

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 15

Том 1



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

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
Вченою радою Причорноморського науково-дослідного інституту
економіки та інновацій (протокол № 7 від 29.07.2019 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. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Гулей О.В.

З ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ГЛИНСЬКОЇ ХУДОЖНЬО-КЕРАМІЧНОЇ ШКОЛИ:
ЩОДО ПИТАННЯ ПРО НАВЧАННЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА
В ПІВНІЧНО-СХІДНІЙ УКРАЇНІ..... 9

Залуцька Г.І.

ОСВІТНЯ ТА ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЧИНУ НАЙСВЯТИШОГО ІЗБАВИТЕЛЯ
СЕРЕД УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ КАНАДИ У ПЕРШІЙ ПОЛ. ХХ СТ..... 13

Іноземцев А.В.

ЛІТНІЙ ТАБІР ПЕТРОВСЬКОГО ПОЛТАВСЬКОГО КАДЕТСЬКОГО
КОРПУСУ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ КАДЕТА..... 17

Карпусь О.С.

ПРОФІЛАКТИКА БУЛІНГУ ЯК НАПРЯМ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ
УЧНІВ У ФІНСЬКИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ..... 22

Кирилюк Г.В.

АКТУАЛІЗАЦІЯ ІДЕЇ ДИТИНОЦЕНТРИЗМУ
У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ СЬОГОДЕННЯ..... 26

Кучеренко І.І.

ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ
В МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 30

Надеждіна І.М.

ПРОСВІТНИЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ НА ПІВДНІ УКРАЇНИ
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)..... 36

Никифоров А.М.

ВПЛИВ ЕСТЕТИКО-ФІЛОСОФСЬКИХ ІДЕЙ Й.Й. ВІНКЕЛЬМАНА
НА СТАНОВЛЕННЯ МИСТЕЦЬКИХ КОНЦЕПЦІЙ ПІДГОТОВКИ
ХУДОЖНИКІВ НА ТЕРЕНАХ УКРАЇНИ ХVІІІ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ..... 40

Слободянюк О.М.

ПОЛІТИКА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ
У ВИЩІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ (НАЦІОНАЛЬНИЙ РІВЕНЬ)..... 44

Тимчик М.П.

ВИХОВНИЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГІКИ ОЛЕКСАНДРА ДУХНОВИЧА..... 49

Цвер А.М.

ПРОФЕСІЙНА ЕТИКА У ПІДГОТОВЦІ ОФІЦЕРІВ
МОРСЬКОЇ ПІХОТИ СПОЛУЧЕНИХ ШТАТІВ АМЕРИКИ..... 57

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

Ільєнко О.О.

ВОКАЛЬНО-ТВОРЧИЙ СПОКІЙ
ЯК ФАКТОР СТВОРЕННЯ ХУДОЖНЬОГО ОБРАЗУ..... 61

Коврей Д.Й.

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 65

Косогов І.Г.

АНАЛІЗ РОЗВИТКУ ФІЗИКО-ТЕХНІЧНОГО МИСЛЕННЯ
УЧНІВ СІЛЬСЬКИХ ШКІЛ..... 70

Османова Ульвия Фазиль гызы

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ
МЕТОДОВ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ..... 74

Рижиков В.С., Горячева К.С.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ПРОЄКТУВАННЯ СИСТЕМИ ГАРАНТУВАННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ОФІЦЕРСЬКИХ КАДРІВ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ, ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ПІДРОЗДІЛАХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ..... 78

Русецька Н.М.

НАУКОВІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТЕХНІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В АГРАРНИХ КОЛЕДЖАХ..... 82

Сергієнко А.А.

РОЛЬ ІНТЕРАКТИВУ ЯК ГРУПОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ФОРМУВАННІ ЧИТАЦЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ..... 87

Shmelkova G.M., Nadtochy N.A.

MODERN TENDENCIES IN TEACHING THE ENGLISH LANGUAGE FOR FUTURE MANAGERS..... 92

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Каплієнко А.І.

ОБІЗНАНІСТЬ СТУДЕНТІВ У СВОЄРІДНОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ УЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ ЯК ПЕРЕДУМОВА ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ..... 96

Кулажко М.А., Кисла О.Ф.

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО УМОВ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО ПРОСТОРУ..... 101

Лещій Н.П.

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ОСВІТНЬО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ ДЛЯ ДІТЕЙ ЗІ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ..... 105

Плющик Є.В., Кукса Т.О., Заєць О.В.

ОРХЕСТИЧНЕ ВИХОВАННЯ У КОНТЕКСТІ КОРЕКЦІЙНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ВАДАМИ УСНОГО МОВЛЕННЯ..... 110

Шевченко В.М.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ..... 114

РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Білик Р.М.

КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ҐЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ВИХОВАНЦІВ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ..... 120

Корінна Г.О.

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ НА ЕТАПІ ДОШКІЛЬНОГО ДИТИНСТВА: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ПИТАННЯ..... 125

Печериця Н.М.

ЕФЕКТИВНІСТЬ МОДЕЛІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ ЕЙДЖИЗМУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ОСВІТНЬО-КУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 129

Співак Я.О.

СОЦІАЛЬНИЙ ЗАХИСТ ПРАВ МОЛОДІ: ВІДПОВІДЬ НА ВИКЛИКИ ЧАСУ..... 135

РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Бахов І.С.

МІЖНАРОДНА АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ..... 140

Кримчак Л.Ю. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПРАВОВІ ОСНОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ДУАЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ В ПРАКТИКУ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	147
Сич Т.В. ІНСТИТУЦІЙНЕ ТА КОМУНІКАТИВНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ МЕТОДОЛОГІЇ ДОСЛІДЖЕНЬ ПРОБЛЕМ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ.....	151
РОЗДІЛ 6. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ	
Волошина А.Л., Сычевская Л.Е., Олейник Л.Г. КИЕВСКАЯ АКАДЕМИЯ КАЗАЧЕСТВА КАК ОРГАНИЗАТОР КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ И ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В СРЕДЕ РАБОЧЕЙ МОЛОДЕЖИ.....	157
Дем'яненко А.М. АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ ГРОМАДСЬКИХ ОБ'ЄДНАНЬ.....	163
Дмітрієва Н.С. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ДІТЕЙ 5–7 РОКІВ ДИХАЛЬНИХ ВПРАВ У ПРОЦЕСІ ПРАКТИКИ ХАТХА-ЙОГИ.....	166
Клімкіна Н.Г. МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО БАТЬКІВСТВА В АРСЕНАЛІ ШКОЛИ.....	170
Кондратова М.В. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ У МАЙБУТНІХ БУДІВЕЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	176
Nikitina N.P., Slabouz V.V. MULTICULTURAL EDUCATION: CULTURAL COMPONENT IN THE SYSTEM OF UPBRINGING OF THE PERSONALITY	180
НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ.....	184

CONTENTS

SECTION 1. THEORY AND METHODS OF VOCATIONAL TRAINING

Hulei O.V. FROM THE HISTORY OF DEVELOPMENT OF HLYNSK CLAY ART AND CERAMIC SCHOOL: ON THE ISSUE OF TEACHING ARTS AND CRAFTS IN THE NORTH-EASTERN UKRAINE.....	9
Zalutska H.I. TEACHING AND EDUCATIONAL ACTIVITY OF REDEMPTORIST FATHERS (CONGREGATION OF THE MOST HOLY REDEEMER) IN THE UKRAINIAN DIASPORA OF CANADA IN THE FIRST HALF OF THE 20th CENTURY.....	13
Inozemtsev A.V. THE SUMMER CAMP OF THE PETROVSK POLTAVA CADET CORPS AND ITS IMPACT ON THE FORMATION OF THE CADET PERSONALITY.....	17
Karpus O.S. BULLYING PREVENTION AS A DIRECTION OF HEALTH EDUCATION OF PUPILS IN FINNISH SECONDARY SCHOOLS.....	22
Kyryliuk H.V. MAINSTREAMING AN IDEA OF CHILD-CENTRISM IN CONTEMPORARY PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICAL.....	26
Kucherenko I.I. THE HISTORICAL PRECONDITIONS OF DISTANCE LEARNING IN MEDICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION.....	30
Nadiezhkina I.M. EDUCATIONAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE SOUTH OF UKRAINE (THE SECOND HALF OF THE NINETEENTH AND EARLY TWENTIETH CENTURIES).....	36
Nykyforov A.M. IMPACT OF J.J. WINKELMANN'S AESTHETIC-PHILOSOPHICAL IDEAS ON THE DEVELOPMENT OF ARTISTIC CONCEPTS OF ARTISTS TRAINING IN UKRAINE IN THE XVIII – EARLY XX CENTURIES.....	40
Slobodianiuk O.M. POLICY OF ACADEMIC INTEGRITY IN THE HIGHER EDUCATION OF UKRAINE (NATIONAL LEVEL).....	44
Tymchyk M.P. EDUCATIONAL COMPONENT OF ALEXANDER DUKHNOVYCH'S PEDAGOGY.....	49
Tsver A.M. PROFESSIONAL ETHICS IN TRAINING OF OFFICIAL OFFICERS OF THE UNITED STATES OF AMERICA.....	57

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

Iliencko O.O. VOCAL-CREATIVE CALM AS A FACTOR OF CREATING AN ARTISTIC IMAGE.....	61
Kovrei D.Y. THE ESSENCE AND STRUCTURE OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF A FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER.....	65
Kosohov I.H. ANALYSIS OF TECHNICAL INTELLIGENCE AND INTERESTS OF PERSONS TO PHYSICS.....	70

Osmanova Ulvyia Fazyl gyzy. EFFICIENCY OF THE USE OF RESEARCH METHODS FOR TEACHING HISTORY.....	74
Ryzhykov V.S., Horiacheva K.S. CONCEPTUAL APPROACHES TO DESIGNING A QUALITY ASSURANCE SYSTEM FOR TRAINING OFFICERS IN THE HIGH SCHOOL OF UKRAINE.....	78
Rusetska N.M. SCIENTIFIC BASES OF FORMATION OF TECHNICAL COMPETENCE OF FUTURE ENGINEERS IN THE PROCESS OF VOCATIONAL TRAINING IN AGRICULTURAL COLLEGES.....	82
Serhiienko A.A. THE ROLE OF INTERACT AS A GROUP COLLABORATION IN THE FORMATION OF PUPILS' READING COMPETENCES AT THE LESSONS OF UKRAINIAN LITERATURE.....	87
Shmelkova G.M., Nadtochy N.A. MODERN TENDENCIES IN TEACHING THE ENGLISH LANGUAGE FOR FUTURE MANAGERS.....	92
SECTION 3. CORRECTIONAL PEDAGOGY	
Kapliienko A.I. AWARENESS OF STUDENTS IN THE PECULIARITIES OF THE ACTIVITIES OF SPEECH THERAPIST TEACHERS IN THE CONDITIONS OF INCLUSION AS A PREREQUISITE FOR THEIR PROFESSIONAL COMPETENCE.....	96
Kulazhko M.A., Kysla O.F. THE PECULIARITIES OF THE ADAPTATION CHILDREN OF YOUNG SCHOOL AGE TO THE CONDITIONS OF THE EDUCATIONAL SPACE.....	101
Leshchii N.P. HEALTH-SAVING ENVIRONMENT OF THE EDUCATION AND REHABILITATION CENTER FOR CHILDREN WITH COMPLEX DEVELOPMENTAL DISORDERS.....	105
Pliushchyk Ye.V., Kuksa T.O., Zaiets O.V. ORCHESTIC EDUCATION IN THE CONTEXT OF CORRECTIVE EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLERS WITH ORAL DISORDERS.....	110
Shevchenko V.M. MODERN TRENDS OF EDUCATION MANAGEMENT FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE CONDITIONS OF EUROPEAN INTEGRATION PROCESSES.....	114
SECTION 4. SOCIAL PEDAGOGY	
Bilyk R.M. CRITERIA AND LEVELS OF PREPAREDNESS OF FUTURE SOCIAL EDUCATORS FOR GENDER SOCIALIZATION OF STUDENTS OF BOARDING SCHOOLS.....	120
Korinna H.O. FORMATION OF SOCIAL BEHAVIOR OF CHILDREN AT THE STAGE OF PRESCHOOL CHILDHOOD: A THEORETICAL ASPECT OF ISSUE.....	125
Pecherytsia N.M. THE EFFECTIVENESS OF THE MODEL OF SOCIO-PEDAGOGICAL CORRECTION OF STUDENT YOUTH AGEISM IN EDUCATIONAL-CULTURAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION.....	129
Spivak Ya.O. SOCIAL PROTECTION OF YOUTH RIGHTS: RESPONSE TO THE CHALLENGES OF OUR TIME.....	135

SECTION 5. THEORY AND METHODOLOGY OF MANAGEMENT EDUCATION**Bakhov I.S.**INTERNATIONAL ACADEMIC MOBILITY
OF UKRAINIAN YOUTH IN MODERN CONDITIONS.....140**Krymchak L.Yu.**ORGANIZATIONAL-LEGAL BASIS OF IMPLEMENTATION OF DUAL SYSTEM
OF TRAINING IN THE PRACTICE OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE.....147**Sych T.V.**THE INSTITUTIONAL AND COMMUNICATION SUPPORT OF THE DEVELOPMENT
OF THE THEORY OF RESEARCH METHODOLOGY
ON THE PROBLEMS OF EDUCATION MANAGEMENT.....151**SECTION 6. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION****Voloshyna A.L., Sychevskaia L.E., Oleinyk L.H.**KIEV ACADEMY OF COSSACKS AS AN ORGANIZER OF CULTURAL,
EDUCATIONAL AND EDUCATIONAL WORK AMONG WORKING YOUTH.....157**Dem'ianenko A.M.**ANALYSIS OF THE PEDAGOGICAL CONDITIONS
OF THE FORMATION OF THE LEGAL EDUCATION OF TEENAGERS
IN THE PROCESS OF WORK OF PUBLIC UNIFICATION.....163**Dmitriieva N.S.**METHODOLOGY OF TEACHING OF 5–7 YEARS OLD CHILDREN
OF BREATHING EXERCISES IN THE PROCESS OF HATHA YOGA PRACTICE.....166**Klimkina N.H.**METHODS OF FORMING RESPONSIBLE PARENTHOOD
IN THE SCHOOL ARSENAL.....170**Kondratova M.V.**THE FUTURE BUILDERS' PROFESSIONAL SELF-REALIZATION
READINESS FORMING WITH INFORMATION-COMPUTER TECHNOLOGIES.....176**Nikitina N.P., Slabouz V.V.,**MULTICULTURAL EDUCATION: CULTURAL COMPONENT
IN THE SYSTEM OF UPBRINGING OF THE PERSONALITY180**A NEW TYPE OF SCIENTIFIC SERVICES.....184**

РОЗДІЛ 1. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

З ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ГЛИНСЬКОЇ ХУДОЖНЬО-КЕРАМІЧНОЇ ШКОЛИ:
ЩОДО ПИТАННЯ ПРО НАВЧАННЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО
МИСТЕЦТВА В ПІВНІЧНО-СХІДНІЙ УКРАЇНІFROM THE HISTORY OF DEVELOPMENT OF HLYNSK CLAY ART
AND CERAMIC SCHOOL: ON THE ISSUE OF TEACHING ARTS
AND CRAFTS IN THE NORTH-EASTERN UKRAINE

Статтю присвячено становленню професійної художньо-керамічної школи в Глинську в контексті впровадження навчання декоративно-прикладного мистецтва в Північно-Східній Україні кінця XIX – першої половини XX століття.

У роботі застатовано доцільність ретельного вивчення діяльності однієї з провідних гончарних шкіл початку XX століття в селищі Глинську Полтавської губернії Роменського повіту (нині Сумської області). Автором виокремлено та схарактеризовано п'ять етапів розвитку глинської керамічної школи відповідно до реорганізації її пере-профілювання навчального закладу. Перший етап створення навчальної гончарної майстерні (1900–1908) характеризується зачаткуванням професійної підготовки кустарів-гончарів. Під час другого етапу організовано інструкторську навчальну школу (1909–1918) підготовки педагогічних кадрів для керамічних шкіл України та країни на базі активної діяльності керамічної лабораторії хімічних матеріалів. На третьому етапі діяльності глинської художньо-керамічної школи (1918–1920) сталося призупинення активної діяльності школи внаслідок переведення викладачів, 60 учнів і матеріальної бази в Межигір'я, що на Київщині. Під час четвертого етапу відбулася спроба відтворення технічно-керамічної школи за допомогою влаштування підготовчих курсів при сформованій технічно-керамічній профшколі (1920–1930). На п'ятому етапі функціонування скло-порцелянового технікуму (1930–1933) відбулося припинення діяльності керамічної школи у зв'язку з пере-профілюванням і ліквідацією закладу.

Зроблено висновки: по-перше, створення на початку XX століття художньо-ремісничої школи в Глинську було одним із головних механізмів збереження й розвитку художньо-виробничих традицій селянських промислів у регіоні; по-друге, становлення професійної художньо-ремісничої освіти гончарів у Глинську сприяло розвитку навчання декора-

тивно-прикладного мистецтва в Північно-Східній Україні.

Ключові слова: *художня освіта, декоративно-прикладне мистецтво, глинська кераміка.*

The article is devoted to the formation of a professional art and ceramic school in Hlynsk in the context of introduction of teaching arts and crafts in the North-Eastern Ukraine of the late XIX and first half of the XX century. The author distinguishes and describes five stages of development of Hlynsk clay ceramic school in accordance with reorganization of the education institution. The first stage of creation of the educational pottery workshop (1900–1908) is characterized by the launch of professional training of handicraftsmen-potters. At the second stage, an instructor training school (1909–1918) was organized for training of pedagogical staff for ceramic schools in Ukraine on the basis of activity of the ceramic laboratory of chemical materials. At the third stage of activity of Hlynsk clay art and ceramic school (1918–1920), the activity of the school was stopped due to the transfer of teachers, 60 students and material base in Mezhyhiria, Kyiv region. At the fourth stage an attempt was made to reproduce the technical and ceramic school with the help of introduction of preparatory courses at the formed technical and ceramic vocational school (1920–1930). At the fifth stage of functioning of the glass-porcelain college (1930–1933), the ceramic school was discontinued due to the conversion and liquidation of the institution.

Conclusions: firstly, creation at the beginning of the XX century of the arts and crafts school in Glynsk was one of the main mechanisms for preservation and development of artistic-production traditions of peasant crafts in the region; and secondly, formation of professional arts and crafts education of potters in Hlynsk contributed to the development of teaching arts and crafts in the North-Eastern Ukraine.

Key words: *artistic education, arts and crafts, clay ceramics.*

УДК 37.09:74(477-18)«185/191»
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-1-1>

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 в загальному вигляді.

З метою економічного зростання та соціально-культурного розвитку наприкінці XIX – на початку XX століття провадилася плідна праця з розбудови художньо-ремісничої освіти. Для підвищення професійного рівня майстрів-гончарів в Україні були створені численні навчальні майстерні, гончарські відділи, курси при художньо-промислових школах і навіть інструкторська школа кераміки в Глинську.

Історичний розвиток, досягнення та результати діяльності багатьох із них донині залишаються малодослідженими, оскільки досвід минулого ще не став предметом сучасного історико-педагогічного дослідження в галузі художньої освіти. Саме тому видається важливим ретельне вивчення діяльності однієї з гончарних шкіл Північно-Східної України, а саме в селищі Глинськ Полтавської губернії Роменського повіту (нині Сумської області).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняні керамологи – Ю. Лащук, О. Пошивайло, Р. Шмагало – у розвідках торкалися лише окремих аспектів функціонування керамічних шкіл. Більш детально функціонування глиньської керамічної школи, історію її розвитку розглянуто в працях Л. Борисенко, С. Кікто, Є. Кочерженко, С. Лупій, Л. Овчаренко, В. Пархоменко, Л. Федевич. Діяльність земств щодо становлення професійної освіти гончарів у Лівобережній Україні вивчав О. Белько. Художньо-образну стилістику керамічних виробів Глинська описала Н. Ревенюк.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У площині історико-педагогічної науки сучасними науковцями не розглянуто становлення професійної художньо-ремісничої освіти гончарів у Глинську в контексті становлення й розвитку навчання декоративно-прикладного мистецтва в Північно-Східній Україні.

Мета статті – виявити етапи розвитку глиньської художньо-керамічної школи в контексті впровадження навчання декоративно-прикладного мистецтва в Північно-Східній Україні. Для досягнення поставленої мети необхідно дослідити віхи розвитку художньо-професійної кераміки, виокремити та схарактеризувати етапи функціонування художньо-ремісничої школи в Глинську.

Виклад основного матеріалу. Результати наукового пошуку засвідчили, що ініціатива відкриття гончарної навчальної майстерні в містечку Глинську належала Роменському повітовому земству. Її проект було розроблено ще в 1894–1895 роках. У 1899 році Полтавська губернська управа запропонувала Роменським повітовим земським зборам асигнувати на одноразові витрати з облаштування та обладнання зразкової гончарної майстерні в містечку Глинську 2500 крб. та на її щорічне утримання 500 крб., зважаючи на те що при цьому передбачалася ще й часткова участь губернського земства та Міністерства землеробства [5]. Як указала Л. Овчаренко, у земських документах зазначалося, що метою створення гончарної майстерні є «покращення техніки гончарної справи виключно в межах виготовлення гончарного посуду ...» шляхом поширення техніки покращеної поливи, оскільки гончарні вироби в Глинську «ні витонченістю, ні різноманіттям не вирізнялися» [4]. Отже, наприкінці XIX століття пріоритетним завданням майбутньої гончарної навчальної майстерні в Глинську мало стати впровадження в кустарне виробництво передових технологій того часу, зокрема застосування якісної поливи, що покриває вироби.

