учебную программу в соответствии со своей рабочей программой. И самое главное, при этом отсутствует ограничение во времени. Студент может работать над темой, пока не изучит материал. Процесс обучения становится более полезным, а тема – более интересной благодаря использованию рисунков, звуков, текстовых заданий. В результате чего информация запоминается лучше. Некоторыми исследованиями доказано, что запоминание любого материала, выученного из книги, составляет 20%, тогда как запоминание информации, выученной посредством компьютера, составляет 40% [6, с. 127]. Электронное заучивание укрепляет изучаемую информацию, студент, решая тесты по изучаемой информации, может проверить себя.

А методы и средства самообразования можно сгруппировать следующим образом:

- научно-практические конференции, теоретические семинары, уроки, являющиеся результатом коллективного разума;
- творческая, исследовательская работа;
- записывание заданий.

Студенты, занимаясь самообразованием, пользуются различными источниками. Сюда входят:

- информационно-коммуникационные технологии, радио и телепередачи;
- слово (Студент участвует во многих конференциях, мероприятиях. Даже если сам не говорит, не выступает, слушает выступления, речи отдельных людей, повышает свои знания).
- пресса (книги, газеты, журналы и т.д.) [7, с. 12–13].

В настоящее время в результате стремительного развития ИКТ деятельность по самообразованию стала более интересной и более легкой. Такая ситуация проявляется в более выраженной форме в таких вопросах, как индивидуализация образования, обеспечение интерактивности, приведение в соответствие с уровнем обучающегося, автоматизация проверки знаний, возможность получения любой информации за короткое время, пользования источниками на различных языках, усовершенствования языковых знаний и так далее.

Для осуществления системной интеграции информационных технологий в образовании существует стратегия баланса и динамики. Начальным элементом такой стратегии для каждого студента является современная технология обучения «Знаю, как выучить». Этой технологии свойственен метод получения новых знаний с помощью информационных технологий универсальным образом. Не важно, на какой ступени образования это происходит.

Второй элемент – это начало студентами активного обучения. Эта среда подходит для связи по схеме «компьютер – человек». В данной среде упрощается процесс обмена знаниями, информацией.

В качестве третьего элемента в среду активного обучения в качестве основного средства связи входит телесное пространство. Например, одно дело, когда учитель выдает студенту книгу, а он ее учит и включает в свои знания. И другое дело, когда учитель отправляет свойства созданного им объекта. Эти свойства позволяют студенту воспринимать и выучить материал быстрее [4, с. 103].

Постановка конкретных целей в направлении развития самообразования студентов с помощью ИКТ имеет большое значение. Можно отметить, что данные цели состоят из следующих подцелей:

- определение социально-исторического основания развития вопросов самообразования студентов;
- информатизация системы образования;
- определение стратегии развития самообразования студентов в условиях информатизации образования;
- развитие и обоснование педагогической концепции развития самообразования у студентов в условиях информатизации образования с теоретической точки зрения;
- создание в университете оптимальных условий для развития самообразования студентов;
- обеспечение самостоятельной деятельности студентов;
- формирование специализированной, компьютеризированной аудитории для осуществления установленных методов;
- подготовка материалов для проведения занятий, включая дополнительные источники информации для студентов (библиотеки);
- организация учебных семинаров в связи со значением и использованием информационно-коммуникационных технологий с руководством, учителями, техническим персоналом и студентами университета и так далее.

Информатизация образования – это процесс обеспечения методикой и опытом развития и

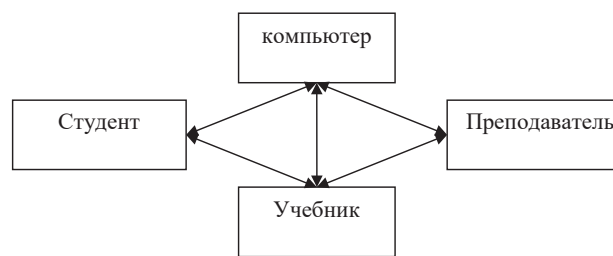
оптимизации пользования информационными технологиями, направленными на осуществление психологических и педагогических целей обучения и образования. Этот процесс, в первую очередь, предусматривает усовершенствование механизмов управления учебной системой, основывающейся на использовании автоматизированных научных данных, информационных и методических материалов, а также коммуникационных сетей, создание методических средств обучения, направленных на развитие интеллектуального потенциала студентов, формирование способности самостоятельно получать знания, создание, использование компьютерных тестов и оценку уровня знаний студентов.

В новые средства информационных технологий входят микропроцессор, программное обеспечение, действующее на основе вычислительной технологии, оборудования и установки, персональные компьютеры, компьютеры любого класса, локальные сети, устройства ввода-выхода, приборы для ввода и манипуляции текстовыми и графическими данными, конвертации представления информации из графического или голосового форматов в цифровой, или же наоборот; инструменты и устройства для управления аудиовизуальными данными.

Успешность развития самообразования студентов в условиях информатизации образования делает необходимым соблюдение следующих условий: 1. Наличие обучающей среды, направленной на постепенное развитие студентов. 2. Применение в образовательном процессе информационных технологий, создание благоприятных условий для успешного развития деятельности каждого индивида по самообразованию, наличие возможности выбирать пути индивидуального обучения. 3. Поиск индивидуальных путей развития самообразования студента и создание возможностей для саморазвития.

Сегодня развитие в сфере применения ИКТ в образование продолжается, в основном, в двух направлениях: 1) усовершенствование традиционной формы образования; 2) использование ИКТ в повышении качества обучения, развитие самообразования студентов, дистанционное образование.