Глинську професійну школу художньої кераміки, що мала назву «Глинська навчальна гончарна майстерня» (1900–1918), засновано 9 квітня 1900 року на засадах засвоєння традиційних способів гончарства. Метою школи була підготовка майстрів, які вміють виготовляти гончарні

вироби від простих до художніх, а також задля поширення серед кустарів регіону художніх і технічних знань у галузі керамічної промисловості. При цьому, наголошує Н. Ревенюк, навчальна гончарна майстерня не була комерційним закладом. Її основним завданням було ознайомлення кустарів із покращеною технологією гончарного виробництва, реалізація його виявилася найбільш важким і довготривалим процесом [7]. Спочатку майстернею виконувалися різні замовлення – від посудин для земських лікарень (плювальниці, судна) до керамічних великодніх яєць для імператорського двору. Крім того, виготовлялися на продаж миски, тарілки, сервізи, посуд для зберігання продуктів, банки для варення та інші вироби [1]. Принагідно зауважимо, що засвоєння теоретичних знань та опанування практичних навичок було найважливішим у навчальному процесі, оскільки мало на меті розвиток художнього смаку учнів і вдосконалення технологічних навичок. Вивчення традицій здійснювалося в постійному зв'язку учнів з природою. Отже, маємо підстави стверджувати, що 9 квітня 1900 року, коли Роменське повітове земство організувало в с. Глинську показову гончарну майстерню, у регіоні започатковано професійне навчання кустарів-гончарів, що класифіковано нами як перший етап розвитку глиньської художньої кераміки.

У 1909 році Глинську навчальну гончарну майстерню реорганізовано в «Глинську школу інструкторів гончарного виробництва» (1909–1918), що стало початком вирішення кадрової проблеми в промислі не лише губернії, а й, власне, усієї держави. Для гончарів-практикантів школа стала центром удосконалення гончарної майстерності. Покращення технічного оснащення, вдосконалення системи організації навчання позитивно впливали на професійну підготовку фахівців-інструкторів і майстрів-гончарів, які розповсюджували сучасні знання, адже інструктори гончарно-майолікового виробництва направлялися на різні керамічні підприємства імперії [2]. Отже, це була трирічна школа інструкторів гончарного виробництва, єдина в регіоні, акцентує увагу Є. Кочерженко, обладнана керамічною лабораторією хімічних матеріалів. До викладання фахових дисциплін були залучені німецькі фахівці – Гофман, Ульріх, Біфельд, Реріх. Варто відзначити, що вироби школи інструкторів експонувалися на виставках різних рівнів: повітових, губернських, всеросійських. Зокрема, у 1910–1911 роках на виставці в Петербурзі школа була нагороджена грамотою та срібною медаллю. Тобто можемо констатувати, що в Глинській школі інструкторів з гончарного виробництва (1909–1918) започатковано підготовку педагогічних кадрів для гончарних шкіл (осередків кераміки) в Україні на основі професійної діяльності керамічної лабораторії хімічних мате-

ріалів і провадилася активна виставкова робота місцевого, регіонального та всеросійського рівня. Отже, функціонування Глинської школи інструкторів з гончарного виробництва (1909–1918) зараховано нами до другого періоду розвитку глинської художньої кераміки.

Від 1918 року Глинську школу інструкторів гончарного виробництва було перейменовано в «Глинську художньо-керамічну школу» (1918–1920) при Наркомі освіти України. На цьому етапі відбулося знищення матеріальної бази (передача лабораторії, хімматеріалів, музею та книгозбірні), переведення учнів (60) і викладачів (за бажанням) у Межигір'я, що на Київщині [8]. Як стверджує О. Пошивайло, під впливом розвитку капіталістичного ринку з'явилися деякі нововведення в технології обробки глин, приготуванні поливи, що полегшувало працю гончарів-кустарів. Проте з урізноманітненням техніки оздоблення виробів у народне мистецтво почали активно впроваджуватися мотиви модерну й майстри були змушені підкорятися не характерним для народної творчості запитам, які диктував ринок [6]. Отже, третій етап розвитку глинської художньої кераміки характеризується нехтуванням традицій і припинення активної діяльності школи (внаслідок переведення викладачів, учнів і матеріальної бази до іншого навчального закладу).

У 1920 році Глинська художньо-керамічна школа була в черговий раз перейменована в «Глинську технічно-керамічну профшколу» (1920–1930). Як зазначає Л. Федевич, після переїзду директора школи Л. Крамаренка з деякими викладачами та майже всіма студентами до Межигір'я, що під Києвом, вдруге відбулося знищення матеріальної бази школи [8]. Однак більшість працівників школи залишилися в Глинську. Саме їхніми зусиллями організовано гончарний і кахельний відділи (випускники отримували звання техника-технолога); влаштовано підготовчі курси при школі, склад-музей, бібліотеку; продовжувалася виставкова діяльність, зокрема, міжнародного рівня. Так, на виставці декоративно-прикладного мистецтва в Парижі в 1925 році Глинська технічно-керамічна профшкола отримала золоту медаль [8]. Принагідно зауважимо, що два вироби, котрі отримали золоту медаль на виставці в Парижі, знаходяться в музеї «Ермітаж» (Санкт-Петербург). Інші зразки мистецтва глинських гончарів і тепер зберігаються у фондах музеїв України та приватних колекціях. Тільки в Національному музеї-заповіднику українського гончарства, що в Опішному, зберігаються 169 виробів глинських гончарів: Івана Драча, Іларіона Гоголя, Петра Короля, Трохима Мазохи й інших.

Отже, функціонування Глинської технічно-керамічної школи професійної підготовки майстрів-гончарів (1920–1930) зараховано нами до четвертого етапу розвитку глинської художньої кераміки: коли

здійснена спроба відтворення технічно-керамічної школи за допомогою влаштування підготовчих курсів та активізації виставкової діяльності.

Від 1930 року Глинську технічно-керамічну профшколу знову реорганізовано, на цей раз у «Глинський скло-порцеляновий технікум» (1930–1933), незабаром, у 1933 році, технікум ліквідовано [2]. Репресії 1930-х років, процес згортання українізації охопили й заклади художньої освіти: під виглядом реорганізації скасовано викладання мистецьких дисциплін у Миргородському керамічному технікумі, ліквідовано Глинський і Межигірський технікуми як самостійні навчальні заклади [8]. Коротке функціонування Глинського скло-порцелянового технікуму (1930–1933) означено нами як п'ятий період розвитку Глинської художньої кераміки: припинення діяльності керамічної школи у зв'язку з репрофілюванням і ліквідацією.

Вивчення історичних відомостей про розвиток художньої кераміки в Глинську уможливило виокремити та схарактеризувати етапи розвитку художньої кераміки в Глинську.

Висновки. Підсумовуючи, можемо констатувати, що розвиток глинської художньої кераміки в першій третині ХХ століття на основі функціонування (реорганізації, репрофілювання) закладу професійного навчання майстрів-гончарів у селищі Глинську охоплював такі етапи:

- перший етап – започаткування професійної підготовки кустарів-гончарів (1900–1908) – відзначений створенням навчальної гончарної майстерні;

- другий етап – підготовки педагогічних кадрів для керамічних шкіл України та держави (1909–1918) характеризується організацією інструкторської навчальної школи на базі активної діяльності керамічної лабораторії хімічних матеріалів, удосконалення технології виробництва;

- третій етап – припинення активної діяльності школи (1918–1920) унаслідок переведення деяких викладачів, майже всіх учнів і матеріальної бази в інший навчальний заклад;

- четвертий етап – спроби відтворення технічно-керамічної школи (1920–1930) за допомогою відкриття підготовчих курсів, активізації виставкової діяльності, влаштування складу-музею й бібліотеки при заново сформованій технічно-керамічній профшколі;

- п'ятий етап – функціонування скло-порцелянового технікуму (1930–1933) – відзначений припиненням діяльності керамічної школи у зв'язку з репрофілюванням і ліквідацією закладу.

Отже, створення на початку ХХ століття художньо-ремісничої школи в Глинську було одним із головних механізмів збереження й розвитку художньо-виробничих традицій селянських промислів у регіоні. Крім того, становлення професійної художньо-ремісничої освіти гончарів у Глинську

сприяло розвитку навчання декоративно-прикладного мистецтва в Північно-Східній Україні.

Перспективи подальших наукових розвідок у цьому напрямі вбачаємо в ретельному вивченні науково-методичних засад викладання мистецьких дисциплін у художньо-ремісничих школах України другої половини ХІХ – початку ХХ століття.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Белько О. Напрями діяльності полтавського губернського земства щодо підтримки гончарного промислу. *Історична пам'ять*. 2009. № 2. С. 71–80.
2. Кочерженко Є.І. Глинська керамічна школа. *Північне Лівобережжя та його культура ХVІІІ – початок ХХ століття* : тези доп. і повідомлень наук. конф., присвяченої 100-річчю від дня народження історика мистецтва Федора Людвиговича Ернста (1891–1949) (м. Суми, 9 листопада 1991 р.). Суми, 1991. С. 78–80.
3. Лащук Ю. Керамічний осередок у Глинську Сумської області. *Українське гончарство*. 1999. Вип. 4. С. 328–330.
4. Овчаренко Л. Гончарні школи містечка Глинськ Роменського повіту Полтавської губернії (кінець ХІХ – початок ХХ століття). *Український керамологічний журнал*. 2004. № 1 (11). С. 119–132.
5. Отчет Полтавской губернской земской управы за 1898 год. Полтава : Типо-литограф. Торгового Дома «Л.Т. Фришберг», 1899. 78 с.
6. Пошивайло О.М. Гончарні цехи Лівобережної України ХVІІ – на початку ХІХ століття. *Народна творчість та етнографія*. 1986. № 6. С. 33–39.
7. Ревенок Н.М. Експертиза творів декоративно-прикладного мистецтва з кераміки, порцеляни, скла : навчальний посібник. Київ : НАККІМ, 2014. 124 с.
8. Федевич Л.К. Роль художнього музею у вивченні, збереженні та розвитку традиційного народного мистецтва. *Історія Глинської художньо-керамічної школи. Художній музей* : зб. статей і матеріалів. Суми, 2005. С. 37–50.

ОСВІТНЯ ТА ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЧИНУ НАЙСВЯТИШОГО ІЗБАВИТЕЛЯ СЕРЕД УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ КАНАДИ У ПЕРШІЙ ПОЛ. ХХ СТ.

TEACHING AND EDUCATIONAL ACTIVITY OF REDEMPTORIST FATHERS (CONGREGATION OF THE MOST HOLY REDEEMER) IN THE UKRAINIAN DIASPORA OF CANADA IN THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY

У статті висвітлено освітню та просвітницьку діяльність отців Чину Найсвятішого Ізбавителя (ЧНІ) Української греко-католицької церкви в українській діаспорі Канади у 1909–1956 рр. Розглянуто історію створення східної гілки ЧНІ, зокрема проаналізовано роль бельгійського місіонера о. Ахіла Деляре, який у 1906 р. змінив латинський обряд на східний для праці серед українців Канади. Звертається увага на вклад митрополита Андрія (Шептицького) у появу ЧНІ у Канаді, а також роль, яку відіграв ЧНІ у створенні єпархіальних структур УГКЦ у Канаді. У дослідженні підкреслено, що від самого початку своєї праці у Канаді ченці-редемптористи зайнялися не лише духовною опікою українців, але й зробили значний внесок у розвиток їхньої освіти. У статті проаналізовано навчальні заклади, що були створені за безпосередньої ініціативи ЧНІ, а також за підтримки та безпосередньої участі членів ордену. Розглянуто також співпрацю ЧНІ з іншими орденами УГКЦ та РКЦ у галузі освіти у Канаді, у тому числі з монахинями ордену Сестер служебниць Непорочної Діви Марії та Братами християнських шкіл. Авторка також охарактеризувала та проаналізувала роль отців ЧНІ у становленні та розвитку української періодики на прикладі часописів, які видавав орден: двомовного місячника «Голос Спасителя» та кварталника «Логос». У статті акцентовано, що періодика, видана за участю отців ЧНІ, орієнтувалася на широке коло читачів, тому спектр публікацій теж був доволі широким: від історії і подій церковного та суспільного життя до морально-етичного виховання вірних УГКЦ. Авторів часописів серед іншого цікавило і питання релігійної освіти українців Канади. Стаття містить нову та важливу інформацію про роль ордену редемптористів східного обряду в освітньому та просвітницькому житті українців у Канаді. Автором зауважено, що саме така діяльність отців позитивно вплинула на збереження української культури та історичної пам'яті та протидіяла асиміляції українського населення й стала основою для самоідентифікації української еміграції у Канаді.
Ключові слова: освіта, УГКЦ, Канада, ЧНІ, школа, колегія, коледж, друкарня.

The article highlights the teaching and educational activity of fathers of the Congregation of the Most Holy Redeemer (CSsR) of the Ukrainian Greek Catholic Church in the Ukrainian diaspora of Canada in 1909–1956. The author describes the history of the foundation of the Eastern Branch of the CSsR and the role of the father Achilles Delaere, a Belgian Redemptorist in this process. Father Achilles Delaere adopted the Byzantine-Ukrainian Rite and spent 35 years among Ukrainian Catholic immigrants in Western Canada and was instrumental in establishing the Province. It is substantiated, that Metropolitan Andrey Sheptytsky's contribution to the emergence of the CSsR in Canada was enormous, as well as the role of CSsR in establishing the diocesan structures of the UGCC in Canada. It is emphasized that from the very beginning of their work in Canada, the Redemptorist monks were not only engaged in the spiritual care of Ukrainians but also made a significant contribution to the development of their education. The article focuses on the educational institutions that were created under the direct initiative of the CSsR or with the support and direct participation of members of the Order in the institutions' life. The cooperation of the Redemptorists with other orders of the UGCC and the RCC in the field of education in Canada, including the Sisters Servants of Mary Immaculate the Brothers of the Christian Schools is determined. The author also describes and analyzes the role of the CSsR fathers in the formation and development of Ukrainian periodicals on the example of journals published by the order: the bilingual monthly magazine "Voice of the Savior" and the quarterly magazine "Logos". They also produced educational bulletins, books, pamphlets, and audio-visual resources. The article contains new and important information about the role of the Redemptorists in teaching and educational life of Ukrainians in Canada. The author states that such activity of the priests had a positive effect on the preservation of Ukrainian culture and historical memory and counteracted the assimilation of the Ukrainian population and became the basis for self-identification of Ukrainian emigration in Canada.
Key words: education, UGCC, Canada, CSsR, school, college, printing house.

УДК 37:271.4(=161.2)(71)«19»(091)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-1-2>

Залуцька Г.І.,
викладач кафедри іноземних мов
Національного університету
«Львівська політехніка»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Чин Найсвятішого Ізбавителя (лат. Congregatio Sanctissimi Redemptoris) або Згромадження редемптористів заснував у 1732 році на півдні Італії адвокат Альфонс Ліґуорі (1696–1787). У 1749 р. чин затвердив глава Римо-католицької церкви Папа Римський Бенедикт XIV (1675–1758). Головну мету чину його засновник вбачав у духовному служінні та проповідницькій місії серед найбільш убогих прошарків суспільства [3, с. 103–105].

Українська гілка редемптористів постала становленням митрополита Андрія (Шептицького) (1865–1944), який 1913 року прийняв членів ордену з Бельгії, які прийняли східний обряд, в Уневі біля Перемишлян, що на Львівщині та у Збоїськах під Львовом [9, с. 101–105].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою становлення української освіти в Канаді і роллю УГКЦ у цьому процесі, зокрема й чернечих згромаджень, займалися М. Марунчак,

О. Ковальчук, І. Машкова, І. Франків, О. Сухобочова, І. Руснак, І. Шкварок, П. Божик та інші.

Значний внесок у дослідження та вивчення просвітницької діяльності чоловічих греко-католицьких монаших згромаджень у Канаді, у тому числі ЧНІ, зробили вчені І. Бала, Р. Хом'як, І. Патарак, М. Боровик, Н. Марченко та інші.

Вагомий вклад у дослідження та вивчення історії та просвітницької діяльності згромадження ЧНІ у Канаді зробив Пауль Лавендюр – автор фундаментального нариса про орден.

Певний доробок у царині цієї тематики належить і сестрам ССНДМ. Зокрема, цінні спогади про їхню співпрацю з отцями ЧНІ у просвітницькій діяльності серед українців у Канаді залишили сестри ССНДМ (Є. Кассіян, А. Ленкевич, А. Левчишин, А. Мельник, К. Попович та інші).

Згадані дослідження акцентують увагу на історії створення східної гілки редемптористів та дають змогу скласти певне уявлення про їхню працю в галузі освіти українців у Канаді, проте не повністю висвітлюють роль згромадження у становленні та розвитку шкільництва в українській діаспорі цієї країни.

Метою цього дослідження є висвітлення історії просвітньої діяльності Чину Найсвятішого Ізбавителя в Канаді, аналіз їхньої педагогічної праці та видавничої діяльності.

Виклад основного матеріалу. Предтечею греко-католицької гілки редемптористів став бельгійський місіонер о. Ахіл Деляре, який у 1906 р. змінив латинський обряд на східний для праці серед українців Канади. Отець Ахіл розпочав свою місію 11 жовтня 1899 року з міста Брендона у провінції Манітоба, куди редемптористів запросив римо-католицький архієпископ Сен-Боніфасу Луї-Філіп-Аделар Лянжевен (1855–1915) для праці серед емігрантів. Ахіл Деляре, окрім інших громад, обслуговував духовно й українську. Праця о. Деляре припала на період активної колонізації канадських провінцій українцями, які відчували гострий брак священників своєї церкви. У 1901 році працю бельгійського редемпториста високо оцінив секретар митрополита Андрея Шептицького о. Василь Жолдак, який за дорученням митрополита відвідав Канаду. Задоволений працею Ахіла Деляре, Василь Жолдак звернувся до архієпископа Лянжевена з проханням призначити його душпастирем українських поселенців округу Йорктона, де серед 10 тис. католиків майже 7 тис. були україномовними [9, с. 55]. Після отримання відповідного дозволу, у 1901–1904 рр. Ахіл Деляре періодично відвідував новий округ, а з 12 січня 1904 року залишився в Йорктоні для постійної праці. Працю серед українців Канади о. Ахіла ускладнював латинський обряд, який насторожував українців, а ще більше погане знання української мови. З огляду на це він звернувся до Папи

Римського за дозволом перейти із латинського на східний (візантійський) обряд, що й відбулося у 1906 році з благословення Папи Пія Х. Після цього о. Деляре вирушив до Вінніпега, де завдяки ченцям василіанам вивчив східний обряд та українську мову. Праця Ахіла Деляре була настільки успішною, що зорганізовані ним громади потребували все більше священників. На його прохання до Канади вислали інших редемптористів: Г. Бульса, Н.М. Декампа, К. Тешира та Л. Боского, які вже перед тим вивчали східний обряд та українську мову у Галичині [10, с. 81].

У 1910 р. митрополит Андрей Шептицький з нагоди Євхаристійного конгресу у Монреалі відвідав Канаду. Митрополит використав цю нагоду, щоб здійснити перші відвідини місцевих громад греко-католиків. Він, зокрема, відвідав українські поселення, де працювали о. Деляре та його співбрати. Праця редемптористів настільки вразила митрополита, що він вирішив запросити бельгійських священників розпочати подібну місіюну працю й на Західній Україні, що в майбутньому дало змогу поповнювати ряди священнослужителів ордену в Канаді за рахунок еміграції [7, с. 120–121].

Ахіл Деляре відіграв також важливу роль і у призначенні першого єпископа для греко-католиків Канади. Зокрема, у 1912 р., перебуваючи у Римі, він повідомив Папу Римського Пія Х (1835–1914) про гостру потребу єпископа для українців-греко-католиків у Канаді. Після призначення єпископом Никити (Будки) (1877–1949) 18 березня о. Ахіл звернувся до нього із проханням про заснування у Канаді провінції Чину редемптористів візантійсько-слов'янського обряду. Його прохання задовольнили і вже 2 серпня 1913 р. о. Деляре розпочав будівництво у Йорктоні першого монастиря українських редемптористів [1, с. 566].

Від самого початку своєї праці у Канаді ченці-редемптористи зайнялися не лише духовною опікою українців, але й зробили значний внесок у розвиток їхньої освіти. Ще у 1909 р. у меморіалі до папського легата у Канаді, з приводу першого пленарного собору у Квебеку, о. Деляре зазначав, що потрібно «створити низку католицьких українських шкіл і їх управління передати українським монахи́ням: Сестрам служебницям Непорочної Діви Марії, Сестрам чину св. Васи́лія Великого чи іншим» [1, с. 566]. Свої пропозиції він повторив 23 серпня 1914 р. під час посвячення церкви Матері Божої Неустанної Помочі у Йорктоні єпископові Никиті (Будці), зазначивши, що при церкві «потрібно негайно створити школу» [10, с. 81].

Турбуючись про стан освіти серед українців-католиків ЧНІ доклали всіх зусиль, щоб у 1915 р. до Йорктона прибули сестри ССПДМ. Редемптористи опікувалися ними і допомогли у заснуванні школи для дівчат при церкві Матері Божої Неустанної Помочі, що згодом переросла в ака-

демію. Навчальний заклад відкрив свої двері на початку 1917 року як початкова школа та сиротинець. У 20-тих роках ХХ ст. значно зросла кількість дітей і школа стала 8-ступеневою. У 1928 р. вона була відзначена провінційним інспектором департаменту освіти за успішну працю вчителів. У 1932 р. «Школу Пресвятого Серця» перетворено на середню [10, с. 253]. У 1934 р. навчальний заклад мав уже 10 ступенів. У 1945 р. школу поділили: учениці 1–8 ступенів перейшли до окремої школи при згаданій церкві, організацією якої займалися ігумени ЧНІ Степан Бахталовський та Григорій Шишкович, а учениці 9–12 ступенів почали навчатися у середній школі, що отримала назву «Академія Пресвятого Серця» [1, с. 566].

Після успішного створення навчального закладу для дівчат у Йорктоні, у 1918 р. редемптористи Н.М. Декамп та Л. Боский вирішили заснувати й вищу школу для хлопців. Ініціативу підтримав і єпископ Никита (Будка) [8, с. 66]. Оскільки у Канаді тоді не було жодного українського чоловічого згуртованого, яке б могло забезпечити школу вчителями, то редемптористи звернулися за допомогою до римо-католицького архієпископа Торонто Ніла Макніла (1851–1934), який дуже прихильно ставився до українських емігрантів, а також Братів християнських шкіл (БХШ) РКЦ у Торонто. Завдяки старанням товариства і підтримці українських емігрантів Брати християнських шкіл прибули до Йорктауна у 1919 р. і заснували школу-інтернат для українських хлопців. Серед перших учителів були БХШ: брат Ансберт М. Шіді, брат Станіслав Дж. Орейлі і брат Джеймс Дж. Валікет [10, с. 90].

Ще на етапі творення школи виникла дискусія між ЧНІ та БХШ щодо мови викладання: редемптористи пропонували створити українську школу, де англійську мали викладати як один із предметів, а БХШ наполягали на створенні англійської школи [9, с. 94]. Попри дискусії, 4 жовтня 1920 р. колегія св. Йосифа почала працювати. Тут навчалися студенти з різних куточків Канади та навіть США. Роботу навчального закладу контролював відділ освіти провінції, який щорічно надсилав своїх інспекторів. Навчання тривало 12 років. Учні вивчали українську, англійську, французьку, німецьку та латинську мови. Велику увагу присвячували також книговодству, стенографії та спорту. Релігію та українознавство у певні періоди у колегії викладали редемптористи, зокрема Й. Пуляк, В. Шумей, І. Перейма, К. Лотоцький, М. Сирник, П. Криворучка. Впродовж перших двадцяти років існування випускниками колегії стали близько 1000 юнаків [8, с. 37].

У 1952 р. шкільна влада провінції Саскачеван дозволила Академії Пресвятого Серця і колегії св. Йосифа ввести як один із обов'язкових предметів до 9–12 ступенів українську мову. У обох навчальних закладах ченці ЧНІ, окрім духовної

опіки, також викладали українську мову, літературу та історію України [1, с. 567].

ЧНІ також спричинився до заснування школи у Айтуні (Саскачеван). Редемптористи створили свій осередок у цій місцевості у жовтні 1919 р. Уже наступного 1920 року о. Деляре запросив до Айтуні сестер ССПДМ, які за підтримки ЧНІ у 1938 р. збудували великий сиротинець св. Анни, при якому постала 8-річна школа. Редемптористи допомагали ССПДМ у праці у сиротинці та школі, зокрема були катехитами та сповідниками [8, с. 66].

У 1941 р. ЧНІ придбав землю поблизу Робліна (Манітоба), де заснував коледж св. Володимира, який став навчальним закладом для самих редемптористів – їхньою малою семінарією [4, с. 367]. Навчальний заклад для власного вжитку – семінарію Пренепорочної Діви Марії ЧНІ заснували й на сході Канади, у Ватерфордї (Онтаріо) у 1947 р. [9, с. 182]. Оскільки вона не відповідала всім потребам, то у 1952 р. ЧНІ створили філію семінарії Пренепорочної Діви Марії у Медоввейл (Онтаріо) [1, с. 215].

Чин редемптористів, окрім діяльності на ниві освіти, залишив визначний слід у історії друкованого слова в українській діаспорі Канади. З квітня 1923 р. у Йорктоні почав виходити журнал ЧНІ «Голос Ізбавителя» [2, с. 102–103]. Його редактором був о. Йосип Бала, українець за походженням, який став членом бельгійського чину в 1913 році. Часопис видавали до березня 1928 року [7, с. 125]. У 1933 р. під новою назвою – «Голос Спасителя» його видання відновив новий редактор о. Іван Бала.

Місячник «Голос Спасителя» був двомовним: половину його займали україномовні публікації, решту – англійськомовні. Оскільки це був друкований орган ЧНІ у Канаді, то авторами публікацій видання були переважно самі редемптористи. Місячник орієнтувався на широке коло читачів, тому спектр публікацій теж був доволі широким: від історії і подій церковного та суспільного життя до морально-етичного виховання вірних УГКЦ. Авторів часопису, зокрема, цікавило і питання релігійної освіти українців Канади. Позаяк видавали місячник редемптористи, то, природно, що в ньому здебільшого друкувалися матеріали, в яких йшлося про духовні освітні заклади цього чину, такі як Колегія св. Володимира в Робліні, Колегія св. Йосифа в Йорктоні та ін. [5, с. 317–328].

Ще одним виданням ЧНІ був кварталник «Логос», що з'явився в 1950 році в м. Ватерфордї (поблизу Торонто), а з 1956 року виходив у м. Йорктоні (Саскачеван). Його видавала колегія професорів семінарії ЧНІ. Квартальник був призначений для богословів та науковців. Засновником і першим редактором журналу став перший митрополит Української греко-католицької церкви в Канаді Максим Германюк (1956–1992). Пізніше

квартальник редагували Володимир Маланчук, Михайло Гринчишин та Степан Шавель. Про високий науковий рівень часопису свідчить його авторський склад. Часопис постійно друкував праці таких відомих науковців, літературознавців, журналістів та громадських діячів, як Микола Андрусак, Євген Вертипорох, Володимир Дорошенко, Олександр Домбровський, Григорій Лужницький, Ісидор Нагаєвський, Іриней Назарко, Олександр Оглоблин, Микола Чубатий та ін.

Оскільки «Логос» був богословським виданням, чільне місце на його сторінках посідали матеріали теологічного характеру. Проте друкувалося чимало матеріалів з історії, філософії, культурології, літературознавства та мистецтвознавства. Хвилювало авторів часопису і питання освіти українців Канади. Тут також постійно друкувалися матеріали, в яких йшлося про духовні освітні заклади, зокрема, матеріали присвячені навчанню в Колегії св. Володимира в Робліні (Манітоба), Академії в Анкастері (Онтаріо), Малій семінарії в Кастель-Гандольфо (неподалік Рима), Духовній семінарії у Вашингтоні, Григоріанському університету в Римі, а також відкриттю українських студій у Гарвардському університеті та ін. [6, с. 478–488].

З 1949 р. ЧНІ організував культурні та релігійні радіопрограми на йорктонському радіо [9, с. 187].

Висновки. Варто зазначити, що ЧНІ відіграв важливу роль не лише для становлення УГКЦ у Канаді, але й зробив вагомий внесок у розвиток української освіти, починаючи з першої хвилі еміграції до цієї країни. Завдяки праці ченців ЧНІ у Канаді засновано низку різнотипних освітніх закладів та часописів. Видавнича діяльність редemptористів сприяла згуртуванню української молоді, заохочувала її до вивчення рідної мови та

літератури, збереження традицій. Такі кроки позитивно вплинули на збереження української культури та історичної пам'яті, протидіяли асиміляції українського населення та стали міцною основою для самоідентифікації української еміграції у Канаді.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Альманах Торонтської Єпархії. Торонто, 1964. 752 с.
2. Боровик М. Українсько-канадська преса та її значення для української меншини в Канаді. Мюнхен, 1977. 344 с.
3. Католическая энциклопедия / редкол.: В.Л. Задворный и др. Москва, 2011. Т. 4. 1960 с.
4. Ковч-Баран А.-М. Українські католицькі церкви Вінніпезької архієпархії. Саскатун, 1991. 460 с.
5. Марченко Н. Українські періодичні видання чернечих орденів Греко-католицької церкви в Канаді в другій половині ХХ століття. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Історичні науки.* 2009. Вип. 14. С. 317–328.
6. Марченко Н. Канадський кварталник «Логос»: структура та зміст видання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Історичні науки.* 2008. Вип. 11. С. 478–488.
7. Патарак І. Чин отців Редemptористів у громадсько-релігійному житті українців у Канаді. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Історичні науки.* 2008. Вип. 11. С. 119–127.
8. Пропам'ятна книга з нагоди Золотого Ювілею Поселення Українського Народу в Канаді, 1891–1941. Йорктон (Саскачеван), 1941. 338 с.
9. Paul Laverdure, Redemption and ritual: the eastern-rite Redemptorists of North America 1906–2006. Yorkton, 2007. 421 p.
10. Popowich C. To serve is to love. The Canadian story of the Sisters Servants of Marry Immaculate. Toronto, 1971. 355 p.

ЛІТНІЙ ТАБІР ПЕТРОВСЬКОГО ПОЛТАВСЬКОГО КАДЕТСЬКОГО КОРПУСУ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ КАДЕТА

THE SUMMER CAMP OF THE PETROVSK POLTAVA CADET CORPS AND ITS IMPACT ON THE FORMATION OF THE CADET PERSONALITY

У статті розкриваються особливості одного з напрямів навчально-виховного процесу у Петровському Полтавському кадетському корпусі, а саме перебування кадетів у літньому таборі. Основна увага звертається на чітко сплановану програму занять з курсантами, починаючи з розпорядку дня і закінчуючи видами робіт та заняття. Оскільки після реорганізації 1882 року фізичне виховання стає обов'язковим, то і в літній період у таборі кадети займалися фехтуванням, гімнастикою, плаванням, греблюю ї управлінням човном, стрійовою підготовкою, стрільбою, метанням ядра, списа. Зазначається, що одним із методів виховання у кадетському корпусі зазначеного періоду був метод привчання. Кадетів привчали не лише до таких ознак дисциплінованості, як вміння регламентувати свій час чи вправність щодо дбайливості в зовнішньому вигляді, але ї прищеплювали серйозне ставлення до навчання, формуючи такі риси характеру, як працездатність, добросовісність, наполегливість. Доведено, що соціальний досвід та витривалість кадетів формувалися під час довготривалих екскурсій. Підкреслено, що головними суб'єктами морального виховання виступали законовчитель і офіцер-вихователь, а головним методом був особистий приклад вихователя. Велике значення у формуванні особистості кадетів відіграло читання. Причому вихователі мусли слідувати за тим, щоб вихованці читали тільки рекомендовану літературу. Основою морального виховання кадетів, безперечно, було християнство. Значна увага приділялась естетичному та трудовому вихованню. Наголошено, що навчально-виховний процес у літньому таборі Петровського Полтавського кадетського корпусу сприяв формуванню кадетів як всебічно розвинутої особистості, отже, цей педагогічний досвід доцільно використати у сучасних українських кадетських корпусах та військових ліцеях.

Ключові слова: кадетський корпус, літній табір, виховання, характер, дисциплінованість, метод привчання, розпорядок дня, особистість кадета.

The article reveals the peculiarities of one of the directions of the educational process in the Petrovsky Poltava Cadet Corps, namely the stay of the cadets in the summer camp. The focus is on a well-planned cadet training program, beginning with the daily routine and ending with the types of work and classes. Since, after the reorganization of 1882, physical education became compulsory, so, in the summer in the camp the cadets engaged in fencing, gymnastics, swimming, rowing and boat management, training, firing, throwing the nucleus, and the spear. It is noted that one of the methods of education in the cadet corps of the designated period was the method of teaching. Cadets were not only accustomed to such signs of discipline as the ability to regulate their time or skill in care in appearance, but also instilled a serious attitude to study, forming such character traits as efficiency, integrity, perseverance. It is proved that social experience and endurance of cadets were formed during long excursions. It was emphasized that the main subjects of moral education were the lawgiver and the officer-educator, and the main method was the personal example of the tutor. Reading played an important role in the formation of cadets. Moreover, educators had to make sure that the pupils read only the recommended literature. The basis for moral education of the Cadets was, of course, Christianity. Much attention was paid to aesthetic and labor education. It was emphasized that the educational process in the summer camp of the Petrovsky Poltava Cadet Corps contributed to the formation of cadets as a well-developed personality and it is expedient to use this pedagogical experience in modern Ukrainian cadet corps and military lyceums.

Key words: cadet corps, summer camp, education, character, discipline, teaching method, daily routine, cadet personality.

УДК 37.032.2
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-1-3>

Іноземцев А.В.,
аспірант кафедри педагогіки та андрагогіки
Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У сучасний період в умовах модернізації освітньої сфери, складником якої є військова освіта, відбувається звернення до історичного досвіду. Після проголошення незалежності в Україні постала необхідність створення вітчизняної системи військової освіти, яка б забезпечила безперервну підготовку фахівців для Збройних сил України, відповідала світовим стандартам, розвивалась у напрямі демократизації та відкритості завдяки інтеграції в загальну систему освіти. Водночас виникло питання щодо доцільності закладів доузівської військової підготовки – кадетських корпусів та військових ліцеїв. Дискусії з цього приводу засвідчили, що далеко не всі поділяли точку зору щодо необхідності збереження початкової ланки військової освіти України. Було багато вислов-

лювань про те, що кадетські школи, суворовські училища є абсолютно чужими категоріями для української військової історії. Однак не можна було заперечити нагромадженого позитивного досвіду функціонування цих навчальних закладів [7, с. 279].

Реально процес створення ліцеїв військового спрямування співпадає з виходом Постанови Кабінету Міністрів від 19 серпня 1992 року за № 490 «Про реформу системи військової освіти», яка визначила правові засади для реалізації Концепції й у питанні допрофесійної військової підготовки передбачала створення мережі військових ліцеїв «з метою якісної підготовки кандидатів для вступу до військових навчальних закладів, надання державної допомоги у вихованні дітей-сиріт, дітей із багатодітних сімей, а також дітей

учасників бойових дій і учасників ліквідації наслідків Чорнобильської катастрофи» [8].

Серед сучасних навчальних закладів кадетські корпуси та ліцеї військового спрямування посідають особливе місце, адже до них юнаки вступають саме у тому віці, коли активно відбувається процес соціалізації особистості. Кадетська освіта й виховання, які ставлять за мету не лише підготовку юнаків до військової та державної служби, а й формування всебічно розвиненої особистості з високим рівнем національної свідомості й культури, сформованою системою цінностей, здатної стати активним суб'єктом власного життя.

Сприяє розвитку кадетської освіти в Україні Всеукраїнська громадська організація «Всеукраїнська асоціація «Кадетська співдружність» [10].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідженню діяльності кадетських корпусів присвячено роботи М. Алпатова, С. Гур'єва, М. Жесткової, П. Зайончковського, Л. Безкровного, П. Бученкова, А. Кавтарадзе, С. Волкова, М. Ружнікова та ін. Останніми роками спостерігається зацікавленість науковців окремими питаннями життєдіяльності та організації навчально-виховного процесу в кадетських корпусах, що функціонували на території сучасної України у XIX – на поч. XX століття: організація навчальної роботи (М. Балабай, С. Кормілець), виховного процесу (О. Єфімова, Ю. Корнійчук, Е. Дорошенко, Ю. Коміренко).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Але окремого дослідження, присвяченого аналізу педагогічного процесу у літньому таборі Петровського Полтавського кадетського корпусу, нами не виявлено. Тому **мета нашої статті** – дослідити життєдіяльність цього літнього табору та довести, що система роботи з кадетами в ньому сприяла формуванню всебічно розвиненої особистості.

Виклад основного матеріалу. Літній табір Петровського Полтавського кадетського корпусу був єдиним табором, який розташовувався на полі битви (Полтавської). Як зазначає І. Павловський, «табір корпусу розміщений за кілька верст від міста, на полях, де Петро Великий вів боротьбу зі шведами, недалеко від кургану, який зветься Шведською могилою» [6, с. 74]. Це був перший табір кадетів і він скоріше нагадував дачу, ніж справді військовий табір. Тут проводили літній час кадети, які не поїхали на канікули. Ними особливо опікувались, намагаючись якнайкраще організувати відпочинок. Вихованці займалися читанням, перекладами з іноземних мов, доглядали за садком, який був висаджений у таборі, вчилися складати гербарії, виготовляли чучела з тварин; для них організовувалися пішохідні екскурсії за 5 верств від табору; грали в рухливі ігри, займалися гімнастикою, вчилися користуватися топографічними інструментами. Оскільки був літній період і табір

був над Ворсклою, вихованців навчали плавання. Цим керував підполковник, викладач О. Туржанський, методика якого була дуже швидко опанована вихованцями [6, с. 158].

1853 року імператор Микола I відвідав Полтаву і побував на історичному Полі, бачив залишки укріплення табору Петра I і побажав, щоб це укріплення було реконструйовано. Кадети корпусу впродовж літнього періоду 1853–1854 років під керівництвом свого офіцера, викладача математики І. Коллерта відновили укріплення. За розпорядженням імператора було складено особливий журнал, в який занесли план спорудженого укріплення і прізвища кадетів для вічного зберігання в закладі [12, с. 146–157].

1856 року вихованці корпусу у літній табірний період відновили редут на Полі битви. Ці факти вказує у своєму дослідженні Л. Шендрік, посиляючись на О. Ліперовського [9, с. 222].

У 1865 році корпус було перейменовано на військову гімназію. Реформа 1882 року, реорганізація гімназії в кадетський корпус вплинули і на табірне життя. Віднині навчання у таборі стало обов'язковим для старших класів (6 і 7). У Положенні про кадетські корпуси зазначалося: «В літній період часу виводити кадетів двох старших класів у складі стройової роти до табору, де займати їх військово-підготовчими вправами» [15, с. 8].

І сам табір змінює своє розташування. Щоб кадетський корпус мав табір на власній землі, єпископ Полтавський Іларіон придбав земельну ділянку і табір перемістився ближче до Сампсоніївської церкви і Братської могили російських воїнів. Завдячуючи тому, що укріплення російської армії Петра I знаходились на території табору Петровського Полтавського кадетського корпусу, вони збереглися у доброму стані, оскільки земля не розорювалася. Тут збереглися укріплення табору російської армії та у 1973 році встановлено пам'ятний знак на місці командного пункту Петра I [9, с. 222].

Безцінним джерелом про діяльність літнього табору Петровського Полтавського кадетського корпусу у різні роки є матеріали, зібрані А. Ромашкевичем. Всього з 1904 по 1916 роки він опублікував одинадцять книг про історію цього навчального закладу, які, на щастя, вдалося знайти і опублікувати. Матеріали з історії Петровського Полтавського кадетського корпусу дають цікаві відомості про табірне життя вихованців закладу. Оскільки після реорганізації 1882 року фізичне виховання стає обов'язковим, то і в літній період у таборі кадети займалися фехтуванням, гімнастикою, плаванням, греблею й управлінням човном, стройовою підготовкою, стрільбою, метанням ядра, списа. Постійно влаштовувалися змагання із зазначених видів фізичного виховання, переможці нагороджувалися призами, їхні імена та

імена офіцерів-вихователів заносились до спеціального журналу корпусу [11, с. 73–80]. Розпорядок дня у літньому таборі був таким: підйом о 7-й годині; прибирання, гімнастика, сніданок; о 8-й починалися різні роботи у самому таборі; опісля підсніданку до обіду – навчальні заняття, по обіді – відпочинок, різноманітні рухливі ігри; після полудня – заняття з плавання, греблі, ловіння риби; в несприятливу погоду – читання, прослуховування лекцій офіцерів-вихователів [12, с. 43]. Разом з офіцерами-вихователями кадети облаштували тир, в якому стріляли з рушниць, метали дротики. Для ігр кадетам були надані: м'ячі, крокет, два більярди, кегельбан, шашки, шахи, ходулі тощо.

У літньому таборі влаштовувалися змагання з прибулими гостями. Так, влітку 1913 року на історичному Полі проходили змагання між полтавськими кадетами та вихованцями Чугуївського піхотного училища. Програма змагань була цікава і різноманітна: біг у мішках, біг на ходулях: на двох, на одній, ходіння по хиткому брусу, лазіння по жердині, біг з відрами, наповненими водою, біг з яйцями в ложках та інше. Переможці отримували призи [12, с. 76].

Система виховання в кадетських корпусах була спрямована на формування певних рис характеру у їхніх вихованців, з одного боку, суспільно цінних, з іншого – таких, які б допомогли юнакам адаптуватися в майбутній трудовій діяльності, адже більшість випускників цих навчальних закладів пов'язували своє життя з військовою справою. За визначенням С. Гончаренка, характер є сукупністю «відносно сталих індивідуальних психічних рис людини, що виявляються в її поведінці й діяльності, ставленні до суспільства, колективу, самої себе», він «зумовлений соціальним буттям особистості, засвоєним соціальним досвідом, що породжує типові риси характеру, які визначаються типовими обставинами життєвого шляху людей у конкретно-історичних умовах» [4, с. 352].