Дистанционное образование, проводимое с использованием новых методов в сфере образования, отвлекая внимание студентов от постороннего объекта, направляет его на изучаемую тему, вызывает у студентов интерес к самообразованию и содействует более продуктивному продолжению процесса обучения в их будущей жизни. Это можно показать в форме схемы следующим образом:



[8, с. 109].

Дистанционное образование играет важную роль в развитии самообразования студентов. Хотя в настоящее время в нашей республике дистанционное образование применяется не во всех университетах, но все же возможности пользования нашими студентами дистанционным образованием, обладающим преимущественными качествами, в ближайшем будущем продолжает расти.

Опыт передовых стран показывает, что для осуществления дистанционного образования можно пользоваться многими технологиями. Среди них можно указать следующие:

1. Аудио-конференция. Здесь используются возможности радио и аудиокассет.

2. Видео-конференция. Данная система способна повысить продуктивность работы по установлению связи студентов с преподавателем без каких-либо дорожных расходов и созданию возможностей совместной работы над заданием.

3. Технологии МОО (Multi-user Object Oriented). Система, организующая связь по Интернету в режиме реального времени. Многие курсы дистанционного образования организуют сеансы МОО. Оповещения о времени проведения сеансов отправляются в электронные почты пользователей. Также информация о времени курсов размещается на веб-страницах.

4. Технологии MUD (Multi User Domain – «многопользовательский домен»). Очень похожи на технологии МОО. С помощью технологий MUD можно создавать встречи в группе, а также индивидуальные встречи. MUD включает также письма MUD различным пользователям для небольших или всеобщих обсуждений.

5. Технологии IRC (Interactive Relay Chat – Интерактивно передаваемая беседа) является программным обеспечением, обладающим возможностью отправлять сотням пользователей и просматривать текстовую информацию в режиме реального времени. Все данные и координаты авторов отражаются на экране. На экране пользователя одновременно можно видеть трех человек. Но чтобы вести аудиобеседы, здесь необходимо встать в очередь. Это используется для того, чтобы не задавать вопросы разом, тем самым запутав учителя.



6. Extensible Distance Learning System. Данный программный пакет разработан российской компанией XDL Soft. Программа предусмотрена для автоматизации процесса дистанционного образования [9, с. 29–34].

**Выводы.** Одним из главных факторов в удовлетворении потребностей общества и государства является определение путей развития самообразования в процессе обучения, модернизация национальной образовательной системы, разработка программ, отражающих важность продолжительного обучения, интеграция современного и традиционного образования, обеспечивающего пути решения новых проблем образования. В этом смысле введение в учебный процесс наших университетов информационных технологий должно быть основано на принципах их интеграции с педагогическими технологиями и направлено на решение проблем для удовлетворения потребностей развития самообразования студентов.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Кузин А.В., Пескова С.А. Архитектура ЭВМ и вычислительных систем : учебник Москва : ИНФРА-М, Форум, 2010

2. Ахмедов И. Новая отрасль педагогической науки – информатизация образования. Азербайджан муаллими. Баку : 2013, 15 марта

3. Шахова. И.Н. Самообразование как коммуникативное взаимодействие: социологический анализ. Екатеринбург : 2006.

4. Махмудова Ш.Дж. Роль информатизации образования в развитии современного общества : материалы республиканской научной конференции «Информатика, вопросы применения информационных технологий в образовании». Баку : 2007

5. Суханов П.В. Педагогическая концепция развития самообразовательной деятельности студентов в условиях информатизации. Автореферат. Кострома : 2013.

6. Аслан О. Новый способ учиться: E-образование. Фиратский университет. Журнал социальных наук. Элазиг : 2006.

7. Педагогическая программа самообразования учителей. Баку : 1976

8. Фарзана Дж.Г. Система дистанционного образования и возможности совершенствования учебного процесса в высшей школе. Диссертация. Баку : 2011

9. Гафаров А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании. Баку : 2015

INFORMATION TECHNOLOGY AS AN EFFECTIVE MEANS OF TRAINING  
MUSIC ART SPECIALISTS IN THE POSTGRADUATE EDUCATION SYSTEMІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ  
ФАХІВЦІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

*The article analyzes the importance of information technology as an effective means of training music art specialists in the postgraduate education system. It is emphasized that the use of information technologies in the postgraduate education provides a qualitatively new level of acquisition and generalization of knowledge and skills by specialists, and their use in further professional and creative activities. The system of postgraduate education, as well as professional and personal development of the music art specialist, undergoes rapid upgrading processes, which are due primarily to the introduction of updated content, forms, methods and training technologies, including the information technology, into the educational environment as the most important mechanisms to upgrade the branch. The purpose of informatization of the permanent system of artistic education is to increase the efficiency of learning through the information enlargement and the improvement of its methods of application, as well as the focus on the use of information technology in the educational process of higher education and professional activities. The feasibility and effectiveness of information technology in postgraduate education are closely related to the concept of information culture. An essential component of information culture of the teacher-musician is the ability to effectively use the information technology both in teaching and in self-education and self-improvement. It is proved that the development and implementation of one's individual educational route during postgraduate training becomes a situation of "experiencing innovation" for a music art specialist and enhances its professional and personal experience, enabling a high level of readiness to address the relevant professional and creative tasks. Special attention is paid to the fact that organizational restructuring of the educational process and amendment of its schedule are important, but the reconstruction of individual forms of vocational training, which are the cornerstone of successful innovation in postgraduate education, given the peculiarities of training the art specialists, are even more important.*

**Key words:** information technology, music art, postgraduate education.

*У статті проаналізовано значення інформаційних технологій як ефективного*

*засобу підготовки фахівців музичного мистецтва в системі післядипломної освіти. Підкреслено, що застосування інформаційних технологій у сфері післядипломної освіти забезпечує якісно новий рівень набуття й узагальнення знань, умінь і навичок фахівців, їх використання у подальшій професійній і творчій діяльності. У системі післядипломної освіти як сфері професійного і особистісного становлення фахівця з музичного мистецтва відбуваються динамічні процеси модернізації, що пов'язано насамперед з уведенням в освітнє середовище оновлених змісту, форм, методів і технологій навчання, зокрема, інформатизації як одного з найважливіших механізмів модернізації галузі. Доцільність і ефективність інформаційних технологій у післядипломній освіті тісно пов'язані з поняттям інформаційної культури. Суттєвим складником інформаційної культури педагога-музиканта є вміння ефективно використовувати інформаційні технології як у навчальному процесі, так і з метою самоосвіти і самовдосконалення. Зазначено, що інновації в освіті розуміють як особливу організацію професійно-творчої діяльності і мислення, яка охоплює всю сферу освіти і підготовки фахівців. Найелементарніша інновація має величезний системний ефект щодо впливу на інші компоненти музично-педагогічного процесу, на загальну структуру змісту професійної діяльності. Доведено, що проектування й реалізація свого індивідуального освітнього маршруту на етапі післядипломної підготовки стає для фахівця з музичного мистецтва ситуацією «проживання інновацій» і сприяє удосконаленню професійно-особистісного досвіду, зумовлює високий рівень готовності до вирішення актуальних професійно-творчих завдань. Окрему увагу акцентовано на тому, що вагомою є й організаційна перебудова навчального процесу, внесення змін у його графік, а найголовніше – реконструкція індивідуальних форм професійного навчання, які, зважаючи на специфіку підготовки фахівців мистецького профілю, є наріжним каменем успішних інноваційних змін у післядипломній освіті.*

**Ключові слова:** інформаційні технології, музичне мистецтво, післядипломна освіта.

UDK 004:378.046-021.68:[37.011.3-057.4:78]

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-2-43>

**Popovych N.M.,**

Doctor of Education, Professor,  
Head of Department of Music Education  
and Performing Arts  
Mukachevo State University

**Problem statement.** The relevance of integrating ICT into postgraduate education is determined by practical needs, especially social problems of enhancing the status of a music art specialist in view of the educational degree obtained, or its ability and willingness to perform its professional functions. The purpose of information support of postgraduate pedagogical education system is to increase the learning efficiency by expanding the information volumes and improvement of its application methods, as well as

focus on the use of information technology in career. The use of information technology in postgraduate education provides a qualitatively new level of acquisition and generalization of knowledge and skills of specialists, as well as their use in the further professional and creative activity.

**Analysis of the most recent research and publications.** Different aspects of the issue of an individual's interaction with information environment in learning are dealt with by V. Bykov, O. Bondarenko,

V. Zabolotnyi, O. Mishchenko, O. Pinchuk, O. Pometun, M. Senchenko et al. The technologies of combining the music and sound structures in composers' practice are substantiated in research conducted by V. Vasylenko, D. Dubrovskiy, I. Stetsiuk et al. The issue of developing the educational software to optimize the music education effectiveness is highlighted by researchers, such as Z. Vizel, M. Diachenko, I. Kotliarevskiy, L. Robustova, I. Sokol et al.

However, despite the lump of scientific studies, the issue of considering the information technology as an effective means of training the music art specialists in the postgraduate education system is poorly highlighted.

Analysis of the current state of postgraduate education system points to a sharp contradiction between the modern society requirements to professional training of a music art specialist, able to apply innovative information technology achievements in its own musical creative and teaching activities, and the practice of improving the music teachers' skills in the postgraduate education system.

**The purpose of the article** is to justify the importance of information technology as an effective means of training the music art specialists in the postgraduate education system.

**Research methods.** This research is based on the use of systemic analysis methods to explore innovative processes in the postgraduate education system, a comparative analysis of the existing pathways of professional and creative self-fulfillment of a music art specialist in information and creative environment and development of the new ones.

**Deliverables.** The postgraduate education system, as well as the professional and personal development of a music art specialist, undergo the dynamic upgrading processes. This is primarily due to the introduction of updated content, forms, methods and training technologies into the learning environment, in particular information support as one of the most important mechanisms of upgrading the branch.

As noted by I. Robert [1], the implementation of capabilities of the modern information influence technology in education expands the range of learning activities, allows improving the traditional organizational forms and methods of training and promotes the emergence of new educational technologies. The traditional, authoritarian-explanatory and illustrative teaching methods are replaced by active methods aimed at self-acquisition of knowledge through modern methods of knowledge presentation and control, i.e. information technology.

The feasibility and effectiveness of information technology in postgraduate education is closely related to the concept of information culture. An essential component of information culture of the music teacher is the ability to effectively use information technology in education, as well as in self-education and self-improvement.

An important prerequisite for the efficiency of information technology in education, according to N. Morse, is [2, p. 88]: possession of a personality-centered teaching method; a shared vision of the process of information technology integration by teachers of various disciplines, subject to assistance and support of the education system governance; availability of some experience of educational information technology use by teachers; promotion of the professional development of professors and teachers in information technology; knowledge of educational standards and the availability of resources for training courses; access to modern information technology, particularly software.

From our point of view, the use of modern information technology in professional development at the stage of postgraduate education is particularly important to create effective educational resources, such as e-textbook, repertoire manual, music manual etc. The difference between the said and printed editions is that they can be designed as an open dynamic system. In such systems, the user can make changes and additions to the manual content. This is what creates an alternative choice for the music teacher in the course of using a certain textbook, anthology or music manual [3].