Цей напрям роботи демонструє такий факт. У звіті командира роти Купчинського про літні заняття кадетів у таборі за 1912 рік вказується таке:

«10) Останню прогулянку кадети здійснили в с. Диканьку, в помістя князя Кочубея (23 версти). Погода сприяла подорожі. О 12 год. 15 хв. кадети прибули в помістя в бадьорому настрої, зробивши по дорозі один великий привал. ...кадети оглядали майстерні в помісті: кузню, слюсарну, столярну, лісопилну. Потім оглянули кінний завод і пивоварний, звідки пішли в поле та любувалися табуном молодих коней. ...О 5 годині дня ходили в парк, на квітники і на метеорологічну станцію, де слухали пояснення агронома про посадку карликових дерев і роботу метеорологічної станції. 31 липня о 6 год. 45 хв. ранку кадети вирушили в табір. Незважаючи на важкі умови шляху (дощ, сильна грязюка, вітер і одягнені шинелі), кадети

йшли бадьоро і весело. О 1 год 20 хв. дня прибули до табору, не маючи ні одного відсталого» [11, с. 78–79].

Одним із методів виховання в українських кадетських корпусах зазначеного періоду був метод привчання. Цей метод «...вимагає культивувати у вихованця здатність до організованих дій і розумної поведінки як умови становлення основ моральності й стійких форм поведінки» [3, с. 347]. Реалізація цього методу насамперед сприяла формуванню й укоріненню в кадетів однієї з найважливіших в їхній подальшій трудовій діяльності риси характеру, такої як дисциплінованість. Завдяки методу привчання майбутнім офіцерам прищеплювалися звичка й уміння дотримуватися дисципліни, адже все їхнє наступне життя мало проходити в умовах військової частини, де повсякденне буття підпорядковане твердо встановленому розкладу й субординації, слідування яким є обов'язковим для всіх членів армійського колективу. Кадетів привчали не лише до таких ознак дисциплінованості, як вміння регламентувати свій час чи вправність щодо дбайливості в зовнішньому вигляді, але й прищеплювали серйозне ставлення до навчання, формуючи такі риси характеру, як працездатність, добросовісність, наполегливість, що є запорукою внутрішньої дисципліни особистості.

Велике значення у формуванні естетично розвинutoї особистості кадетів відіграло читання. Причому вихователі мусили слідкувати за тим, щоб вихованці читали тільки рекомендовану літературу. Читати вони могли в груповому та індивідуальному порядку. Групові читання, які вів вихователь, супроводжувались поясненнями та повчальними бесідами. У вищезазваному звіті вказано: «з 5 до 6 години слухали читання офіцерів-вихователів, причому кадети були поділені на дві групи: 1 та 2 роти склали одну групу, а 3 та 4 – другу. Кожній групі читали офіцери-вихователі, підбираючи для читання статті відповідно до віку кадетів. Деякі статті читали обом групам разом» [11, с. 74].

Основою морального виховання кадетів, безперечно, було християнство. Служіння цареві й Вітчизні на засадах християнської моралі проголошувалося стрижнем морального виховання. Результатом його мала стати підготовка до життя суворо поміркованого, пов'язаного з труднощами, яке, однак, мало «співвідноситися з повною повагою і живим співчуттям до високого покликання й звання воїна». У звіті вказувалося: «У святкові і вихідні дні і напередодні їх кадети ходили до церкви на Шведську могилу» [11, с. 74].

Головними суб'єктами морального виховання виступали законовчитель і офіцер-вихователь, а головним методом був особистий приклад вихователя. При цьому вважалося, що, оскільки кадет ще не має «правильного мірила» для розумного само-

визначення, то він мусить у всьому покладатися на волю вихователя. Крім особистого прикладу, використовувалися й методи привчання (особливо до виконання християнських обрядів), навювання (з боку як офіцера-вихователя, так і духовного пастиря – православного священника), стимулювання (заохочення й покарання) [14, с. 72].

Слід зауважити, що керівництво кадетських корпусів наголошувало на важливості естетичного виховання особистості, яке вважалось невід'ємним компонентом, що сприяє розвитку у вихованців любові і смаку до прекрасного та піднесеного в природі і в мистецтві.

Як свідчить аналіз історико-педагогічних джерел, важливим кроком у справі виховання учнів було прищеплення їм поваги до праці, оскільки залежно від соціального статусу більшість вихованців з недостатньою повагою ставилися до фізичної роботи. У Полтавському кадетському корпусі, наприклад, їх навчали столярних, токарних, слюсарних, палітурних ремесел та ліплення з глини [14, с. 73].

У звіті про перебування кадетів у літньому таборі вказується: «Всі заняття, які кадети виконували в таборі, можна розділити на такі категорії: а) польові, садові роботи і земельні; б) столярні і малярні; в) декоративні; г) читання; ґ) ігри; д) розваги у високоурочисті дні; е) прогулянки і заняття стосовно «Юного розвідника»; є) нічні тривоги і задачі, які вирішувалися під час тривоги» [11, с. 74].

Високу оцінку ретельно поставленій муштрованій підготовці в цьому корпусі дав один з найавторитетніших військових діячів другої половини XIX століття, головнокомандувач Київського військового округу генерал М. Драгомиров, який підкреслив, що особливу увагу привертає те, що кадетів навчили у строю думати, а не бути автоматами. Це було принциповим зауваженням, адже Драгомиров, як автор військових підручників, зокрема курсу тактики, високо цінував у військовій справі саме розум, а не автоматизм, серед драгомировських повчань офіцерам є думка: «Під час навчання необхідно перейматися тим, щоб отримати розумові й вольові навички» [13].

Велика заслуга у розробленні програми літніх таборів належить О. Бутовському. У майбутньому досвід організації літніх табірних зборів полтавських кадетів, свідком і безпосереднім учасником яких був О. Бутовський, учений трансформує на всеросійський ґрунт під час організації «тимчасових літніх курсів» для офіцерів-вихователів Кадетських корпусів 1890 року. Започаткувавши курси з підготовки різних напрямів фізичного виховання (гімнастика, фехтування, плавання тощо), О. Бутовський одноосібно керує ними впродовж шістнадцяти років, до 1906 [2, с. 3–4].

Висновки. Отже, життя кадетів у літньому таборі було цікавим і насиченим: перебування

на свіжому повітрі, загартування, різноманітні фізичні вправи і змагання, екскурсії – все це мало підготувати вихованців корпусу до служби в армії. Майбутнім офіцерам прищеплювалися стійкі форми поведінки, пов'язані з організованістю, зібраністю, витримкою. Незважаючи на низку властивих кадетським корпусам недоліків, їхні традиції сприяли вихованню особистості майбутніх офіцерів у дусі товариства й вірності військовим обов'язкам. Варто також зауважити, що, незважаючи на характер таких установ, у них був відсутній дух «солдафонства». Проводячи виховну роботу, керівництво військово-навчальних закладів всіма способами намагалось виховати гармонійно розвинену особистість з властивим вітчизняному офіцерському корпусу духом корпоративності й вірності принципам товариства, взаємодопомоги і військових традицій. Виховний процес у літньому таборі Петровського Полтавського кадетського корпусу сприяв формуванню кадетів як всебічно розвиненої особистості. Цю педагогічну спадщину доцільно використовувати під час складання програм навчання та виховання у сучасних українських кадетських корпусах та військових ліцеях.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Балабай М.О. Організація виховної роботи в кадетських корпусах Російської імперії, створених на території українських губерній у середині XIX на початку XX століття. *Збірник наукових праць Харківського університету Повітряних Сил*, 2012, випуск 2(31). С. 147–152.
2. Бібліографічний довідник. Олексій Дмитрович Бутовський – апостол олімпійського руху сучасності. Полтава : ТОВ «Копі-центр», 2006. 8 с.
3. Варій М.Й. Основи психології і педагогіки : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / М.Й. Варій, В.Л. Ортинський. 2-е вид. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 376 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Довідкове видання. Київ : Либідь, 1997. 375 с.
5. Єфімова О.В. Організація дозвілєвої діяльності у кадетських корпусах України (др. пол. XIX ст. – поч. XX ст.). *Становлення і розвиток педагогіки* : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, 16–17 лютого 2018 року). Херсон : Видавництво «Молодий вчений», 2018. С. 8–10.
6. Павловський І.Ф. Исторический очерк Петровского Полтавского Кадетского Корпуса (1840–1890). Полтава, 1890. 183 с.
7. Полянничко А.О. Генеза становлення та розвитку ліцеїв військового спрямування в Україні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2014, № 4 (38). С. 278–286.
8. Про реформу системи військової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 19 серпня 1992 р., № 490. *Зібрання постанов уряду України*. 1992. № 10. С. 242–243.
9. Шендрік Л. Літній табір Петровського Полтавського кадетського корпусу. *Полтава: архітектура, історія, мистецтво* : Матеріали III наукової кон-

ференції «Вайнгортівські читання», грудень 2009. Полтава. 2009. С. 218–225.

10. Всеукраїнська громадська організація «Всеукраїнська асоціація «Кадетська співдружність». URL: <https://ru-ru.facebook.com/cadet.org.ua/>.

11. Матеріали к истории Петровского Полтавского кадетского корпуса. С 1 октября 1911 г. по 1 октября 1912 г. Полтава, 1912. URL: http://xxl3.ru/kadeti/p-polt_kk.htm.

12. Матеріали к истории Петровского Полтавского кадетского корпуса. С 1 октября 1912 г. по 1 октября 1913 г. Полтава, 1913. URL: http://histpol.pl.ua/ru/?option=com_content&view=article&id=4963.

13. Офицерская памятка: Мысли и афоризмы генерала М.И. Драгомирова о военном деле. Санкт-Петербург : Типография Н.В. Васильева, 1892. URL: http://artofwar.ru/k/kazakow_a_m/text_0430.shtml.

14. Питання формування особистості у кадетських корпусах України (друга половина XIX – поч. XX ст.) / О.В. Єфімова. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2014. Вип. 66. С. 70–75. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2014_66_13.

15. Положение о кадетских корпусах 1886 года. URL: <https://runivers.ru/lib/book6919/197114/>.

ПРОФІЛАКТИКА БУЛІНГУ ЯК НАПРЯМ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ У ФІНСЬКИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ

BULLYING PREVENTION AS A DIRECTION OF HEALTH EDUCATION OF PUPILS IN FINNISH SECONDARY SCHOOLS

У статті розглядається актуальне питання, яке цікавить багатьох дослідників – здоров'язбережувальне виховання учнів у загальноосвітніх школах і феномен булінгу. Зокрема, розкривається сутність таких важливих понять, як «здоров'язбережувальне виховання», «здоров'язбережувальне середовище» та «булінг». У роботі окреслено основні причини булінгу в школі і його вплив на учнів, які зазнали цькування, а також наслідки цього впливу. Увага зосереджена на фінському досвіді запобігання та профілактики цькування школярів у загальноосвітніх школах. У фінських освітніх закладах здоров'язбережувальне виховання здійснюється за допомогою багатьох напрямів. На основі аналізу методичних джерел окреслено способи уникнення, запобігання та профілактики знуцань над учнями у загальноосвітніх школах Фінляндії.

У дослідженні наведено статистичні дані ситуації знуцання над учнями в загальноосвітніх школах, які отримано завдяки моніторингу.

Також було з'ясовано, що профілактика булінгу може вважатись одним із напрямів здоров'язбереження школярів на фізичному, психологічному, соціальному рівнях. Висвітлено способи запобігання булінгу як важливого напрямку здоров'язбережувального виховання учнів у фінських загальноосвітніх школах на прикладі антибулінгової програми KiVa (KiVa). Виявлено основні інструменти програми, які використовуються для профілактики й запобігання булінгу в загальноосвітніх школах Фінляндії. Виокремлено блоки роботи з учнями залежно від віку школярів.

Крім того, у статті з'ясовано, що програми запобігання булінгу значно знижують факт залякування і мають позитивний вплив на ставлення учнів до школи. Підсумовано, що здоров'язбережувальне виховання учнів у загальноосвітніх школах Фінляндії передбачає створення здоров'язбережувального середовища.

Ключові слова: булінг, здоров'язбережувальне виховання, здоров'язбережувальне середовище, фінські загальноосвітні школи, профілактика булінгу, профілактика знуцань.

The article deals with a topical issue of interest to many researchers – health education of students in secondary schools. In particular, reveals the essence of such important concepts as health education, healthcare and bullying. The focus is on Finnish experience in preventing schoolchildren in secondary schools. In Finnish educational institutions health education is carried out through many directions. Based on the analysis of methodological and normative sources, methods for avoiding, preventing bullying among pupils in Finnish secondary schools are outlined. It was also found that bullying prevention is considered one of the important directions to maintain the health of schoolchildren on the physical, psychological, and social levels. The methods of preventing the booting as an important area of health education of pupils in Finnish secondary schools are illustrated by the example of KiVa anti-bullying program.

In addition, the article explains that bullying prevention programs significantly reduce the fact of intimidation and have a positive impact on the attitude of students to school. Thanks to the anti-bullying programs, the students are motivated to study, and the emergence of depressed states is reduced to a minimum. It was emphasized that due to the prevention and avoidance of a boom in secondary schools, there is an improvement in social conditions for students staying in a team, and so on.

Health education of students in secondary schools in Finland provides for the establishment of a health environment and prevention of bullying can be considered one of the important directions of health education. The study examined the possibility of introducing Finnish anti-bullying programs to Ukrainian secondary schools.

Key words: bullying, health education, health environment, Finnish secondary schools, prevention of bullying.

УДК 37.09.373.37.04.376(480)

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-1-4>

Карпуть О.С.,

аспірант кафедри педагогіки

Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Всесвітня організація охорони здоров'я періодично досліджує поведінку школярів і її вплив на здоров'я школярів. Регулярний моніторинг цієї проблеми дає змогу отримувати інформацію про насилля у школі, а саме про шкільне цькування, або шкільний булінг.

Згідно з даними ВООЗ, що були отримані внаслідок моніторингового дослідження ситуації булінгу, в Україні регулярного цькування в школах зазнають близько 17% дівчат і 16% хлопців 11–15 років. Учні, які ображають інших, нараховується близько 16% українських школярів та 12% школярок [4].

Зазначені дані свідчать про те, що булінг є масовим глобальним явищем. Школа – це місце,

де діти проводять більшу частину свого часу, навчаються, розвиваються і спілкуються. Тому завданням школи є захист фізичного, психологічного й соціального здоров'я учня, профілактика булінгу і створення безпечного середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання здоров'язбережувального виховання учнів у загальноосвітніх школах стало предметом наукового інтересу таких дослідників, як А. Бєсєдіна, Т. Бойченко, І. Мордвінова, О. Єжова та інші. Формування педагогічного середовища та використання дієвих здоров'язбережувальних технологій вивчали О. Бондаренко, Л. Ващенко, М. Гончаренко, В. Оржеховська та ін.

Серед закордонних учених проблеми профілактики та запобігання різним формам булінгу і

знущань досліджували А. Ахтола, С. Салміваллі, Б. Нолмад, Е. Аланен та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Попри зацікавлення дослідників питанням здоров'язбережувального виховання, профілактика булінгу як напрям здоров'язбережувального виховання в загальноосвітніх школах Фінляндії є не досить дослідженим у вітчизняному науковому просторі, що дає підстави для поглибленого вивчення цієї теми.

З огляду на викладене вище **метою статті** є висвітлення способів профілактики булінгу у фінських загальноосвітніх школах на прикладі антибулінгової програми KiVa.

Виклад основного матеріалу. Здоров'язбережувальне виховання учнів у загальноосвітніх школах вважається важливим елементом освітнього середовища, адже збереження здоров'я молодого покоління є збереженням здоров'я цілої нації.

Для вирішення завдань, які окреслені в меті цього дослідження, вважаємо за доцільне висвітлити такі поняття, як «*здоров'язбережувальне виховання*», «*здоров'язбережувальне середовище*», «*булінг*».

Здоров'язбережувальне виховання – це виховання в людини культури здоров'я і навичок здорового способу життя через уведення в освітній процес здоров'язбережувальних технологій і створення здоров'язбережувального середовища.

Здоров'язбережувальне середовище – це цілеспрямована система дидактичних умов, які сприяють засвоєнню знань, умінь та навичок здорового способу життя і ціннісного ставлення до здоров'я людини в ситуаціях фізичного, психологічного й соціального комфорту [3]. Створення здоров'язбережувального середовища уможливорює використання низки здоров'язбережувальних технологій, зокрема:

- психолого-педагогічних;
- фізкультурно-оздоровчих;
- соціально-адаптуючих;
- екологічних;
- медико-гігієнічних;
- особистісно-розвивальних;
- технологій забезпечення безпеки життєдіяльності [1].

Булінг – систематичні переслідування з образами, цькуванням, упереджене ставлення в закладі освіти. Зазвичай термін означає переслідування серед учнів, рідше зустрічається цькування учнів учителями, ще рідше – цькування вчителя учнями. Причиною шкільного булінгу вважається особиста неприязнь між булером та жертвою цькування [4].

Предметом цькування можуть бути різноманітні особливості учня, наприклад:

- зовнішність (одяг, зріст, вага, зачіска, колір волосся, носіння окулярів та ін.);

- расова чи релігійна приналежність учня;
- фізіологічні особливості (тембр голосу, заїкання, картавість, форма носа, вух тощо);
- особливості поведінки чи характеру;
- успішність чи неуспішність у навчанні та інше [4].

Незалежно від причини булінгу сам факт присутності цькування учня чи групи учнів негативно впливає на здоров'я дитини, провокує виникнення стресу, депресії, агресії, може призводити до суїциду. На фоні знущань у жертви знижується самооцінка, бажання навчатися й відвідувати школу. Профілактика та виявлення факту булінгу є важливим завданням педагогічного колективу. За даними ВООЗ, булінг негативно впливає на життя і здоров'я дитини і має такі наслідки:

- соматичні розлади (головний біль, біль у животі та спині тощо);
- психологічні розлади (нервозність, поганий настрій, почуття самотності та депресія);
- неспроможність повноцінно формуватись у психічному сенсі;
- асоціальна поведінка, схильність до агресії й насильства;
- поширення наркоманії, алкоголізму та розвиток інших шкідливих звичок;
- замовчування негативних емоцій (у тому числі випадків насилля) [1].

Окремої уваги заслуговує кібербулінг, який може охоплювати дуже велику кількість учнів. До них належать так звані «групи смерті», у яких учням дають певні завдання, коли дитина навмисно шкодить своєму здоров'ю. Якщо негайно не припинити це явище, кібербулінг часто призводить до самогубства.

У загальноосвітніх школах Фінляндії профілактика булінгу є надзвичайно актуальним питанням, тому створено антибулінгові програми, які підтримують більшість закладів освіти, у тому числі й університети. Зважаючи на те, що булінг впливає на здоров'я людини, вважаємо профілактику булінгу одним із найбільш важливих напрямів здоров'язбережувального виховання і здоров'язбережувальної роботи зі школярами, який передбачає захист здоров'я школяра на трьох рівнях: фізичному, психологічному та соціальному.

На *фізичному* рівні здоров'язбережувальні антибулінгові програми передбачають захист жертви від фізичного насильства та знущань, запобігання актам побиття однолітками, старшими учнями.

На *психологічному* рівні протистояння булінгу через антибулінгові програми передбачає профілактику психологічного насильства, залякування, кіберзалякування, погроз тощо.

На *соціальному* рівні антибулінгові програми забезпечують створення сприятливого здоров'язбережувального середовища для повно-

Діяльність антибулінгової програми KiVa		
Інструменти діяльності KiVa (KiVa)		
Профілактика	Втручання	Моніторинг
Універсальні дії	Спеціальні дії	Веб-опитування
включені в навчальний план KiVa (уроки для учнів, онлайн-ігри, тощо); стосуються всіх школярів; спрямовані на запобігання хуліганства	використовуються у разі реєстрації хуліганства та булінгу щодо іншого учня; спрямовані тільки на учнів, які були причетні до знущань над іншими школярами; передбачають організацію дружньої компанії для жертви булінгу; спрямовані на припинення ситуації булінгу та хуліганства	анкетування; моніторинг соціальних мереж

цінного навчання, роботи та перебування у школі без стресових ситуацій та загрозу цькування зі сторони інших учнів.

Майже всі загальноосвітні школи Фінляндії є учасниками ефективної антибулінгової програми KiVa (KiVa). Проєкт був створений в Університеті Турку і фінансується Міністерством освіти і культури Фінляндії. Автори програми є експертами з вивчення феномена булінгу та залякування, які вивчали механізми явища цькування впродовж десятиліть. Лідерами команди, що створила програму, є доктор філософії, професор Крістіна Салміваллі та доктор філософії Еліза Поскіпарта [5].

Програма для профілактики і припинення знущань KiVa (KiVa) заснована на базі фактичних досліджень явища булінгу. Програма передбачає три аспекти взаємодії зі школярами: моніторинг, профілактику та втручання. Оскільки тільки профілактичні заходи не можуть вплинути на уникнення знущань, втручання має два основні компоненти роботи з учнями: *універсальні* та *спеціальні* дії, які, своєю чергою, передбачають певні напрями діяльності. Розглянемо детальніше способи протистояння булінгу, відображені нами в табл. 1.