T. Aheichenko-Starchenko emphasizes that the content of professional development of the music art specialists has a logical structure, which includes a general cultural component made up by social and humanitarian disciplines; an artistic and educational component involving the formation of new artistic (professional) knowledge and aimed at upgrading the professional competency; an analytical component associated with assessment of professional competency and determination of objective and orientation of self-education and self-development of artistic discipline teachers [4, p. 13].

For several years, we have been studying the details of both the educational needs of music art specialists and some gaps in formation of professional competences, i.e. their professional and personal experience component, through observation, questionnaires, surveys, creative tasks and test works. The resulting statistics highlights the most relevant topics, methods and forms of shaping the professional and personal experience of the music art specialists during the professional development courses based on a large number of parameters (qualification category, age, experience, expertise, job, etc.).

The scientists N. Protasova [5] and N. Segeda [6] emphasize that the quality of training a music art specialist in the postgraduate education system largely depends on the experience of professional and polyartistic activity, which is subject to integration and based on the synergy provisions, i.e. the theory of self-organization considering the paradigmatic changes in science, as well as formation of an

axiological field of studying and determination of bases to ensure the unity of scientific, artistic, and cultural knowledge at different levels of integration, as well as implementation in multifaceted forms of activity.

It must be emphasized that innovation in education is understood as a special organization of professional and creative activities and thinking, covering the entire scope of education and training of specialists. The most basic innovation has an enormous systemic effect on the other components of musical and pedagogical process and the general structure of the professional activity content. Therefore, the willingness of music art specialists to evaluate the innovations, determine their relevance for the needs and capabilities of a particular art school, as well as the ability of a future specialist to engage in innovative music and educational activities is important. The music teacher with a high innovation potential is able to train the students aspiring for successful and effective life, which leads to the growth of scientific interest towards the issue of innovation in the field of music and teaching [7, p. 54].

It is important that the design and implementation of one's own individual educational route during postgraduate training becomes the situation of "experiencing innovation" for a music art specialist and promotes the expansion of professional and personal experience, creating a high level of readiness to addressing the pressing professional and creative tasks.

Art and pedagogical orientation, as a stable dominating system of motifs (beliefs, habits, interests, etc.), determines the behavior of a teacher, his/her attitude towards artistic activities and to students. During the experimental work, it was found that artistic and pedagogical orientation of music art specialists at this stage of lifelong learning is manifested in teaching and personal centration of a music teacher, as well as features of its professional activity style.

A particular attention was paid to improved efficiency of the personality-oriented technology and teaching methods, to achievement of integrity and unity of the whole educational process course under a single musical pedagogical concept.

Methodological work was conducted in the following areas: development and testing of the teacher's activity system focused on development of innovative potential of the student's personality; introduction of new educational technologies. The tasks of learning and generalization of musical and educational experience of innovative personality; introduction of innovative technologies to train a music teacher in order to encourage the creativity of students; organization of consulting support to specialists on the use of testing technologies in the music learning process were addressed.

A series of tasks included the development by music art specialists of a creative project portfolio, requiring the implementation of search and learning,

analytical and synthetic, comparative and innovative creativity by music teachers, ensuring the enrichment of their professional and personal experience. The portfolio of creative projects, such as "Adult Music for Children" (by M. Sakal), "Secrets of Orchestral Music" (by A. Bilak), "Music Tales of Ukraine" (by T. Rizak) and others were interesting.

It must be emphasized that at this stage of forming work, the effective use of the project method was largely contributed by distribution of the experimental team experts into the so-called "trainers" and "authors", with whom we work as a part of musical educational and creative workshops. As a result, the "trainers" could further distribute the project method effectively through classes, and the "authors" could focus on the preparation of teaching materials.

Google Apps for Education training, held by us within the informal education of music art specialists are worthy of a special stress. Google Apps for Education is a free toolkit system ensuring the required technologies for education and enabling to deploy and maintain the information-educational environment of a school. The training purpose was to develop the professional skills of music art specialists in terms of informal education, including the digital literacy and educational tutoring; to form a vision of development prospects of one's school through the introduction of music teaching and ICT innovation. During the training, the music art specialists from the experimental team mastered Google Apps services, such as Google-Docs, Calendar, Mail, Classroom, and other forms. The current issues concerning the school cloud deployment in Google Apps were addressed. The teachers worked in teams, performed interactive exercises, and used cloud for collaboration.

We also take into account the fact that an important part of any training is the evaluation of its results, which we conducted through questionnaires and group discussions. This allowed analyzing the work of all training participants to highlight and evaluate the results achieved, to identify the positive aspects and to point to shortcomings.

Informal (spontaneous) teaching of music art specialists at this stage, which was occurring during the everyday activities, provided no clear organization or structure, but stipulated primarily "learning from experience", i.e. both learning based on experience and learning through experience, or, to put it differently, extrapolation and use of training elements.

**Conclusions and further research.** Therefore, introduction of information technologies in the process of training the music art specialists in the postgraduate education system is a major factor enriching their professional and personal experience. The impact of information technology on the quality of training the music teachers is to enhance the self-study, develop their intellectual and creative abilities, shape their professional thinking and the ability to make better

creative decisions. The process of enhancing the professional and personal experience of a music art specialist at the postgraduate stage of lifelong learning must focus on bringing the professional competency in line with global standards, requirements of time, individual personal and educational needs; spiritual, professional, creative and scientific potential of a music teacher, implemented through professional training and self-education means, guided by state standards of qualification levels in view of socio-economic and scientific and technological progress requirements.

The further research of this problem involves the following areas: study of the role of computer simulation and arrangement means in improved professional and personal experience of specialists in the postgraduate education system; study of webinar recording technology in Ultra HD (2K, 4K) format.

#### REFERENCE:

1. Robert I. "Areas of research in the field of education reform in connection with the use of

information and telecommunication technologies", *Informatizatsiya nepreryivnogo obrazovaniya : materialy VII Mezhdunarodnoy konferentsii*, s. 21–27, 1997. (in Russian)

2. Morse N. "Methodology for teaching computer science". Kyiv : Navchalna knyha, 2004. (in Ukrainian)

3. E. Mashbits, "Computerization and prospects". Moscow : Znanie, 1986. (in Russian)

4. Ageichenko-Starchenko T. "Pedagogical conditions of professional development of teachers of artistic disciplines in the system of postgraduate education", M.S. thesis, Dept. Electron. Ukr., Classical private university, Zaporozhye, 2011. (in Ukrainian)

5. Protasova N. "Postgraduate education of teachers: content, structure, trends of development". Kyiv : Master-S, 1998. (in Ukrainian)

6. Sehedra N. "Model of professional potential of music teacher, necessary for self-realization in pedagogical activity", *Zbirnyk naukovykh prats MDPU*, Vyp. 1, s. 35–36, 2001. (in Ukrainian)

7. Pliushchik Ye. "Content characteristic of the concept of "innovative thinking of music teacher", 2013. URL: <http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nzsp.pdf>. Accessed on: May 09, 2019.

## ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-ДОМАШНЬОГО ЗАВДАННЯ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

### USING ONLINE-HOMEWORK IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE AT A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

У статті проаналізовано деякі проблеми впровадження та способи використання онлайн-домашнього завдання під час вивчення іноземної мови. У роботі окреслені поняття традиційного домашнього завдання, його переваги та недоліки під час навчання студентів покоління Z, поняття онлайн-домашнього завдання та його види. У статті розглянуто різноманітні способи використання онлайн-домашнього завдання: дискусійний форум, блог, метод кейсів, різні онлайн-платформи. Виявлено, що існує кілька переваг і недоліків використання онлайн-домашнього завдання у викладанні іноземної мови. Перевагами є можливість отримати декілька спроб у виконанні того ж самого завдання, що дає можливість отримати хорошу оцінку та проаналізувати свої помилки, автоматичне оцінювання домашнього завдання, також деякі онлайн-системи дозволяють кожному студенту отримувати альтернативні версії того ж самого питання або альтернативні набори питань, що охоплюють ті ж теми. Це зазвичай обмежує можливість студентів копіювати відповіді одногрупників та має підвищити рівень розуміння студентом навчального матеріалу. Головними недоліками використання онлайн-домашнього завдання на заняттях з іноземної мови є різний рівень мовної підготовки в одній групі, в такому разі студентам може бути не цікаво і не комфортно працювати з онлайн-домашнім завданням. Також одним із недоліків онлайн-завдання може бути збіг в якомусь із завдань, тоді студенту може знадобитись технічна підтримка. У ході дослідження ми дійшли висновку, що домашня робота в Інтернеті настільки ж ефективна, як традиційне домашнє завдання, однак залишається питання, чи варто залишати онлайн-домашнє завдання

як єдиний спосіб самостійного опрацювання матеріалу.

**Ключові слова:** вища школа, студенти покоління Z, традиційне домашнє завдання, онлайн-домашнє завдання.

The article analyzes some problems of implementation and methods of using the online-homework while studying a foreign language. The notions of traditional homework, its advantages and disadvantages for teaching students of generation Z, the concept of online-homework and its types are outlined. The article discusses various ways to use the online-homework: discussion forum, blog, case study, various online platforms. It is found that there are several advantages and disadvantages of using the online-homework in teaching a foreign language. The advantages are the ability to get several attempts to perform the same task, which allows to get a good rating and analyze mistakes, automatically evaluate homework, as well as some online systems allow each student to receive alternative versions of the same question or alternate sets of questions that cover the same topics. This usually limits the ability for students to copy replies from groupmates and should increase the student's understanding of learning material. The main disadvantages of using online-homework in foreign language classes are the different levels of language training in one group, in this case students may not be interested and may not feel comfortable working with online-homework, one of the cons of an online task may be fails in any of the tasks, then the student may need technical support. During the study, we came to the conclusion that homework on the Internet is at least as effective as a traditional homework, the question remains whether it is worth leaving the online homework as the only way for self-preparation.

**Key words:** high school, generation Z students, traditional homework, online-homework.

УДК 378:377 (477)  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-2-44>

**Шафігуліна В.О.**,  
викладач кафедри філології,  
перекладач та мовної комунікації  
Національної академії  
Національної гвардії України

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Протягом останніх двох десятиліть зростає необхідність використання новітніх технологій в освітній сфері. Сучасна вища освіта стикнулася із новим викликом: як не тільки надати студентам освіту в своїй галузі навчання, але також озброїти їх навичками та знаннями, необхідними для ефективного використання технологій на робочому місці. З цього виходить, що всі вищезазначені фактори змушують викладача вищої школи пристосовуватись до новітніх тенденцій та змінювати традиційні методи навчання на більш сучасні, інтерактивні, поєднувати різні методи навчання для того, щоб воно було не тільки ефективним, але й відповідало сучасним вимогам життя. В наш час, щоб зробити навчання успішним потрібно зважати на безліч факторів, зокрема, на те, що викладання мови сучасним студентам не може бути таким, як раніше.

#### Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Ідея про те, що кількість часу, витраченого на домашнє завдання, підвищує досягнення студентів, добре підтримується в літературі такими вченими, як Дж. Додсон, М. Холл, С. Норз. Дослідженнями, які вивчають інформатизацію навчального процесу, використання домашньої роботи в режимі онлайн, позитивний зв'язок між використанням домашнього завдання в Інтернеті та продуктивністю, займались Б. Коллінс, Б. Поттер, Джонстон, М.І. Жалдак. Проте ми не змогли віднайти дослідження, що розглядають, чи потрібно робити онлайн-домашнє завдання обов'язковою частиною курсу вищого навчального закладу.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** З розвитком новітніх технологій змінились не тільки способи вивчення іноземної мови, а й ті, хто навчається. Сучасні студенти про-

являють дуже слабку зацікавленість традиційним домашнім завданням. У зв'язку із таким відношенням до домашнього завдання та беручи до уваги, що ми живемо в епоху сучасних технологій, необхідно оновити концепцію домашнього завдання. Відповідно, необхідно розуміти всі переваги та недоліки нового виду домашнього завдання, його особливості впровадження та результативність.

**Метою статті є** охарактеризувати особливості використання онлайн-домашнього завдання у процесі оволодіння іноземною мовою у вищому навчальному закладі, проаналізувати різні види онлайн-домашнього завдання, виявити переваги і недоліки такого виду домашнього завдання.

**Виклад основного матеріалу.** В умовах технологічного процесу, щоб зробити навчання успішним, потрібно зважати на безліч факторів, як-от: винайдення новітніх методик викладання, технологічне забезпечення занять, яке робить їх цікавішими, та повна зміна структури традиційного заняття. З технологічним прогресом змінились не лише умови праці та навчання, але й змінились самі студенти. Вони мають зовсім інші інтереси, вони сприймають інформацію по-іншому, відповідно, з ними потрібно працювати іншими методами, зважаючи, що більшість сучасних студентів належить до покоління Z.

Студенти покоління Z – технологічно розвинені, не уявляють своє життя без інтернету та технологій, сприймають багато інформації кожен день, для них важко довго зосередити на чомусь увагу, але легко виконувати багато задач одночасно [2, с. 25]. Більшість студентів вищих навчальних закладів належать до покоління Z, тому важливо вміти правильно подати інформацію для такої аудиторії.

Студенти цього покоління можуть слухати музику, дивитися відео, надсилати повідомлення під час виконання домашнього завдання. Для таких студентів може виявитись дуже важким виконання одного завдання протягом великого проміжку часу, краще сприймається часта зміна видів діяльності. Також студенти цього покоління здебільшого є візуалами, тому найкраще сприймають завдання з використанням мультимедіа [2, с. 26].

Багато викладачів розглядають домашнє завдання як необхідну умову засвоєння матеріалу. Незалежно від того, чи використовується воно для підкріплення старого матеріалу або як вступ до нових тем, традиційно вважається, що домашня робота займає дуже важливе місце в навчанні студентів. Виконання домашнього завдання є необхідним з ряду причин: по-перше, допомагає засвоїти матеріал, з яким студенти працювали на занятті, по-друге, розвиває навички самостійного навчання, самоосвіти, що є дуже значущим в наш час, по-третє, виконання завдань на самостійну підготовку змушує студентів користуватись безліччю інших ресурсів, словників, граматичних довідників та робити

завдання самостійно, також дозволяє дати студентам можливість опрацювати більше матеріалу, ніж того дозволяє виділений час аудиторного заняття [7, с. 142]. Однак, не дивлячись на всю важливість самостійного опрацювання матеріалу, студенти не завжди виконують домашнє завдання, аргументуючи це тим, що завдання дуже часто бувають нудними та займають надто багато часу.

У зв'язку із таким відношенням до домашнього завдання та беручи до уваги, що ми живемо в епоху сучасних технологій, необхідно оновити концепцію домашнього завдання. Студенти повинні розуміти важливість самоопрацювання матеріалу, завдання повинні бути цікавими та можливими для виконання, вони повинні відрізнятись від форми проведення аудиторних занять [5, с. 31].

Традиційні методи домашньої роботи мають певні обмеження. Перше обмеження полягає в тому, що існує відносна проблема відображення прогресу кожного студента та відпрацювання слабких сторін [7, с. 140]. Також веб-технології могли б надати студентам більше можливостей взаємодії з однолітками за межами аудиторії.

Існують різні види домашніх завдань, це може бути виконання завдань в тому ж підручнику, за яким студенти займаються на заняттях, також це може бути підготовка будь-яких додаткових матеріалів за темою заняття, виконання інтерактивних завдань, проектна робота.

Цікавим способом підвищення інтересу до виконання домашнього завдання можуть бути онлайн-завдання. Система домашньої роботи в режимі онлайн може дозволити викладачеві послідовно оновлювати завдання, новітні технології дозволяють ефективно створювати та поширювати широкий спектр навчальних матеріалів. До них належать численні типи вправ, до яких відразу можна надати зворотній зв'язок і отримати допомогу. Натомість ефективність онлайн-домашнього завдання буде залежати від того, як воно використовується, і від того, з якими матеріалами.

Доступні різні види онлайн-домашнього завдання. Наприклад, подивитись відеоматеріал за темою заняття та зробити онлайн-завдання, студенти можуть дивитися матеріал у своєму власному темпі. Дослідницька робота: формальні наукові статті залишаються популярним онлайн-завданням, оскільки потребує детального опрацювання великої кількості матеріалу. Дискусійний форум може замінити дискусію у класі. У віртуальному класі студенти реагують на актуальне питання і на відповіді один одного. Блоги підтримують діалог думок і ідей студентів щодо теми. Студенти можуть додавати нові публікації до блогу протягом всього курсу, а інші студенти можуть коментувати [3, с. 195].