Зазначені дії мають місце, коли знущання повернули увагу шкільного персоналу, класного керівника. Кожен конкретний випадок розглядається в серії індивідуальних і групових дискусій між шкільною командою KiVa (KiVa) та учнями, які брали участь у знущаннях. Кілька спеціально підготовлених однолітків жертви мають надавати дружню підтримку жертві-однокласнику.

Ефективність і здоров'язбережувальний потенціал антибулінгової програми визнаний завдяки багатьом дослідженням. Нині програму профілактики булінгу KiVa (KiVa) досліджують в інших країнах (Естонія, Норвегія, Італія, Уельс, Ірландія та інші), що свідчить про її ефективність за межами Фінляндії. Антибулінговий проєкт KiVa (KiVa) є постійною частиною роботи школи проти знущань. У програмі є елементи, які можуть підвищити мотивацію та відданість працівників школи. Програмою передбачено щорічне веб-опитування, яке надає

школам відгуки про ситуацію в школі та зміни, що відбуваються. Програма KiVa (KiVa) складається з трьох блоків:

- блок 1 (призначений для дітей від 6 до 9 років);
- блок 2 (підходить для дітей 10–12 років);
- блок 3 призначений для використання після переходу з середньої школи в старшу школу для учнів віком від 13 до 16 років [7].

Крім того, програма включає в себе великий обсяг матеріалу для вчителів, учнів та батьків, ураховуючи посібники для вчителів, відео, онлайн-ігри, опитування учнів і персоналу, що відповідають за проєкт KiVa (KiVa), плакати, жилетки й керівництво для батьків. Програма KiVa (KiVa) пропонує кілька мовних версій, і зараз передбачено більше перекладів методичних матеріалів, що дасть змогу впроваджувати програми в інших країнах світу [7].

Висновки. Здоров'язбережувальне виховання учнів у загальноосвітніх школах Фінляндії охоплює всі основні рівні, на яких можна плідно співпрацювати зі школярами: фізичний, психологічний і соціальний. Профілактика булінгу є одним із провідних напрямів здоров'язбережувального виховання у фінських загальноосвітніх школах. У статті висвітлено способи протистояння булінгу через інструменти антибулінгової програми KiVa (KiVa), які активно застосовуються у фінських загальноосвітніх школах і обговорюють дослідники в європейському науковому просторі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Волошин О., Волошин Г. Здоров'язбережувальне освітнє середовище в сучасній школі. *Наукове мислення*. 2019. URL: <http://naukam.triada.in.ua/> (дата звернення: 11.07.2019).
2. Український інститут дослідження екстремізму. Стоп шкільний терор: особливості цькування у дитячому віці. URL: <http://uire.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/Doslidzhennya-buling.pdf> (дата звернення: 13.07.2019).
3. Успенська В. Впровадження здоров'язбережувальних технологій у загальноосвітньому навчальному закладі. *Рідна школа*. 2009. № 4.

4. Шкільне цькування. Матеріал з Вікіпедії – вільної енциклопедії. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A8%D0%BA%D1%96%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B5_%D1%86%D1%8C%D0%BA%D1%83%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F (дата звернення: 13.07.2019).

5. Ahtola A. Proactive and preventive student welfare activities in Finnish preschool and elementary school : handling of transition to formal schooling and a national anti-bullying program as examples.

Turku: University of Turku. 2012. URL: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5157-4> (дата звернення: 14.07.2019).

6. Haataja A., Voeten M., Boulton A.J., Ahtola A., Poskiparta E., & Salmivalli, C. The KiVa anti-bullying curriculum and outcome: Does fidelity matter? *Journal of School Psychology.* 2014. No 52(5), Pp. 479–493. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.07.001> (дата звернення: 13.07.2019).

7. KiVa International. URL: <http://www.kivaprogram.net/program> (дата звернення: 12.07.2019).

АКТУАЛІЗАЦІЯ ІДЕЇ ДИТИНОЦЕНТРИЗМУ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ СЬОГОДЕННЯ

MAINSTREAMING AN IDEA OF CHILD-CENTRISM IN CONTEMPORARY PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICAL

Пропонована стаття присвячена актуалізації низки питань, які розкривають проблему дитиноцентризму як навчально-виховної стратегії, в основі якої перебуває ідея максимального врахування прав дитини, її здібностей, потреб та інтересів. Здійснено спробу концептуально і змістово розкрити наповнення ілюстративних постулатів, які представлено у сучасному педагогічному дискурсі, щодо «необхідності наближення навчання і виховання кожної дитини до її сутності, конкретних здібностей, майбутньої життєвої траєкторії людини». Наголошено на тому, що проблема дитиноцентризму існує потенційно, подекуди латентно, у межах дитинознавчих студій, а також є об'єктом історико-педагогічного знання та культуро-антропологічної історії освіти. Визначено, що актуалізація ідеї дитиноцентризму досягається за рахунок розкриття її загальнотеоретичних і методологічних аспектів, визначення передумов і чинників детермінації теоретико-концептуальних основ ідеї, висвітлення культурогенезу дитиноцентричних ідей та їх розвитку у контексті гуманістичної парадигми вітчизняної педагогічної освіти та ін.

Проблематизовано доцільність розроблення міждисциплінарної методології, застосування якої дало б змогу перевести проблему дитиноцентризму із прихованого дискурсу до оформленого наукового педагогічного знання. Наголошено на тому, що міждисциплінарне вивчення ідеї дитиноцентризму забезпечує можливість використовувати наукознавчий і дослідницький досвід і потенціал таких наук, як історія, антропологія, соціологія, культурологія та ін. Водночас зауважено на тому, що такий науковий симбіоз вимагає й додаткової дослідницької уваги і наукової тактовності, для того щоб, по-перше, не вторгтися на «суверенну територію» зазначених наукових галузей, тобто залишатися в рамках свого предмета, а по-друге, не розчинятися в знаннях цих наук та намагатися не стати узагальнюючою і всеінтерпретуючою науковою дисципліною.

Ключові слова: ідея дитиноцентризму, дитинознавчі студії, навчальний процес, виховні практики, міждисциплінарна призма.

The article deals with the actualization of some questions, that expose the problem of child-centrism as an educational-upbringing strategy, in basis of that there is an idea of the maximal taking into account the children rights, their capabilities, necessities and interests. An attempt to conceptually and contently expose a filling of illustrative postulates that is presented in contemporary pedagogical discourse in relation to "the necessity of approaching of studies and education of every child to her/his essence, concrete capabilities and future vital trajectory of children" is carried out by the author. The author stresses that the problem of child-centrism exists potentially, sometimes latently, within the limits of child-knowledge studies, and also is the object of history-pedagogical knowledge and cultural-anthropological history of education. According to the text an actualization of an idea of child-centrism is arrived at due to the opening of its all-theoretical and methodological aspects, the determination of pre-conditions and factors of the determination conceptualization bases of an idea, the treatment of a cultural genesis of child-centrism ideas and its development in the context of humanistic paradigm of home pedagogical education and etc.

Also the author tries to describe an expediency of the development of interdisciplinary methodology the application of that would allow exchanging the problem of child-centrism from the hidden discourse to the executed scientific pedagogical knowledge. It should be stressed that the interdisciplinary study of an idea of "child-centrism" provides a possibility to use the scientific and research experience and potential of such sciences as history, anthropology, sociology, cultural studies and etc. At the same time, the author comes to the conclusion that such scientific symbiosis requires an additional research attention and a scientific tactfulness, for that, firstly, not to encroach on the "sovereign territory" of the marked sciences, that is to remain within the framework of the object, and secondly, not to dissolve in knowledge of these sciences and try not to become summarizing and all-interpretation scientific discipline.

Key words: idea of child-centrism, child-knowledge studies, educational process, upbringing practice, interdisciplinary prism.

УДК 378.37.013(042)

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-1-5>

Кирилюк Г.В.,

канд. пед. наук,

доцент кафедри соціальної роботи

і менеджменту соціокультурної

діяльності

Сумського державного педагогічного

університету імені А.С. Макаренка

Постановка проблеми у загальному вигляді. Протягом останнього десятиліття на шпальтах освітніх видань та інтернет-ресурсів урочисто проголошуються наміри на кшталт того, що у центрі будь-яких державних ініціатив і програм в освітній галузі має перебувати ідея дитинства. Зокрема, Концепція нової української школи декларує потребу організації освітнього процесу на засадах особистісно орієнтованої моделі, що, своєю чергою, передбачає реалізацію на практиці принципу дитиноцентризму [6, с. 14]. Ось тут на рівні інтерпретації нормативних тек-

стів, а також рівні втілення теоретичних постулатів в освітню практику виникають питання, ігнорування яких, на наш погляд, може призвести до принципових суперечностей і неузгодженостей у царині якісної/ефективної реалізації ідей дитиноцентризму в різні сфери суспільного життя. Наприклад, виникають такі питання: по-перше, головне завдання державних програм полягає у забезпеченні доступності **всім** дітям різних видів освітніх послуг чи все таки у трансформації соціального статусу дитинства як умови формування базової культури дітей та їхньої позитивної соціалізації в

умовах інформаційного суспільства? По-друге, політика дитиноцентризму є тотожною формулі «дитинство заради дитинства», а тому актуалізує розвиток самостійного статусу власне дитинства у житті **кожної** дитини або ж ідеологія дитиноцентризму зорієнтована суто на результат навчальних і виховних зусиль дорослих стосовно дітей? По-третє, що є предметом сучасних дитинознавчих студій, які проблематизують концептуалізацію ідеї дитиноцентризму в умовах сьогодення? Можливо, феномен дитинства в різних суспільствах, культурі у цілому, історико-педагогічні концепти і підходи розроблені, спираючись на писемні, статистичні, зображувальні джерела, або інші аспекти взаємопобутування дорослих і дітей?

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Відповіді на зазначені питання певною мірою намагаються дати провідні дослідники різних наукових галузей. Розуміючи дитинство як соціальний феномен, який є реальністю, локалізованою в певний час і в конкретному культурному просторі, нами здійснено аналіз, передусім, вітчизняного дитинознавчого наукового доробку, як-от філософів (С. Гребінь, Л. Українець та ін.), соціологів (І. Голубєва, М. Гольченко, І. Загарницька та ін.), психологів (І. Болотнікова, І. Бушай, Д. Іванов, О. Кононко та ін.). Більшою мірою проблему дитиноцентризму розкрито вітчизняними педагогами (О. Квас, В. Кремень, К. Кушлев, М. Набок та ін.).

Втім, чіткого розуміння загальних фраз, які б мали розкрити ідею дитиноцентризму (наприклад, «виховання і навчання **кожної** дитини на основі розвитку її природних здібностей», – О. Захаренко [2]; «розширення життєвого шляху та саморозвитку дітей, увага до системи цінностей та інтересів», – В. Кремень [4]; «посилення уваги до системи цінностей, інтересів дітей задля формування у них основ життєвої компетенції», – О. Квас [3] та ін.) зазначені напрацювання все ще не дають.

Мета статті полягає в актуалізації, а відтак переведення в дію, стан активності, окреслення низки питань, які б розкривали проблему дитиноцентризму, котра існує потенційно, певною мірою латентно, у межах дитинознавства як об'єкта історико-педагогічного знання та культуро-антропологічної історії освіти.

Виклад основного матеріалу. Представляючи результати своїх досліджень з проблеми дитиноцентризму, вітчизняні теоретики та практики педагогічної освіти здебільшого висвітлюють це явище зазвичай як дещо ідеальне, як взірєць для нової української школи та освітньої стратегії держави загалом. Підтримуючи ідею створення особистісно орієнтованого (дитиноцентрованого) навчально-виховного середовища, все ж не можемо не наголосити на деяких парадоксах і протиріччях розвитку світу дитинства сьогодення, які, між іншим, і визначають характерні особливості

реформування освітньої галузі на засадах дитиноцентризму.

Так, перше протиріччя полягає в одночасному розвитку в сучасному суспільстві двох протилежних явищ – *дитиноцентризму* та *інфантициду*. Тенденції до переміщення дитини у центр навчально-виховного простору спостерігаємо як на макрорівні (турбота про молоде покоління проголошується пріоритетом державних освітніх ініціатив), так і на мікрорівні (наявність дітей, визнання їх безумовною цінністю, часові, емоційні, фінансові інвестиції у їх розвиток є цементуючим елементом української родини). При цьому дитиноцентризм переважно інтерпретується виключно як позитивне суспільне явище [2; 3; 4]. Проте вже нині можемо застосувати і терміни «негативний дитиноцентризм», «крайнощі, обмеженість дитиноцентризму».

Водночас мають місце і частково виправдовуються об'єктивними (найчастіше економічними) трансформаціями суспільства і реальні прояви інфантициду (умисне позбавлення життя дитини) та неонатичиду (вбивство матір'ю новонародженої дитини). Вважаємо, що до своєрідних проявів інфантициду можемо віднести різні форми насильства стосовно дітей, передусім сексуальне, кіднепінг, примус їх до жебракування та бродяжництва, соціальне сирітство, безнаглядність.

Ще один парадокс убачається нами в одночасному функціонуванні у суспільній думці уявлення про дітей як про економічно вигідне або ж невикладне «придбання». Погоджуючись у цілому із поглядами відомої дослідниці С. Майорової-Щеглової [5, с. 193], також дозволимо собі сформулювати гіпотезу, яка, безсумнівно, потребує опрацювання і доказів: ми є свідками функціонування різних уявлень про цінність дітей залежно від соціально-економічного статусу наших співвітчизників (від «діти – дороге задоволення, але необхідна основа майбутнього життя старшого покоління» до «діти – занадто дороге задоволення, тягар, який погіршує якість життя»).

Наступний парадокс можна назвати як «страфіковане дитинство сучасної України». Надто спірними є судження соціологів про дітей і дитинство як про деякі цілісні елементи суспільства, адже не можна погодитися з визначенням, що у своєму соціальному статусі діти до десяти–дванадцяти років відносно однакові і тільки у процесі дорослішання стають «різними».

Виявлено протиріччя між проголошеними принципами гуманізації у ставленні до дитинства як соціального феномена і поширенням усе більш раннього «педагогічного насильства». Такі протиріччя та парадокси, певна річ, окреслено без поглибленого осмислення та детального аналізу, що детермінує потребу проведення окремого дослідження.

Продовжуючи актуалізувати ідею дитиноцентризму, зауважимо на тому, що цілком закономірно процес розроблення зазначеної проблеми детермінує низку дослідницьких питань методологічного характеру. Серед таких, які потребують першочергового пояснення та поглибленого аналізу, визначимо такі. Зокрема, у чому полягає специфіка досліджень ідеї дитиноцентризму, зорієнтованих, передусім, на головні напрями стратегії розвитку сучасної вітчизняної освіти? Водночас, чи взагалі має бути певна специфіка у такого роду дослідженнях, або ж вони можуть якісно та предметно не відрізнятися від власне педагогічних досліджень? Які логіко-структурні форми уможливають і актуалізують «вихід на сучасність» ідеї дитиноцентризму і яким чином предмет дослідження детерміновано темою дослідження? Чи взагалі обов'язковою умовою дослідження ідеї дитиноцентризму є зв'язок із сучасністю? На рівні держави проголошено про те, що ідея дитиноцентризму має пронизувати всі рівні функціонування нової української школи [6, с. 14], а тому виникає таке питання. Чи може реалізація на практиці принципу дитиноцентризму зумовлювати, по-перше, появу наднебезпечного ризику зведення дитинства до підготовки і власне навчання в школі? По-друге, появу ризику зведення соціалізації у дитячому віці до адаптації, до конформного пристосування до навчального простору, котрий поки що не зрозуміло, на яких підставах і за якими показниками визначатиме «здібності, потреби та інтереси *кожної* дитини, її життєвий шлях і межі саморозвитку»? [2]

Остаточно концептуально неоформленою залишається теза про те, чи зорієнтована реалізація принципу дитиноцентризму на розвиток ключових мотиваційних установок дитинства і життєвих завдань дитини: віра в себе і в самовідповідальність? «Школа враховуватиме здібності, потреби та інтереси кожної дитини. Буде забезпечено неупереджене та справедливе ставлення до кожного учня...» [6, с. 14]. Знову виникає питання: де місце у цих декларативних постулатах самовираженню дитини, на кшталт «Я сам»? Адже це означає: «Я хочу», «Я зроблю», це і є ознакою наявності мотивації і бажання, упевненості в тому, що вона виконає, принаймні спробує.

Доволі назрілими є дещо інші питання, як-от: чи існують часові межі розроблення ідеї дитиноцентризму, за які педагогічний матеріал не має виходити, а тому перетинатися з предметом інших допоміжних наук? За яких умов зв'язок лише із сучасністю збереже наукову самоцінність дослідження ідеї дитиноцентризму і забезпечить її ефективність у плані практичного вирішення обраної проблеми в реаліях сьогодення? Наскільки виправданими і якими можуть бути практичні рекомендації з проведення історико-педагогічної реконструкції проблеми дитиноцентризму, котра

спрямована на вдосконалення і поглиблення певного аспекту особистісно орієнтованої стратегії сучасної освіти?

Актуальними, тісно взаємопов'язаними з вищезазначеними продовжують нині залишатися і такі наріжні питання: що є власне предметом ідеї дитиноцентризму і які ж його часові межі? Іншими словами, ті дитиноцентристські ініціативи, які реалізуються в навчально-виховному процесі нині, або ті, які будуть мати місце в освіті завтра, чи можуть (чи мають) розглядатися з позиції історико-педагогічної та соціокультурної значущості?

Наразі можемо висловити припущення про те, що актуалізація зазначених дослідницьких завдань дає змогу позиціонувати дитиноцентризм як галузь педагогічного знання, яка перебуває на перетині власне педагогіки, історії педагогіки, соціальної педагогіки, антропології, психології, соціології, мистецтвознавства. При цьому вивчення наукового доробку вітчизняних учених засвідчило, що висвітлення проблеми дитиноцентризму з позиції міждисциплінарної єдності зазначених галузей наукового знання й досі залишається здійсненим не повною мірою.

Уважаємо, що саме така постановка проблеми дає змогу реалізовувати глибинні за задумом і широкомасштабні у плані розкриття специфіки становлення ідеї дитиноцентризму та її концептуалізації в освітній теорії та інваріантних виховних практиках різного часу. Виходячи із сказаного вище, зрозумілим стає доцільність і важливість висвітлення актуальних аспектів історії повсякденності дітей, як-от: етнічних особливостей народжуваності та виховання, ставлення до дітей в різних суспільствах (соціальний і юридичний статус дітей, покарання, злочини проти них та ін.), зображення дітей в міфології, літературі та мистецтві, символічне навантаження дитячої субкультури, предметів дитячого побуту, а також розкриття відповідної таксономії – розтин ієрархічних співвідношень дитячої субкультури з дорослою в різних культурах. Крізь призму міждисциплінарності актуальним також видається розгляд того, як феномен дитинства пов'язаний з визнанням дитини власне «людиною», її правами. Тут і проблеми народжуваності, і смертності (коли кількість дітей за цими показниками «зашкалювала» і ніхто особливо не переймався тим, у яких умовах вони існують). Тут і аспект покарання, і дисципліни як особливих проявів дитиноцентризму. Загалом, це досить «красивий» і гуманний напрям сучасних дитинознавчих студій.

Отже, спираючись на напрацювання С. Бобрішова [1, с. 41] у галузі методології історії педагогіки, констатуємо, що уважний розгляд проблеми дитиноцентризму з позиції міждисциплінарного розроблення дає змогу позиціонувати такий напрям наукових досліджень, як історичний (адже доцільним

є висвітлення педагогічних феноменів минулого, пов'язаних із дитиноцентристськими тенденціями, в процесі їх ґенези та еволюції), і культурологічний (бо дає змогу розглядати ці феномени в контексті функціонування і розвитку людської культури), і соціологічний (адже можливими є їх аналіз у контексті історичної динаміки громадських інститутів, соціальних структур і відносин), і антропологічний (уможливорює вивчення таких феноменів у контексті дорослішання і розвитку особистості в різних історичних умовах). Таким чином, актуалізація ідеї дитиноцентризму у педагогічній теорії та практиці в аспекті міждисциплінарного вивчення забезпечує можливість використовувати весь наукознавчий і дослідницький досвід і потенціал цих наук. Водночас такий науковий симбіоз вимагає й додаткової дослідницької уваги і наукової тактовності для того, щоб, по-перше, не вторгтися на «суверенну територію» зазначених наукових галузей, тобто залишатися в рамках свого предмета, а по-друге, не розчинятися в знаннях цих наук та намагатися не стати узагальнюючою і всеінтерпретуючою науковою дисципліною.