*Метод кейсів.* Зазвичай призначене читання або відео наочно зображує реальний приклад

проблем або концепцій, за темою заняття, описуючи всі важливі дані та інформацію. Добре побудовані випадки змушують студентів аналізувати проблеми і досліджувати, перевіряти і представляти потенційні рішення [7, с. 144].

Оскільки час занять скорочується, а необхідний матеріал для вивчення все збільшується, багато викладачів іноземної мови все частіше звертаються до онлайн-систем, таких як MyEnglishLab, Edmodo та інших. Такі системи, як ці, пропонують студентам миттєвий зворотний зв'язок і онлайн-довідку, звільняючи викладачів від часто обтяжливої задачі опрацювання традиційних домашньо-паперових завдань. Питання, яке розглядається, полягає в тому, чи сприяє система домашнього завдання в Інтернеті розумінню та утриманню матеріалу краще, ніж традиційна домашня робота з зошитом і ручкою. Наприклад, MyEnglishLab дозволяє студентам зробити три спроби, щоб опрацювати одне завдання, також ця онлайн-платформа просить студентів завершити кожен крок, підказуючи їм пояснення правил і визначень. Коли студент виконує будь-яке завдання, програма надає зворотній зв'язок і натякає на те, що вони повинні зробити, щоб правильно завершити це завдання.

Сучасна література насправді не відповідає на запитання, що стосуються комп'ютеризованого домашнього завдання. Однак система домашньої роботи на основі веб-сайтів має певні переваги. До таких переваг можна віднести швидше здобуття результатів учнями, здатність розміщувати матеріал в електронному форматі, зосереджуючись на середовищі, орієнтованому на студента. Традиційні паперові домашні завдання оцінюються на правильність і повертаються студентам з коментарями. Студенти мають лише один шанс виконати ці завдання. Система онлайн-домашнього завдання дозволяє студентам три спроби у виконанні того ж самого завдання.

Більшість онлайн-систем дозволяють викладачеві створювати домашні завдання, які автоматично оцінюються, звільняючи його від цього завдання. Таким чином, домашнє завдання в Інтернеті пропонує потенціал для вдосконалення навчання студентів без істотного збільшення навантаження на викладача [3, с. 193]. Ще однією перевагою є те, що деякі онлайн-системи дозволяють кожному студенту отримувати альтернативні версії того ж самого питання або альтернативні набори питань, що охоплюють ті ж теми. Це зазвичай обмежує можливість студентів копіювати відповіді однокласників та має підвищити рівень розуміння студентом навчального матеріалу.

Часто буває так, що студенти в групі мають різний рівень мовної підготовки. Різні онлайн-платформи зазвичай розраховані на один рівень для всієї групи. В такому разі студентами може бути не цікаво і не комфортно працювати з онлайн-домаш-

нім завданням. Також одним із недоліків онлайн-завдання може бути збій в якомусь із завдань, тоді студенту потрібно надати технічну підтримку. Студентам може набриднути тільки такого типу завдання, та онлайн-завдання підходять не для всіх тем та не для всіх рівнів мовної підготовки.

Ми попросили студентів порівняти домашню роботу в Інтернеті з більш традиційними домашніми завданнями щодо їх впливу на успішність в навчанні. В першому семестрі студенти виконували традиційні домашні завдання, в другому – онлайн-домашнє завдання. У групі було 15 студентів. Попросивши порівняти їх загальне враження від онлайн-домашнього завдання враженням від традиційних домашніх робіт, понад 65 відсотків студентів сказали, що їм подобається домашня робота в режимі онлайн, тоді як 25,4 відсотків сказали, що їм не подобається таке домашнє завдання. Отже, загалом така домашня робота є корисною, а домашнє завдання онлайн є настільки ж ефективним, як традиційні паперові домашні завдання.

Якщо порівняти успішність студентів за два семестри, то можна сказати, що вона не мала суттєвих змін. Ці результати показують, що домашня робота в Інтернеті та традиційне домашнє завдання однакові за ефективністю. Питанням залишається, чи варто залишати онлайн-домашнє завдання як єдиний вид домашнього завдання.

**Висновки.** Отже, домашнє завдання є необхідною умовою засвоєння матеріалу. У зв'язку із недостатнім інтересом сучасних студентів до традиційного домашнього завдання та певними обмеженнями, що надає такий вид домашнього завдання, з'являється онлайн-домашнє завдання. Виявлено, що існує кілька переваг і недоліків використання онлайн-домашнього завдання у викладанні іноземної мови в вищих навчальних закладах.

Перевагами є: можливість отримати декілька спроб у виконанні того ж самого завдання, що дає можливість отримати хорошу оцінку та проаналізувати свої помилки; автоматичне оцінювання домашнього завдання; деякі онлайн-системи дозволяють кожному студенту отримувати альтернативні версії того ж самого питання або альтернативні набори питань, що охоплюють ті ж теми. Це обмежує можливість студентів копіювати відповіді однокласників та має підвищити рівень розуміння студентом навчального матеріалу.

Головними недоліками використання онлайн-домашнього завдання на заняттях з іноземної мови є різний рівень мовної підготовки в одній групі, в такому випадку студентами може бути не цікаво і не комфортно працювати з онлайн-домашнім завданням, також одним із недоліків онлайн-завдання може бути збій в якомусь із завдань, тоді студенту потрібно надати технічну підтримку.