Висновки. Вищевикладене підводить нас до думки, що проблема дитиноцентризму як соціокультурного феномена переходить із прихованого дискурсу в межах педагогічної науки до оформленого наукового знання, набуваючи при цьому концептуальної завершеності. Констатовано, що загальні ілюстративні фрази, якими насичено педагогічний дискурс, щодо «необхідності наближення навчання і виховання кожної дитини до її сутності, конкретних здібностей, майбутньої жит-

тевої траєкторії людини» набудуть змістового і сутнісного наповнення за умови їх розгляду крізь призму міждисциплінарного вивчення.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в обґрунтуванні методології міждисциплінарного дослідження ідеї дитиноцентризму задля позиціонування цього феномена як істотної характеристики сучасної культури чи історично плінного і швидкоминучого явища.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бобрышов С.В. История педагогики как поле методологических детерминант историко-педагогического исследования. *Историко-педагогический журнал*. 2013. № 2. С. 35–47.
2. Захаренко С.О. Дитиноцентризм – провідна лінія в педагогічній спадщині О.А. Захаренко. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2013. № 4. С. 63–68.
3. Квас О.В. Розвиток ідей дитиноцентризму в педагогічній теорії та практиці (друга половина ХІХ – перша половина ХХ століття) : автореф. дис. ... наук. ступеня докт. пед. наук : 13.00.01. Дрогобич, 2012. 45 с. URL: <https://mydisser.com/en/catalog/view/238/239/9659.html>.
4. Кремень В.Г. Суспільство знань і якісна освіта. *Освіта*. 2017. № 13–14. С. 3.
5. Майорова-Щеглова С.Н. Детство в начале ХХІ века: парадоксы развития и функционирования. *Вестник РГГУ. Серия: Философия. Социология. Искусствоведение*. 2007. № 2–3. С. 191–201. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_13036380_74033486.pdf.
6. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ
В МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИTHE HISTORICAL PRECONDITIONS OF DISTANCE LEARNING
IN MEDICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

У статті з'ясовано такі історичні передумови дистанційного навчання в медичних закладах вищої освіти: 1) виняткове збільшення обсягів медичних знань і швидка зміна самого розуміння подій, фактів, явищ. За останні декілька років людство отримало стільки нових медичних знань, скільки не отримувало впродовж усієї історії нового розвитку; 2) аналіз обсягу діагностичних і лікувальних даних, що постійно зростає, зумовлює швидку зміну концепцій, уявлень і навіть стандартів. Здійснено історичний огляд розвитку дистанційного навчання в медичній галузі в світі та проаналізовано сучасний стан та перспективи розвитку дистанційного навчання з закладах вищої медичної освіти України. Розвиток інформаційних технологій значно впливає на усі сфери життя та діяльності людини. На освіту теж вплинули інформаційні технології, їх використання має важливе значення для створення та вдосконалення всіх складників освітнього процесу, формування компетентностей майбутніх фахівців усіх галузей знань та спеціальностей. Важливим завданням вищої медичної освіти є підготовка компетентного лікаря, який не лише надаватиме якісну медичну допомогу, а й умітиме адаптуватися до змін та особливостей інформаційного суспільства та активно використовуватиме новітні технології. Стрімкий розвиток системи вищої медичної освіти провокує нові вимоги та норми професійної підготовки майбутніх лікарів згідно з потребами сучасного суспільства.

Очевидно, що особливого значення набуває інформаційна децентралізація освіти. Вона сприяє актуальному вирішенню проблем забезпечення соціальної рівності, які полягають у створенні рівних можливостей для отримання медичної допомоги та медичної освіти незалежно від місця проживання та стану здоров'я і соціального статусу, а також у забезпеченні стрімкого розвитку дистанційного медичного навчання у світі. Доведено, що використання дистанційного навчання в медичній вищій освіті стало невід'ємною частиною навчання студентів-медиків. Кожного року з'являється щось нове: віртуальні пацієнти, електронні медичні курси для планшетних комп'ютерів, віртуальні мікроскопи, масові відкриті онлайн-курси.

Ключові слова: історичні передумови, дистанційне навчання, медичні заклади вищої

освіти, розвиток дистанційного навчання, студенти-медики.

The article analyzes the historical preconditions of distance learning in medical institutions of higher education: 1) an exceptional increase in the amount of medical knowledge and a rapid change in the understanding of events, facts and phenomena. Over the past few years, humanity has received so much new medical knowledge as it has received throughout the long history of new development; 2) an ever-increasing amount of diagnostic and medical data analysis prompts rapid change in concepts, and even standards. A historical review of the development of distance learning in the medical field in the world is carried out, and the current status and prospects of distance learning from higher education institutions of Ukraine are analyzed. The development of information technology has a significant impact on all spheres of human life and activity. In education, too, not without the influence of information technologies, their use plays a significant role in the creation and improvement of all components of the educational process, the formation of competencies of future specialists in all fields of knowledge and specialties. An important task of higher medical education is to train a competent physician who will not only provide quality medical care, but also be able to adapt to the changes and features of the information society and actively use the latest technologies. The rapid development of the system of higher medical education provokes new requirements and norms for the professional training of future doctors in response to the needs of the modern society.

Obviously, the information decentralization of education is of particular importance. It promotes the urgent solution to the problems of ensuring social equality, namely the creation of equal opportunities for health care and medical education regardless of place of residence, as well as health status and social status, the rapid development of remote medical education in the world. It has been proved that the use of distance learning in medical higher education has become an integral part of the training of medical students. Every year there is something new: virtual patients, electronic medical courses for tablet computers, virtual microscopes, massive open online courses.

Key words: historical background, distance education, medical institutions of higher education, development of distance learning, medical students.

УДК 37.012.2

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-1-6>

Кучеренко І.І.,

старший викладач кафедри медичної і біологічної фізики та інформатики
Національного медичного університету
імені О.О. Богомольця

Постановка проблеми у загальному вигляді.

На сучасному етапі розвитку суспільства відбуваються швидкі зміни на ринку праці, висуваються нові вимоги до рівня підготовки фахівців. Отже, актуальними вимогами роботодавців до потенційних працівників є підвищення кваліфікації, професійна перепідготовка, вміння швидко адаптуватися до нових технологій. З огляду

на це професійна освіта має бути доступною для населення. Це дасть додаткові можливості з працевлаштування фахівцям і додаткові можливості для вирішення кадрових завдань роботодавцям. Одним зі способів подолання такої проблеми сьогодні є дистанційне навчання. Воно є однією з ефективних і перспективних систем підготовки фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дистанційну освіту досліджує багато вчених. Серед зарубіжних науковців заслуговують на увагу такі, як Д. Баат, Ч. Ведемейєр, Б. Гершунський, М. Гурьянова, А. Густир, В. Жуков, В. Загвязинський, К. Зуєв, М. Карпенко, Д. Кіган, М. Г. Мур, В. Нікітін, В. Овсянников, Є. Полат, В. Солдаткін, В. Тихомиров, В. Фірсов, А. Франц, Б. Холмберг, А. Хуторський та інші. Кожен із них намагався дати визначення понять дистанційної освіти та описати структурні елементи системи дистанційного навчання. В Україні питання дистанційної освіти досліджують О. Абакумова, М. Банчук, В. Биков, О. Борзенко, Н. Жевакіна, Ю. Жук, Г. Козлакова, М. Козяр, І. Кондіус, І. Мельничук, С. Мигович, О. Мінцер, Л. Момоток, В. Олійник, О. Овчарук, І. Підласий, Б. Шуневич та інші. Предметом їх розгляду стали проблеми термінології та термінографії дистанційного навчання, інформаційно-програмне забезпечення дистанційної освіти, філософія практичного використання дистанційної медичної освіти, концепція проектування розвивальних середовищ дистанційного навчання в умовах використання континууму сучасних телекомунікаційних технологій.

Особливості дистанційної освіти в медицині стали предметом розгляду таких науковців, як У. Луцик, А. Машейко, І. Машейко, І. Мельничук, Г. Пелешенко, С. Ястремська та інших.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проте питання історичного розвитку дистанційного навчання в медичних закладах вищої освіти не було предметом цілісного педагогічного дослідження, хоча в науковій літературі існують ідеї, що потребують подальшого вивчення й систематизації.

Мета статті – з'ясувати історичні передумови дистанційного навчання в медичних закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що дистанційне навчання не є винаходом ХХ століття. Вважається, що вперше ідея про запровадження в систему освіти дистанційного навчання виникла, коли з'явилася поштова марка. Саме цей винахід відразу викликав ідею І. Пітмана, винахідника одного з методів стенографії, поширити цей метод дистанційно. Він створив курси кореспондентського навчання, щоб за допомогою листування навчити свого методу стенографії [12].

Для з'ясування історичних передумов дистанційного навчання в медичних закладах вищої освіти слід, на нашу думку, звернутися до історії розвитку дистанційної освіти загалом. Так, аналіз наукової літератури (В. Варава, Ю. Василенко, М. Карпенко, А. Сахненко, О. Хара) дав змогу зазначити, що історія появи дистанційної освіти починається з 1700-х років. Так, у 1728 році К. Філіпс опублікував оголошення про набір сту-

дентів для вивчення стенографії в будь-якій точці країни шляхом обміну листів. Це стало початком освіти на відстані.

Значний внесок у розвиток дистанційної освіти здійснив І. Пітман, який 1840 року розсилав листи зі своїми уроками поштою всім бажаючим. Далі до такого способу навчання долучилися німецькі педагоги Ч. Тусен та Г. Ланченштейд, які 1856 року заснували інститут заочної форми освіти в Берліні. Навчання в цьому інституті відбувалося шляхом розсилки листів з навчальним матеріалом, контрольних робіт, наукових робіт тощо.

Зауважимо, що знаковим для дистанційної освіти в США став 1873 рік, коли були створені перші заочні школи. А.Е. Тікнор уперше заснувала товариство для жінок, у якому студенти навчалися на відстані за допомогою поштових пересилань. Роком пізніше А. Пітман запропонував створити свою програму навчання за допомогою пошти.

1877 року найстаріший шотландський Університет Святого Андрія запропонував програму заочного навчання для жінок на звання ліцензіата мистецтв, яка діяла протягом 55 років. За цією програмою навчалися жінки з усього світу – аж до Палестини, Кенії та Китаю [2].

У 1891 році було відкрито перший дистанційний заклад освіти в США. Ним став університет Чикаго. А з 1899 року в Канаді Королівський університет розпочав навчання студентів на відстані [3].

Зауважимо, що процес розвитку дистанційної освіти прискорився у першій половині ХХ століття з появою нових технологій. Тоді було запропоновано дистанційне навчання в різних форматах і для широкого кола студентів. Слід наголосити, що з винаходом радіо процес розробки навчання на відстані поширився, стали доступними нові форми роботи зі студентами. Вважається, що перший університет, який впровадив радіо в навчання, був Державний університет Пенсільванії. Сталося це 1922 року. А вже 1925 року Державний університет Айови почав пропонувати кредити для навчання протягом п'яти курсів радіомовлення. 1934 року цей самий університет запустив перший у світі освітній канал, який працює й донині.

З появою телебачення у 1950-х роках розвинулися телевізійні курси. Отже, до 1953 року телевізійне мовлення курсів стало вельми поширене серед університетів США та Європи.

1968 року можна було отримати акредитований диплом на базі дистанційної освіти в Університеті Лінкольна, штат Небраска.

Наголосимо, що у 1960-х роках дистанційне навчання отримало міжнародне визнання та стало активно розвиватися за підтримки ЮНЕСКО. 1963 року прем'єр-міністр Англії Г. Вільсон оголосив про створення Ефірного університету, який передбачав об'єднання всіх закладів освіти, які використовують дистанційне навчання. 1969 року

в Англії був створений Відкритий університет (Open University). Сьогодні цей університет дуже популярний, у ньому навчається понад 200 000 студентів із різних країн за різними напрямками.

Важливим у розвитку дистанційного навчання, на нашу думку, є створення 1970 року каліфорнійської робочої групи, метою якої була розробка навчальних телевізійних курсів. Пізніше була створена ціла організація, що мала назву "Coastline Community College". Вона пропонувала навчальні фільми університетам, бібліотекам і каналам суспільного телебачення. 1976 року відкрився перший віртуальний коледж, який навчав за програмою Coastline. Проте одна технологія швидко змінювала іншу, і незабаром було запропоновано викладати онлайн-курси через супутникові станції.

Згодом для дистанційного навчання стали використовувати комп'ютери. Ще у 60-х рр. XX століття компанія IBM розробила унікальну програму дистанційного навчання Coursewriter. Її можна було налаштувати на різні види занять, і вона використовувалася в університеті Альберти з 1968 по 1980-і рр. на 17 різних курсах.

З винаходом інтернету людство зробило ще крок уперед в освітніх технологіях.

Протягом 80-х років XX століття технології навчання в режимі реального часу вдосконалювалися, завойовували популярність серед компаній і освітніх установ. 1981 року Інститут стратегії та управління в США почав розробляти програму онлайн-курсів. 1985 року Південно-східний університет запропонував акредитовані дипломи, отримані через систему онлайн-курсів. 1989 року був запущений університет Фенікса, де навчання проводилося в режимі реального часу.

Важливою подією для розвитку дистанційного навчання стало створення 1987 року Асоціації дистанційного навчання США (United States Distance Learning Association-USDLA), основна мета якої – розроблення загальної стратегії дистанційної освіти та сприяння створенню нових технологій дистанційного навчання [2].

Протягом 1990-х років освітні установи використовували різні технології дистанційної освіти як у режимі синхронного, так і асинхронного навчання.

1992 року Університет штату Мічиган розробив за допомогою комп'ютера індивідуальний підхід до онлайн-навчання. 1994 року університет запропонував віртуальну школу навчання (VSS) деяким своїм студентам-психологам. Окрім цього, 1994 року компанія в Нью-Гемпширі, що займається дистанційною освітою, розробила програму CALCampus, яка надає можливість навчання, адміністрування та пересилання матеріалів виключно через інтернет.

1997 року компанія Blackboard розробила стандартну платформу для управління та надання курсів. Сьогодні компанія є світовим лідером у сфері

дистанційних технологій, її продукти використовують більше 10 000 організацій по всьому світові.

У 2000-х роках дистанційне навчання стало домінуючим. Система інтернету вдосконалювалася, ставала доступнішою, також розвивалися й технології дистанційного навчання. Завдяки цьому кількість університетів, які використовують інтернет-технології, зростає.

Отже, узагальнивши все зазначене вище, вважаємо за необхідне виокремити етапи розвитку дистанційного навчання у світовому масштабі. Так, Б.І. Шуневич виокремила такі три етапи розвитку дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки:

I етап – 1840–1960-ті рр. – кореспондентське навчання (Західна і Центральна Європа, Північна Америка). Цей етап збігається з початком індустріалізації суспільства;

II етап – 1970–1980-ті рр. – відкрите і дистанційне навчання (Західна і Центральна Європа та Північна Америка);

III етап – 1990-ті рр.–2007 р. – електронне дистанційне навчання. (Західна, Центральна, Східна Європа, Північна Америка) [15].

Науковець зауважує, що початки другого та третього етапів відповідно збігаються з початками інформатизації суспільства та глобалізації освіти [15].

Сучасне дистанційне навчання дозволяє виокремити ще й четвертий етап у його розвитку, який розпочався 2007 року та триває дотепер. Для цього етапу характерним є розвиток світового ринку дистанційного навчання, який триває досить активно, чому сприяє, з одного боку, підвищення попиту на освітні послуги, а з іншого, – розвиток інформаційних технологій і зростання числа користувачів інтернету.

Зауважимо, що найбільше споживачів дистанційного навчання сконцентровано в США й Канаді, а серед європейських країн – у Великій Британії, Німеччині, Італії та Франції. У США дистанційне навчання пропонують понад 200 університетів і тисячі коледжів, а кількість онлайн-курсів збільшується приблизно на 30–40% щороку. У Великій Британії різноманітні дистанційні програми пропонують понад 50 університетів.

У різних сферах спостерігається неоднозначне ставлення до дистанційного навчання. Сьогодні найбільш затребуваним воно є в корпоративній сфері для заміни традиційних тренінгів і у сфері освіти під час вивчення окремих курсів. Окрім того, такий варіант навчання завойовує все міцніші позиції у фінансовій і IT-сферах, у процесі перенавчання державних службовців, в охороні здоров'я.

У січні 2013 р. у Давосі відбувся круглий стіл, присвячений дистанційній освіті. Учасники круглого столу дійшли висновку, що майбутнє за онлайн-освітою. Підтвердженням цього висновку

є факти про те, що в низці країн (Китай, Латвія, Нідерланди, Алжир, Велика Британія, Туреччина тощо) від 10 до 25% студентів отримують освіту в закладах дистанційного навчання [7]. Серед американських закладів вищої освіти 65% уже ввели дистанційне навчання у свої стратегії розвитку. Представники Гарвардського університету й Масачусетського технологічного інституту у травні 2012 р. оголосили про запуск спільного проекту дистанційного онлайн-навчання edX. 2014 року в проєкті брало участь 50 закладів із різних країн світу. Також успішними проєктами, що стартували 2012 р., є Coursera та Udacity, що навчають сотні тисяч студентів [6].

У контексті нашої статті вважаємо за необхідне зазначити, що в Україні процес упровадження дистанційного навчання розпочався значно пізніше. Так, вітчизняний дослідник Ю. Василенко визначає початок розвитку дистанційного навчання в нашій країні серединою 1990-х років і говорить про етапи становлення й розвитку дистанційного навчання. До таких етапів він відносить початковий, етап активного розвитку, етап застійного поступу та поточний [5].

Отже, перший етап розвитку дистанційного навчання в Україні тривав з 1995 р. по 2000 р. На цьому етапі Міжнародним науково-навчальним центром інформаційних технологій та систем (МНУЦ) Національної Академії Наук та Міністерства освіти і науки було створено телекомунікаційну дидактичну лабораторію для поширення в Україні нових методик і педагогічних технологій дистанційного навчання на основі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Слід наголосити, що упродовж цих років було розв'язано завдання з інформатизації суспільства та створення в країні інфраструктури мережі інтернет, створено перші розробки в галузі дистанційного навчання, здійснено окремі міжнародні проєкти, а також науковою спільнотою та органами управління освіти була усвідомлена необхідність комплексного підходу до проблеми впровадження дистанційного навчання на державному рівні. У 1997–1998 рр. в Україні проводяться всеукраїнські конференції, присвячені питанням розбудови освітньої інформаційної інфраструктури держави, створенню освітніх мереж тощо. Результатом проведення однієї з конференцій стало рішення про створення Асоціації користувачів телекомунікаційної мережі закладів освіти і науки України з координуючим Центром Європейської інтеграції у місті Києві, яка отримала офіційну назву «Українська науково-освітня телекомунікаційна мережа «УРАН». Тоді ж створюються перші організаційні структури при закладах вищої освіти, що займаються впровадженням дистанційного навчання (Проблемна лабораторія дистанційного навчання при Національному технічному університеті «Харківський політехнічний

інститут», лабораторія дистанційного та віртуального навчання при Харківському національному університеті радіоелектроніки тощо), з'являються перші наукові розробки з питань практики та теорії дистанційного навчання таких українських учених, як П. Дмитренко, В. Кухаренко, В. Олійник, Ю. Пасічник. Завершенням означеного етапу розвитку дистанційної освіти в Україні Ю. Василенко вважає створення Наказом Міністра освіти і науки України № 293 від 07.07. 2000 року структурного підрозділу Національного технічного університету «Київський політехнічний інститут» – Українського центру дистанційної освіти (УЦДО) та затвердження 20.12. 2000 року Міністерством освіти та науки України концепції розвитку дистанційної освіти в Україні.

Другим періодом становлення дистанційного навчання є, на думку Ю. Василенко, період протягом 2000–2004 рр. Науковець зазначає, що протягом цих років відбувається бурхливий розвиток дистанційної освіти. Важливим є прийняття двох документів. Кабінетом Міністрів України була прийнята програма розвитку системи дистанційного навчання на 2004–2006 роки у 2003 році [13]. Міністерством освіти і науки було прийняте положення про дистанційне навчання у 2004 році [10]. Також другий період характеризується низкою ініціативних пропозицій від закладів вищої освіти щодо створення Української системи дистанційної освіти. Активно створюються структурні підрозділи системи дистанційного навчання в більшості закладів вищої освіти. Збільшується кількість наукових розробок, присвячених впровадженню дистанційного навчання, регулярно проводяться наукові заходи. З'являються інформаційно-освітні середовища дистанційного навчання в організаційних структурах системи дистанційної освіти.

Наступний період, що тривав протягом 2005–2010 років, на думку автора періодизації, можна вважати застійним поступом системи дистанційного навчання. У цей час більшість закладів освіти, що не має фінансування та незалежності провідних закладів вищої освіти, стикнулася з низкою проблем на шляху впровадження дистанційного навчання. До таких проблем належала кадрова проблема, законодавчо-нормативна проблема, технічний аспект. Ю. Василенко наголошує, що за весь період з 2005 по 2010 роки в Україні так і не з'явилися ґрунтовні розробки з питань психології, дидактики та методики дистанційного навчання.

Початком нового періоду в розвитку дистанційного навчання в Україні, який триває й досі, вважається серпень 2010 року. У квітні 2013 р. вийшов Наказ МОН України № 466 «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» [11]. У ньому внесені поправки та чіткі визначення стосовно процесу впровадження дистанційної форми в освітній процес.

Зауважимо, що в цей час було розбудовано організаційну структуру дистанційного навчання, до якої ввійшли Рада з питань моніторингу розвитку дистанційної освіти при Кабінеті Міністрів України, Координаційна рада Міністерства освіти й науки України з питань дистанційної освіти, Український центр дистанційної освіти, регіональні центри дистанційної освіти в Харкові, Львові, Одесі, Донецьку, Дніпрі, Хмельницькому, локальні центри дистанційної освіти, базові центри дистанційної освіти за напрямками фахової підготовки, науково-методичні комісії за напрямками діяльності системи дистанційної освіти. Поточний період характеризується появою нових технічних та програмних засобів для підтримки дистанційного навчання.

Зазначимо, що сьогодні інформаційні технології посіли почесне місце й у медицині. 1965 року Університетом Вісконсіса було впроваджено масштабну освітню програму для лікарів з використанням формату телефонного викладання. А Університет Меморіал став першим університетом, який пропонував телевізійні трансляції медичних консультацій і курсів у віддалені райони Ньюфаундленду [4]. Позитивні результати сприяли організації телекурсів для студентів з інших міст не тільки на території Канади, а через супутники на територіях Європи, Австралії тощо [14].

Однак у медичній освіті України процес впровадження інформаційних технологій має складну історію. Як вважає Л. Ляхоцька, основною проблемою є сформоване в медичному світі переконання у тому, що навчити лікаря на відстані (дистанційно і за допомогою електронних технологій) неможливо [9]. Проте Всесвітньою організацією охорони здоров'я ще 1997 року був визначений новий напрям «Медична телематика», який був схарактеризований як діяльність, послуги й системи, пов'язані з наданням медичної допомоги на відстані за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій та спрямовані на сприяння розвитку світової охорони здоров'я, здійснення епідеміологічного нагляду й надання медичної допомоги, а також навчання управлінню й проведенню наукових досліджень у галузі медицини [1].

Вітчизняними дослідниками Л. Ляхоцькою та М. Ляхоцькою серед основних складників медичної телематики було виділено телемедицину, телематику у сфері медичних науково-дослідних робіт, телематику у сфері управління медичними послугами й теленавчання. Усі чотири напрями тісно взаємопов'язані, тому, працюючи в змістовному полі одного з них, дослідник стикається з необхідністю вирішувати завдання інших. Після явного визнання світовою громадськістю важливих змін, що відбуваються, скептичне відношення медичного світу до інформаційних технологій досить сильно похитнулося [9].

Отже, можемо стверджувати, що телемедицина виникла завдяки розвитку комп'ютерної техніки й телекомунікаційних технологій. Її головна позитивна якість – це можливість наближення висококваліфікованої медичної допомоги у важкодоступні райони. Одним із лідерів створення технологій дистанційного навчання й телемедицини в Україні вважається Національна медична академія післядипломної освіти ім. П.Л. Шупика (далі – НМАПО), співробітники якої мають суттєвий досвід в організації схожих навчальних курсів.

З 2005 року щорічно НМАПО імені П.Л. Шупика спільно із Запорізьким державним медичним університетом проводить дистанційну науково-практичну конференцію з міжнародною участю «Актуальні питання дистанційної освіти та телемедицини».

У травні 2005 року вперше проведений передатестаційний очно-заочний цикл зі стоматології з елементами дистанційного навчання для фахівців-стоматологів Закарпатської області.

А влітку 2005 року розпочав роботу Центр дистанційного навчання НМАПО імені П.Л. Шупика, напрямками діяльності якого стали такі:

- дистанційне навчання;
- розробка дидактичних прийомів дистанційного навчання;
- вдосконалення принципів і методик формалізації знань;
- вдосконалення принципів передачі і контролю знань;
- апробація технологічного обладнання та програмно-апаратних засобів для впровадження дистанційного навчання в медичних закладах вищої освіти України.

Цього ж року відбулася низка подій, які сприяли становленню та розвитку дистанційного навчання в системі вищої медичної освіти України, а саме:

- уперше в Європі проведений сеанс дистанційного навчання з проблем діагностики та лікування туберкульозу за участю вчених та фахівців США, Словаччини, Польщі й України. З боку України взяли участь фахівці НМАПО ім. П.Л. Шупика та Запорізького державного медичного університету, Інституту фтизіатрії та пульмонології Академії медичних наук України;
- уперше в Україні проведено цикл тематичного вдосконалення для викладачів Запорізького державного медичного університету;
- уперше в Україні проведена дистанційна перевірка знань керівників лікувальних закладів;
- уперше в Україні розроблена типова платформа для використання телевізійних каналів передачі інформації [8].

Висновки. Отже, поява новітніх інформаційно-комунікаційних технологій стала новим етапом глобальної технологізації передових країн. Дистанційне навчання видозмінилося сьогодні з кабінет-

ного листування до використання інтернет-мережі та сучасних Web-технологій, які виконують актуальні завдання, пов'язані з обміном, об'єднанням і узагальненням науково-педагогічного досвіду впровадження інноваційних технологій у освітній процес медичних закладів вищої освіти.

Необхідність зміни системи медичної освіти і введення дистанційного навчання в освітній процес медичних університетів зумовлена такими передумовами:

– винятковим збільшенням обсягів медичних знань і швидкою зміною самого розуміння подій, фактів, явищ. За останні декілька років людство отримало стільки нових медичних знань, скільки не отримувало упродовж усієї історії нового розвитку;

– аналізом обсягу діагностичних і лікувальних даних, що постійно зростає, зумовлює швидку зміну концепцій, уявлень і навіть стандартів. Очевидно, що особливого значення набуває інформаційна децентралізація освіти. Вона сприяє актуальному вирішенню проблем забезпечення соціальної рівності, створення рівних можливостей для отримання медичної допомоги та медичної освіти незалежно від місця проживання та стану здоров'я і соціального статусу;

– стрімким розвитком дистанційного медичного навчання у світі.

Отже, використання дистанційного навчання у вищій медичній освіті стало невід'ємною частиною навчання студентів-медиків. Кожного року з'являється щось нове – віртуальні пацієнти, електронні медичні курси для планшетних комп'ютерів, віртуальні мікроскопи, масові відкриті онлайн-курси.

Подальшого вивчення заслуговують питання особливостей організації дистанційного навчання студентів-медиків.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Bashshur R. L. On the Definition and Evaluation of Telemedicine. *Telemed. J.* 1995. Vol. 1, N. 1. P. 19–30.

2. Bell R., Tight M. Open Universities: A British Tradition? Buckingham: The Society of Research

into Higher Education and the Open University Press, 1993. 180 p.

3. Keegan D., Rumble G. Distance teaching at university level. *The Distance Teaching Universities.* London : Croom Helm, 1982. 342 p.

4. Аллардис Р. Дистанционное образование в Канаде. *Международное сотрудничество.* 1999. № 1. С. 20–23.

5. Дистанційне навчання – це сучасно. URL: <http://mon.gov.ua/ua/comments/17415-distantsiyne-navchannya-tse-suchasno.-gazeta-osvita-ukrayini-24-vid-17.06.2013>.

6. Карпенко М.М. Розвиток дистанційного навчання як відповідь на сучасні виклики для України. *Стратегічні пріоритети.* 2014. № 4 (33). С. 102–105.

7. Ляхоцька Л., Ляхоцька М. Електронне навчання лікарів. *Теорія та методика управління освітою.* 2012. № 8. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_8/16.pdf.

8. Луцкич У. Особливості дистанційної освіти в медицині. URL: distant-education-in-medicine_ukr.

9. Про затвердження Положення про дистанційну освіту : Наказ Міністерства освіти та науки України від 21 січня 2004 року № 40. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0464-04>.

10. Про затвердження положення про дистанційне навчання : Наказ Міністерства освіти України від 25 квітня 2013 року № 466. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>.

11. Попко І.А. Внесок наукових відкриттів і винаходів у розвиток дистанційного навчання. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.* 2009. № 15. С. 276–280.

12. Про затвердження Програми розвитку системи дистанційного навчання на 2004–2006 роки: Постанова КМУ від 23.09.03 року № 1494. URL: https://ru.osvita.ua/legislation/Dist_osv/3164/.

13. Хара О. Виникнення та сучасні умови функціонування дистанційної освіти. *Шляхи освіти.* 2006. № 3. С. 15–18.

14. Шуневич Б.І. Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2008. URL: <http://dist.knteu.kiev.ua/index.php/ru/metodologiya-distantsijnogo-navchannya/25-rozvitok-distantsijnogo>.

ПРОСВІТНИЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ НА ПІВДНІ УКРАЇНИ
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)EDUCATIONAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE SOUTH
OF UKRAINE (THE SECOND HALF OF THE NINETEENTH
AND EARLY TWENTIETH CENTURIES)

У статті на основі цілісного ретроспективного аналізу досліджено теоретичні аспекти розвитку просвітницько-педагогічної діяльності інтелігенції в освітньому просторі Півдня України. Розкрито роль просвітницько-педагогічної діяльності інтелігенції, меценатів та товариств і благодійних організацій. Обґрунтовано періодизацію й виявлено тенденції просвітницько-педагогічної діяльності інтелігенції на Півдні України. I етап – 1850–1869 рр. – конфесійно-світоглядний, II етап – 1870–1889 рр. – науково-просвітницький, III етап – 1890–1917 рр. – національно-просвітницький. Схарактеризовано зміни у змісті, формах і методах просвітницько-педагогічної діяльності інтелігенції на Півдні України другої половини ХІХ – початку ХХ століття. Уточнено сутність поняття «просвітницько-педагогічна діяльність». Актуальність та необхідність дослідження зумовлена концептуальними положеннями Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті. За сучасних умов розвитку українського суспільства існує потреба формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації, розвитку гуманітарного мислення, глибокого вивчення, критичного осмислення й творчого використання національного духовного здобутку минулого для розуміння новітніх феноменів і процесів в освітньому просторі. Виявлення особливостей вирішення просвітницько-педагогічних завдань, відображення тенденції і механізмів різнобічної взаємодії прогресивної теорії та практики для педагогізації суспільства в Україні доцільно здійснювати на основі аналізу цих процесів в окремому регіоні. Інтерес становить Південь України. Визначено перспективні напрями використання історико-педагогічної спадщини просвітницько-педагогічної діяльності інтелігенції в умовах сьогодення.

Ключові слова: просвітницька діяльність, просвітницько-педагогічна діяльність, інтелігенція, Південь України, освітній простір, періодизація.

The article presents the results of the historical pedagogical research of educational and pedagogical activity of the intelligentsia in the South of Ukraine (the second half of the nineteenth and the beginning of the twentieth century). In the dissertation on the basis of a holistic retrospective analysis the theoretical principles of development of educational and pedagogical activity of intellectuals in the educational space of the South of Ukraine are researched. The role of educational and pedagogical activities intellectuals, philanthropists and societies and charitable organizations is revealed. The periodization of educational and pedagogical activity of the intellectuals in the South of Ukraine is grounded. I stage – 1850–1869 years – denominational worldview, II stage – 1870–1889 years – scientific and educational, III stage – 1890–1917 years – national-educational. Changes in the content, forms and methods of educational and pedagogical activity of the intelligentsia in the South of Ukraine of the second half of the nineteenth and early twentieth centuries were characterized. The essence of concepts “educational and pedagogical activity” is specified. The urgency and necessity of the research is due to the conceptual provisions of the National Doctrine of the Development of Education of Ukraine in the 21st Century. In today's conditions of development of Ukrainian society, there is a need for the formation of intellectual and cultural potential as the highest value of the nation, the development of humanitarian thinking, in-depth study, critical reflection and the creative use of the national spiritual achievement of the past to understand the latest phenomena and processes in the educational space. The identification of the peculiarities of solving educational and pedagogical problems, the reflection of the tendency and mechanisms of the versatile interaction of progressive theory and practice in order to pedagogy of society in Ukraine should be carried out on the basis of analysis of these processes in a separate region. The interest is South of Ukraine. The perspective directions of using the historical pedagogical heritage of educational and pedagogical activity of the intelligentsia in the present conditions are determined.

Key words: educational activity, educational and pedagogical activity, South of Ukraine, educational space, periodization.

УДК 37.013. 42-058.23 (09.(477.72)
«18/19»

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-1-7>

Надеждіна І.М.,

канд. пед. наук,
викладач кафедри обліку
і оподаткування

Приватного вищого навчального
закладу «Міжнародний університет
бізнесу і права»

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Вивчення генези освіти, науки, культури за сприяння інтелігенції на Півдні України другої половини ХІХ – початку ХХ століття є важливим етапом комплексного дослідження проблем виховання і навчання. Співіснування релігійної, приватної, державної освіти, національного виховання передбачало активну просвітницьку діяльність представників німецької, єврейської, грецької, російської, української інтелігенції Півдня України другої половини ХІХ – початку ХХ століття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Тенденції розвитку освіти в державі досліджуваного періоду вивчали П. Бутков, В. Вахтеров, В. Зеньковський, М. Краснов, С. Миропільський, М. Чехов та інші вчені. Безпосередньо просвітницьку діяльність громадських організацій вивчали Л. Березівська, Л. Вовк, Н. Гупан, Б. Євтух, Н. Ничкало, Н. Побірченко, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз першоджерел свідчить про те, що наразі вже накопичено різнома-

нітний досвід і матеріали щодо окремих аспектів історії освіти на Півдні України другої половини XIX – початку XX століття, проте недостатність уваги та відсутність з боку вітчизняних науковців системного вивчення просвітницько-педагогічної діяльності інтелігенції на Півдні України й зумовили вибір проблеми дослідження.

Мета статті – на основі ретроспективного аналізу розкрити зміст, форми й методи просвітницько-педагогічної діяльності інтелігенції Півдня України другої половини XIX – початку XX століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. Просвітницько-педагогічна діяльність інтелігенції зумовлена соціально-економічними, культурними потребами Півдня України другої половини XIX – початку XX століття. Активність духовної та світської інтелігенції зумовила активізацію розвитку освітнього простору регіону, де за досить короткий історичний період було започатковано школи різних типів (недільні, приватні, державні, національні школи, школи грамоти), гуртки, курси, читальні, товариства, притулки тощо. За умов полікультурного освітнього простору регіону духовні сили національних спільнот спрямовані на розбудову краю, розв'язання низки нагальних питань, а саме: облаштування будинків для сиріт, інвалідів і людей похилого віку, відкриття музеїв, бібліотек, спортивних майданчиків. Дослідження особливостей вирішення регіональних просвітницько-педагогічних завдань, з'ясування механізмів різнобічної взаємодії представників інтелігенції, їх ролі у педагогізації суспільства дозволяють проаналізувати специфіку впровадження прогресивних форм, методів та засобів освіти й зрозуміти роль інтелігенції у формуванні громадянина, його загальнолюдських і суспільних цінностей, поширенні принципів моралі, забезпеченні повноцінного розвитку.

Просвітницько-педагогічна діяльність інтелігенції була покликана виконувати свідому та ініціативну роль у формуванні, збереженні та передачі національних цінностей, знань і традицій. У контексті соціально-культурних трансформацій зміна поколінь інтелігенції породжує наукові дискусії, на що впливають історичні, культурні, національні та інші чинники. Зазначене зумовлює варіативність смислового наповнення поняття «просвітницько-педагогічна діяльність інтелігенції», проте для визначення місця такої діяльності в структурі суспільства та соціальної ролі й функцій необхідним є розкриття поняття «інтелігенція».

Інтелігенція – це соціокультурна спільнота, представники якої вирізняються високим освітнім рівнем і творчим ставленням до професійної і суспільної діяльності, спрямованої на виробництво, поширення і збереження досягнень культури і загальнолюдських цінностей, та мають особливі психологічні і морально-етичні риси [1, с. 31]. До цієї групи належать науковці, інженери, тех-

ніки, вчителі, лікарі, працівники управління, митці, священнослужителі. Залежно від змісту, просвітницько-наукових функцій, які вони виконують, і типу освіти розрізняють інтелігенцію науково-технічну, інженерно-технічну, гуманітарну, медичну, військову, художню, педагогічну, комерційну, культурно-духовну. Отже, представників інтелігенції можна розподілити на дві групи – духовну та світську. З огляду на виокремлені риси, характерні для інтелігенції, та результати наукових досліджень є змога визначити роль інтелігенції в соціальній структурі суспільства. Поняття «просвітницько-педагогічна діяльність» у науковій та довідковій літературі використовується в різних контекстах, але загальним і поширеним є повідомлення будь-кому знань або їх поширення серед когось. Діяльність у цій сфері є найважливішою формою прояву життя людини, її активного ставлення до навколишньої дійсності [1, с. 185]. Отже, просвітницько-педагогічна діяльність ґрунтувалася на різних формах прояву: меценатство, спонсорство, філантропія, милостиня, опіка тощо.

З другої половини XIX століття на Півдні України були закладені міцні основи для формування ціннісних орієнтацій особистості, стійких норм моралі в умовах полікультурності регіону, адже вони формувалися не за традиційними зразками поведінки, а на підставі ситуацій, що склалися, з урахуванням власних інтересів та інтересів суспільства в цілому. Отже, освітній простір Півдня України другої половини XIX – початку XX століття був багатограним, оскільки важливим чинником освіти був виховний простір сім'ї, церкви, шкіл як державних, так і недержавних, виправних закладів, добродійних організацій, що утворювали єдину державну систему освіти й виховання, надаючи змогу долучитися соціально активній інтелігенції до просвітницько-педагогічної діяльності.

Проаналізувавши наукові розвідки педагогів, громадських і культурно-освітніх діячів, статистичні описи, календарі губернії, публікації на сторінках періодичних видань другої половини XIX – початку XX століття, законодавчу, нормативно-правову базу досліджуваного періоду, нами з'ясовано особливості розвитку просвітницько-педагогічної діяльності інтелігенції на Півдні України. На основі аналізу періодизацій учених (М. Кудла, Н. Морозова, Н. Побірченко, К. Самарцева), архівних матеріалів про освітні процеси досліджуваного періоду, виявлених тенденцій суспільно-педагогічного руху, прояву активності різних груп інтелігенції нами було виокремлено такі етапи просвітницько-педагогічної діяльності інтелігенції на Півдні України другої половини XIX – початку XX століття [1, с. 66–77]: I етап – 1850–1869 рр. – конфесійно-світоглядний (домінування впливу духовенства на просвіту населення, відкриття церковно-парафіяльних шкіл, здійснення

церковної опіки і благодійності), II етап – 1870–1889 рр. – науково-просвітницький (поширення вітчизняних досягнень науки і техніки, сприяння міжнародній науковій співпраці, відкриття бібліотек, книговидавництв, музеїв, участь у спільних експериментах, створення благодійних товариств за національною ознакою, фінансова підтримка студентів), III етап – 1890–1917 рр. – національно-просвітницький (поширення ідей національного відродження, організація курсів української мови, аматорських театральних колективів, популяризація української класики, народних свят, вивчення української історичної спадщини).

У основу цієї періодизації покладено соціальну активність у процесі реалізації мети, форм, засобів і методів діяльності представників інтелігенції відповідно до характеру, змісту, суспільних протиріч та соціально-економічних перетворень у регіоні. Серед форм педагогічно-просвітницької діяльності духовна інтелігенція практикувала проповіді, читання житій святих, світська інтелігенція – лекції, професійні курси, добродійні вечори, літературно-художні заходи з використанням «чарівного ліхтаря», народні читання, лекторії, добродійні бали, ярмарки, професійні курси, каси взаємодопомоги, призначення стипендій та сплату за навчання.

Освітній простір Півдня України другої половини XIX – початку XX століття вирізнявся специфічною полікультурною та конфесійною різноманітністю, що визначає особливості просвітницько-педагогічної діяльності інтелігенції в умовах полікультурності. Підґрунтям виховання дітей Півдня України була єдність національного і загальнолюдського ідеалів, норм, правил, цінностей. Розкриємо детальніше специфіку кожного етапу.

Конфесійно-світоглядний етап діяльності інтелігенції (1850–1869 рр.) характеризується тим, що проблема отримання освіти як дітьми, так і дорослими була вирішена просвітницько-педагогічною діяльністю громад та церкви. У цей період започатковується народна школа, функціонують церковно-парафіяльні школи, школи грамоти, притулки, семінарії, духовні училища, єпархіальні жіночі училища, товариства добродійності. Німецькі, єврейські школи були разом із церковними закладами впливовими центрами розвитку духовного життя населення Півдня України. Практично кожна колонія мала власну початкову школу при церкві. Представники общин та церков могли чітко контролювати та допомагати тим, хто потребував стороннього догляду (інвалідам, сліпим, глухонімім), вирішувати питання надання матеріальної допомоги чи допомоги у веденні господарства, запобігати скоєнню дрібних правопорушень чи вживанню алкогольних напоїв тощо. У межах національних колоній (німецької, єврейської, грецької, російської тощо) громади та церква сприяли розбудові в новому освітньо-виховному просторі

освіти, вивченню історії та збереженню самобутності на новій Батьківщині [1, с. 80–94].

Духовна інтелігенція практикувала такі основні форми освітньої роботи: проповіді, читання житій святих. Світська інтелігенція перевагу надавала лекціям.

Науково-просвітницький етап діяльності інтелігенції (1870–1889 рр.). На цьому етапі спостерігається трансформація політики держави щодо освіти народу, оскільки з'являється багато вільних селян, що потребує нових підходів до їх облаштування. До цієї справи долучаються вчителі, лікарі, промисловці [1, с. 95–123].

У регіоні стрімко розвивається промисловість, торговельний та морський флот, корабле- та суднобудування, комерційна справа, у сільській місцевості – нові форми ведення господарства. Виникає потреба в нових освітніх закладах, професійних училищах та курсах. Створюється низка закладів освіти та виховання. З'являються морехідні класи та училища, комерційні, військові, ремісничі училища, міські школи та училища, приватні школи та гімназії, різні курси, кадетські корпуси, ліцеї, університет. Завдяки громадсько-добродійній діяльності інтелігенції виникають притулки для покинутих дітей, забезпечується їх виховання та освіта з обов'язковим наданням навичок ремесла. Водночас із державними закладами освіти та виховання відкриваються недержавні, національні школи та училища, професійні училища, учительські курси та училища медичної освіти. Навчання в майстернях чи монастирях сприяло запровадженню такої форми, як всестанове навчання.