Аналіз результатів виконання студентами традиційного та онлайн-домашнього завдання показав, що домашнє завдання онлайн є настільки ж ефективним, як традиційні паперові домашні завдання. Успішність студентів при цьому не має суттєвих змін, але інтерес до домашнього завдання підвищується.

Виявлено, що вибір онлайн-завдань для самостійного опрацювання є хорошим способом закріпити матеріал, але залишається питання, чи варто залишати онлайн-завдання єдиним видом домашнього завдання. Перспективою дослідження вважаємо більш детальний аналіз впливу онлайн-домашнього завдання на успішність студентів.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Bonham S. W., Beichner R. J., Deardorff D. L. Online homework: Does it make a difference? *The Physics Teacher*. 2001. № 39. P. 293–296.
2. Buhaieva V. Teaching the generation Z student. *Thinking globally. Teaching locally. Books of papers of the 2019 National TESOL-Ukraine Convention*. 2019. P. 24–27.
3. Dillard-Eggers J., Wooten T. An investigation of online homework: required or not required. *Contemporary Issues In Education Research*. 2013. № 6(2). P. 189–198.
4. Dodson J. R. The impact of online homework on class productivity. *Science Education International*. Vol. 25. P. 354–371.
5. Demirci N. University students' perceptions of web-based vs. paper-based homework in a general physics course. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*. 2007. № 3(1). P. 29–34.
6. Kortemeyer G., Hall M. Effective feedback to the instructor from online homework. *JALN*. 2005. № 9(2). P. 19–28.
7. North S., Pillay H. Homework: re-examining the routine. *ELT Journal*. 2002. № 56/2. P. 137–145.

## Новий вид наукових послуг



Причорноморський  
науково-дослідний інститут  
економіки та інновацій

Шановні колеги! Питання академічної доброчесності є надзвичайно актуальними у наш час. Враховуючи великі масиви інформації, що з'являються у всесвітній мережі, жоден вчений не може бути впевненим, що його авторське право захищене. Крім того, поширеною є ситуація, коли декілька вчених в одній галузі науки користуються однаковими джерелами інформації, а в результаті безкоштовні програми пошуку плагіату засвідчують стовідсот-

кові збіги тексту, що може призвести до безпідставних звинувачень у плагіаті, особливо після перевірки за базою даних авторефератів та дисертацій. Це викликано тим, що порівняння з іншими дисертаціями не вказує на використання спільних першоджерел (статей, монографій, статистичних щорічників, словників тощо), а однозначно визначає тільки збіг тексту, ігноруючи навіть цитати. Важливим є також те, що чинне законодавство однозначно визначає, що перевірку може здійснювати виключно установа за профілем дослідження, а не поширені в мережі безкоштовні програми. Для уникнення подібних ситуацій ми пропонуємо Вам скористатися науковою **послугою оцінки технічної унікальності наукового тексту** за допомогою *ліцензованого* програмного забезпечення, яке гарантує похибку перевірки до 3%. Переваги такої перевірки порівняно з іншими методами:

- Ви *укладаєте угоду* про надання послуг;
- Ваш файл *не розміщується у мережі*, тобто інформація і авторство залишаються анонімними;
- Ви *отримуєте звіт*, підготовлений за допомогою *ліцензованого* програмного забезпечення; *порівняльну таблицю* однакових фрагментів тексту із зазначенням джерела; *офіційний звіт про надану послугу* із зазначенням результатів;
- Ви отримуєте вичерпну інформацію про текстові збіги у Вашому дослідженні та дослідженнях інших авторів не тільки *українською, але і російською та англійською мовами*;
- Ви користуєтесь програмним забезпеченням, яке використовується *тільки спеціалізованими науковими та освітніми установами* і розроблене виключно для пошуку текстових збігів *саме у наукових дослідженнях*, а не у публіцистиці, рекламних веб-сайтах тощо;
- Виключна робота з авторами – ніхто, крім автора тексту, не зможе замовити у нас перевірку цього тексту, що *убезпечить Вас від перевірок третіми особами*;
- Ви отримуєте можливість коректно оформити посилання на першоджерела;
- Існує можливість перевірки *будь-яких наукових досліджень*: статей, рефератів, авторефератів, дисертацій, доповідей, тез, звітів тощо.

Терміни і вартість перевірки і надання звіту:		
Характер наукової роботи	Терміни (робочих днів)	Вартість
Докторська дисертація	5 – 10	5500 грн
Кандидатська дисертація	3 – 7	3500 грн
Автореферат	1 – 2	500 грн
Стаття (обсягом до 12 сторінок)	1 – 2	500 грн
Інші види робіт	За домовленістю	За домовленістю

Для того, щоб замовити послугу, Вам необхідно звернутись електронною поштою до Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій, вказавши у темі листа «Оцінка унікальності тексту». У листі вкажіть адресу для листування, додайте файл у форматі MS Word з текстом наукового дослідження. Фахівець відповідного відділу надасть Вам відповідь щодо процедури здійснення експертизи.

Контактна особа:

*Шумилова Тетяна* – молодший науковий співробітник

Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

+38 (048) 709-38-69

+38 (093) 253-57-15

shumilova@iei.od.ua

З повагою,  
дирекція Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

## НОТАТКИ

Наукове видання

# ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

*Науковий журнал*

**Випуск 14**

**Том 2**

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *Н. Кузнєцова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.

Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 2594. Ум.-друк. арк. 25,58.

Підписано до друку 05.07.2019. Наклад 100 прим.

ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій»

Адреса: вул. Сегедська 18, каб. 422, м. Одеса, Україна, 65009

E-mail: [info@iei.od.ua](mailto:info@iei.od.ua)

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 5218 від 22.09.2016 р.