На розвиток освіти Півдня України вагомий вплив мало призначення земських і приватних стипендій від осіб духовної та світської інтелігенції, що дозволило долучитися здібним учням до навчання. Вимоги освітнього простору Півдня України другої половини XIX – початку XX століття сприяли розбудові жіночої освіти. До цієї справи долучаються вчителі, лікарі, промисловці, науковці.

Основними формами діяльності в означений період стають професійні курси, добродійні вечори, бали, лекції, літературно-художні заходи з використанням «чарівного ліхтаря», церковні проповіді, народні читання.

Національно-просвітницький етап діяльності інтелігенції (1890–1917 рр.) ознаменований високими досягненнями в економічній, культурній сфері. Південь зобов'язаний саме безкорисній просвітницько-педагогічній діяльності інтелігенції, яка створила фундамент для розвитку системи освіти, культури, дозвілля в державі. Курс на національне виховання та боротьбу з традиційно самодержавними поглядами обрали такі культурно-просвітні товариства міста, як «Просвіта», Комітет народних читань, Комітет піклування про

народну тверезість [1, с. 123–176].

Прогресивність освітньо-виховного простору Півдня України засвідчує те, що діти родовитих дворян, чиновників, міщан та освічених селян були зацікавленими в отриманні освіти в гімназіях та реальних училищах, оскільки це давало змогу посісти інший статусний рівень у соціумі. Активна діяльність інтелігенції в умовах полікультурного освітньо-виховного простору Півдня України сприяла розвитку всіх верств населення. Показником такого прогресу є те, що на початок ХХ століття на Півдні України всі учні без урахування гендерної належності мали змогу отримати освіту. На цьому етапі держава повністю опікується питаннями освіти, проте за умови підтримки релігії, що залишається вірним помічником держави.

Дослідження діяльності інтелігенції на Півдні України, узагальнення наукових підходів до реформування українського освітнього простору, створення та аналіз депозитарію українського педагогічного досвіду тощо – усе це необхідно для розбудови освітньої системи. Характерною рисою сучасної історико-педагогічної думки є актуалізація інтересу до педагогічної спадщини минулого, переосмислення її ідей відповідно до нових вимог і викликів. Здійснений аналіз дозволив виокремити такі перспективи використання ідей просвітницько-педагогічної діяльності інтелігенції досліджуваного періоду в умовах сьогодення: відкриття недільних шкіл, залучення духовної інтелігенції до проведення просвітницької діяльності, активізація громадського руху і меценатів для проведення спільних заходів, добродійних вечорів, формування милосердя як важливої індивідуально-особистісної якості дітей та молоді. Просвітницько-педагогічна діяльність представників різних

професій у минулому може стати орієнтиром для молодого покоління під час професійного самовизначення [1, с. 177–182].

Висновки. Просвітницько-педагогічна діяльність залежала від соціальної активності особистості, мала добровільний характер, вирізнялася такими змістовними формами, методами і механізмами проведення: національна солідарність та взаємодопомога, залучення представників усіх національних общин та заможних громадян до розв'язання регіональних проблем, створення національних шкіл із викладанням рідною мовою та обов'язковим вивченням державної мови, здійснення адресної матеріальної допомоги студентам та здібним учням, вирішення питань стосовно отримання освіти, працевлаштування з отриманням дешевого житла та харчування, медичного забезпечення.

Проведена робота не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми й засвідчує необхідність подальших досліджень у здійсненні порівняльного аналізу просвітницько-педагогічної діяльності інтелігенції ХІХ та ХХ століть, у вивченні особливостей поширення національної освіти в інших регіонах України, а також у вивченні конкретного національного досвіду роботи громад, які населяли Південь України.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Наєждіна І.М. Просвітницько-педагогічна діяльність інтелігенції на Півдні України (друга половина ХІХ – початок ХХ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Комунальний вищий навч. заклад «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обл. ради ; Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Херсон ; Тернопіль, 2019. 285 с.

ВПЛИВ ЕСТЕТИКО-ФІЛОСОФСЬКИХ ІДЕЙ Й.Й. ВІНКЕЛЬМАНА НА СТАНОВЛЕННЯ МИСТЕЦЬКИХ КОНЦЕПЦІЙ ПІДГОТОВКИ ХУДОЖНИКІВ НА ТЕРЕНАХ УКРАЇНИ XVIII – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

IMPACT OF J.J. WINKELMANN'S AESTHETIC-PHILOSOPHICAL IDEAS ON THE DEVELOPMENT OF ARTISTIC CONCEPTS OF ARTISTS TRAINING IN UKRAINE IN THE XVIII – EARLY XX CENTURIES

У статті проаналізовано особливості естетико-філософських поглядів Йоганна Йоахіма Вінкельмана у контексті їх впливу на формування і розвиток теорії та практики навчання образотворчого мистецтва на теренах України протягом XVIII–XIX століть. Застосування бібліографічного, біографічного, культурно-історичного методів дозволило встановити, що ідеї Й. Вінкельмана стали підґрунтям розвитку культурології, мистецтвознавства, філософії та мистецької освіти доби просвітництва як на загальноєвропейському рівні, так і в Україні. З'ясовано, що просвітник першим наголосив на винятковій значущості класичного грецького мистецтва й філософії у скарбниці загальнолюдських цінностей, здійснив теоретичне дослідження античних художніх творів. Констатовано, що естетико-філософські ідеї вченого, по-перше, вплинули на розвиток філософської думки XVIII століття, а по-друге, були покладені в основу теоретичної підготовки фахівців образотворчого мистецтва означеного періоду. Встановлено, що погляди вченого стали теоретико-методологічною основою академічної школи в мистецькій освіті, а їх вплив прослідковується в педагогічній, науковій та творчій діяльності видатних українських художників-педагогів XIX – початку ХХ століть, які поєднали українське традиційне мистецтво, елементи давньогрецького класичного мистецтва та тогочасні сучасні художні течії. Крім того, завдяки вченню Й. Вінкельмана поширилася практика використання гіпсових зліпків з античних скульптур для навчального процесу підготовки учнів у закладах художньої освіти різних рівнів на заняттях з малюнку. Зазначено, що ідеї Йоганна Йоахіма Вінкельмана щодо теоретичних і практичних засад підготовки художників на основі зразків античного мистецтва не втратили своєї актуальності й на сучасному етапі розвитку художньої освіти.

Ключові слова: Йоганн Йоахім Вінкельман, антична культура, класичне мистецтво, художня освіта, наочність зі зліпків античної скульптури.

In the article the peculiarities of the aesthetic-philosophical views of Johann Joachim Winkelmann in the context of their influence on the formation and development of the theory and practice of teaching fine arts in Ukraine in the XVIII–XIX centuries are analyzed. The use of bibliographic, biographical, cultural and historical methods has made it possible to establish that Winkelmann's ideas largely served as the basis for the development of culture studies, art studies, philosophy and artistic education in the era of enlightenment both at the pan-European level and in the regions of Ukraine. It has been found out that the enlightener first emphasized the exceptional significance of classical Greek art and philosophy in the treasury of universal values, carried out a theoretical study of ancient works of art. It is stated that the aesthetic-philosophical ideas of the scientist, firstly, influenced development of the philosophical thought of the XVIII century, and secondly, they were the basis for the theoretical training of specialists in the fine arts of the designated period. It is established that the views of the scientist subsequently served as a theoretical and methodological basis of the academic school in artistic education, and their influence is observed in the pedagogical, scientific and creative activities of the outstanding Ukrainian artists-teachers of the XIX and early XX centuries, which united Ukrainian traditional art, elements of ancient Greek classical art and contemporary art trends. In addition, thanks to Winkelmann's theory, the practice of using gypsum casts of antique sculptures for the educational process of students' training in institutions of artistic education of various levels at drawing classes had spread. It is noted that Johann Joachim Winkelmann's ideas regarding the theoretical and practical principles of artists' training based on antique samples of art have not lost their relevance at the present stage of the development of artistic education.

Key words: Johann Joachim Winkelmann, antique culture, classical art, artistic education, visibility from casts of ancient sculpture.

УДК 377/378.09:74/75(477)«18/193»
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-1-8>

Никифоров А. М.,
канд. пед. наук,
викладач мистецьких дисциплін
Сумської художньої школи
імені М.Г. Лисенка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Питання формування і розвитку естетико-філософської думки в поступальному ході історії в різні часи привертало увагу науковців. Одним із подвижників розвитку історичної науки про мистецтво є німецький вчений Йоганн Йоахім Вінкельман. Дослідники приписують йому відкриття історико-генетичного вивчення мистецтва. Саме він перший відмовився від методу зібрання розрізаних біографій художників і намагався досліджувати мистецтво як цілісне явище.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Інформаційним матеріалом для нашого дослідження слугували роботи самого вченого [2] та дослідників його наукових пошуків у галузі філософії мистецтва Ж. Базена [1], Б.Р. Віппера [3; 4]. Важливе значення для дослідження має робота науковця М.О. Ліфшица «Йоганн Йоахім Вінкельман та три епохи буржуазного світогляду» [8], а також статті в енциклопедичних виданнях Г. Фліндлера [9], М.О. Кузнецова [6] тощо. Слід відзначити низку статей про персоналію Й.Й. Вінкельмана сучасних

науковців-мистецтвознавців Є.О. Дмитрієвої [5] та К.Ю. Лаппо-Данилевського [7] в контексті історії мистецтвознавства, в яких говориться про вплив поглядів вченого на розвиток філософських течій в європейській науковій думці та на становлення академічної художньої освіти в Російській імперії, до складу якої в окреслений період входили землі України.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Досі питання впливу естетико-філософських ідей Й.Й. Вінкельмана на розвиток мистецької освіти в площині історико-педагогічного дослідження не піднімалися вітчизняними науковцями.

Мета статті – визначити особливості естетико-філософських поглядів Йоахіма Вінкельмана в контексті розвитку образотворчого мистецтва на теренах України протягом XVIII – початку XX століття.

Виклад основного матеріалу. Йогаанн Йоахім Вінкельман народився 9 грудня 1711 року в німецькому містечку Стендаль в сім'ї шевця. Навчався на богословському відділенні Університету міста Галле, згодом зайнявся математикою та медициною у Йєнському університеті. Розпочав трудову діяльність на посаді проректора сільської гімназії, пізніше працював у бібліотеці графа Генріха фон Бюнау в Нотшиці неподалік від Дрездена. Згодом його було переведено на посаду бібліотекаря курфюрста Саксонії, де відбулося його знайомство із творами античності й ренесансу.

1755 року Й.Й. Вінкельман опублікував свою першу книгу «Думки про наслідування грецьких творів у живопису та скульптурі», завдяки якій одразу здобув європейську популярність, прийняв пропозицію кардинала Альбані (племінника Папи Климента VI) і отримав посаду бібліотекаря й одночасно хранителя колекцій предметів старовини. У цей період написав низку трактатів, присвячених розкопкам Геркуланума. Найвідомішою розвідкою Й.Й. Вінкельмана, що принесла йому визнання, є трактат «Історія мистецтва давнини» (1764), написана в період, коли вчений обіймав посаду головного антикварія Ватикану, що надавало йому право керувати археологічними розкопками. Зазначимо, що саме знайомство вченого з матеріалами розкопок в Помпеях і Геркуланумі (датовані періодом до 79 року до н. е.) спонукало Й.Й. Вінкельмана до певних висновків щодо первинності і значущості грецького мистецтва. Предмети старовини, виявлені під час розкопок міст, досліджені і описані Й. Вінкельманом, здійснені вченим умовиводи і висновки вплинули на розвиток як образотворчого мистецтва, так і на формування естетико-філософської думки. Важливо вказати, що згідно із вченням Й.Й. Вінкельмана основні етапи розвитку мистецтва відповідають таким етапам розвитку життя людини: дитинство (становлення), юність (розвиток), зрілість (пік, вер-

шина), старість (занепад). Відповідно до цієї тези Й.Й. Вінкельман виділив чотири періоди у грецькому мистецтві: стародавній (до Фідія), високий (у Фідія), вишуканий (Пракситель, Лісіпп), наслідувальний [2]. З цього приводу Ж. Базен в роботі «Історія історії мистецтва від Вазарі до наших днів» зазначав, що в розробленій Й.Й. Вінкельманом схемі розвитку мистецтва є, безперечно, й період занепаду, проте вчений не розглядає цей період, виключає його із кола поставлених проблем [1].

Що стосується митців Високого Відродження, то Й.Й. Вінкельман надає перевагу Рафаелю. Свого часу його робота «Сикстинська Мадонна» справила на вченого незабутнє враження, майстерність художника Вінкельман пояснює засвоєнням Рафаелем уроків грецьких майстрів. Отже, втілення краси і гармонії Вінкельман вбачав тільки в античному класичному мистецтві, що відсутнє, на його думку, в сучасному йому мистецтві. Ця думка є провідною в «Роздумах про прекрасний смак живопису», а згодом в «Історії мистецтва старовини» Й.Й. Вінкельман аргументував і підтвердив її, оперуючи археологічними знахідками [2].

Важливо підкреслити, що теорія прекрасного у Й.Й. Вінкельмана базується на пошуку ідеалу. За словами М.О. Кузнєцова, ідеалом для Й.Й. Вінкельмана слугує грецька скульптура епохи Фідія, її пластична досконалість, врівноваженість та гармонія [6]. Схожої думки дотримується Б.Р. Віппер у книзі «Історія західноєвропейського мистецтвознавства». Автор наголошує, що розуміння Й.Й. Вінкельманом античного мистецтва було досить однобоким. Далі він вказує на те, що вчений ігнорує динаміку і драматизм, які притаманні грецькому мистецтву [3]. У цьому контексті В. Фріндлер зауважив, що Й.Й. Вінкельман вперше вказав на загальнолюдську цінність і значущість грецького класичного мистецтва, проте внутрішній драматизм і протиріччя грецької історії і мистецтва не були ним осмислені [9].

Аналізуючи науковий доробок Й.Й. Вінкельмана, М.О. Ліфшиц прокоментував значення для нащадків діяльності німецького вченого, виділивши в ній етапи впливу на діячів найближчих поколінь, на виникнення теорії марксизму і робітничого інтернаціоналізму, на соціалістичну демократію. Автор детально проаналізував ставлення до поглядів вченого видатних діячів усіх трьох періодів і дійшов висновку, що загальна ідея благородної простоти та спокійної величі – головна думка доктрини класицизму – надає імені її засновника значення символу [8]. Отже, зазначене вище свідчить про суперечливе ставлення до спадщини Й.Й. Вінкельмана у різні історичні періоди.

Серед нечисленних досліджень сучасних науковців, що стосуються осмислення теоретичного доробку Й.Й. Вінкельмана, вважаємо за необхідне

виокремити дослідження російського мистецтвознавця К.Ю. Лаппо-Данилевського. У статті «Російська рецепція ідей Й.Й. Вінкельмана: хронологія та специфіка» автор висвітлює особливу роль ідей Й. Вінкельмана в становленні Петербурзької імператорської академії витончених мистецтв, у навчанні пансіонерів Академії, відправлених на стажування до Франції й Італії. Особливу увагу акцентує вчений на безпосередньому спілкуванні ініціатора заснування Академії в Петербурзі графа І.І. Шувалова з Й.Й. Вінкельманом. Саме за порадою Й.Й. Вінкельмана 1769 року для навчального процесу в Академії було надано форми, зняті з сімдесяти кращих римських, флорентійських та неаполітанських статуй, відбір яких відобразив уподобання Й.Й. Вінкельмана [7].

Метод вивчення античного мистецтва за гіпсовими копіями кращих скульптур, відібраних І. Шуваловим за участю Й. Вінкельмана, набув широкого розповсюдження в Петербурзькій Імператорській академії вишуканих мистецтв для навчання художників у Російській імперії.

Крім того, К.Ю. Лаппо-Данилевський наголосив на значенні розробки Й.Й. Вінкельманом маршрутів для вивчення старовинних античних пам'яток європейськими й російськими мандрівниками [7]. Вважаємо, що особливо цінною ця грань діяльності Й.Й. Вінкельмана була для мандрівників-художників, зокрема для пансіонерів Академії, що проходили стажування за межами країни (серед них були й вихідці з України). Так, керуючись працями Й.Й. Вінкельмана, європейські та російські художники (зокрема, митці з України, територія якої у досліджуваній період належала для ознайомлення з найвизначнішими творами античного мистецтва та відродження. Варто сказати, що Й.Й. Вінкельман висловив думку про необхідність навчання образотворчому мистецтву з використанням гіпсових копій кращих взірців античної та ренесансної скульптури як засобів наочності [2].

Отже, ідеї Йоганна Йоахіма Вінкельмана отримали велику підтримку в Петербурзькій Імператорській академії витончених мистецтв, що з часом стала своєрідним центром їх розповсюдження й на терени сучасної України, оскільки в цій академії свого часу навчалися провідні художники, що працювали на ниві розбудови української художньої освіти протягом XVIII – початку ХХ століть. Важливо також зауважити, що ідеї Й.Й. Вінкельмана разом з естетико-філософськими принципами бароко стали підґрунтям для розвитку теорії та практики навчання образотворчого мистецтва в Україні, а згодом відобразилися у системі навчання й виховання Першої Української академії мистецтв, заснованої 1917 року. Філософське розуміння античності набуло особливого українського характеру, що втілювалися в художніх творах. Яскравими прикладами можуть слугувати

ілюстрації до поеми І.П. Котляревського «Енеїда» Г.І. Нарбути (до речі, одного із фундаторів Української Академії мистецтв).

Висновки. Підсумовуючи наше дослідження, маємо підстави зробити такі висновки:

- запропонована Йоганном Йоахімом Вінкельманом періодизація розвитку грецького мистецтва досі використовується в теорії образотворчого мистецтва;

- метод вивчення античного мистецтва за гіпсовими копіями на основі вподобань Й.Й. Вінкельмана широко розповсюдився у закладах художньої освіти протягом XVIII–XX століть і досі використовується у навчально-виховному процесі;

- керуючись працями Й.Й. Вінкельмана, європейські та російські художники, а також митці з України склали маршрути подорожей по Італії для ознайомлення з найвизначнішими творами античного мистецтва та епохи відродження;

- великого значення для збагачення аналізу творів мистецтва в теоретичній підготовці художників набуло вміння Й.Й. Вінкельмана узагальнювати і робити висновки, не обмежуючись лише описом сюжету твору.

Отже, усе сказане дає нам підстави стверджувати, що праці Йоганна Йоахіма Вінкельмана, які стосуються дослідження античного мистецтва у площині естетико-філософського розуміння образотворчого мистецтва, суттєво вплинули на теорію та практику навчання художників у Російській Імператорській академії вишуканих мистецтв протягом XVIII–XIX століть, а згодом і на систему фахової академічної підготовки художників у Першій українській академії мистецтв.

Перспективи подальших наукових пошуків вбачаємо у вивченні естетико-філософського концепту в контексті передумов становлення та розвитку художньої освіти на теренах України протягом XVIII–XIX століть.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базен Ж. История истории искусства: От Вазари до наших дней / ред. Ц.Г. Арзаканян. Москва : Прогресс, 1994. 528 с.
2. Винкельман И.И. История искусства древности / сост. изд. И.Е. Бабанов. Санкт-Петербург : Алетей, 2000. 800 с.
3. Виппер Б.Р. Введение в историческое изучение искусства. Москва : Изобразительное искусство, 1985. 336 с.
4. Виппер Б.Р. История европейского искусствознания: От Античности до конца XVIII века. Москва : Книга по требованию, 2012. 436 с.
5. Дмитриева Е.А. Классика, классицизм, Винкельман и Россия: историческая метафизика прекрасного. *Новое литературное обозрение*. 2019. № 155 (1). С. 370–383.
6. Кузнецов М.А. Винкельман. Новая философская энциклопедия : в 4 т. / ред. изд. В.С. Стёпина, А.А. Гусейнова, Г.Ю. Семигина, А.П. Огурцова. Москва : Мысль. 2001. Т. 1–4. 2816 с.

7. Лаппо-Данилевский К.Ю. Русская рецепция идей И.И. Винкельмана: хронология и специфика. *Antike und Klassizismus – Winckelmanns Erbe in Russland : Akten des internationalen Kongresses*, St. Petersburg, 30 September – 1 Oktober 2015. Mainz; Rühpolding : Verlag Franz Philipp Rutzen ; Petersburg : Michael Imhof Verlag, 2017. S. 11–38.

8. Лифшиц М.А. Иоганн Иоахим Винкельман и три эпохи буржуазного мировоззрения : в 3 т. Москва : Изобразительное искусство, 1986. Т. 2. С. 57–113.

9. Фридлендер Г. Винкельман. *Философская Энциклопедия* : в 5 т. / ред. изд. Ф.В. Константинова. Москва : Советская энциклопедия, 1970. Т. 5. 740 с.

ПОЛІТИКА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ
У ВИЩІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ (НАЦІОНАЛЬНИЙ РІВЕНЬ)POLICY OF ACADEMIC INTEGRITY IN THE HIGHER EDUCATION
OF UKRAINE (NATIONAL LEVEL)

У статті розглянуто концептуально-правові засади реалізації освітньої політики в Україні у контексті формування єдиної ціннісної платформи з країнами-членами Європейського Союзу. Саме тому ключовою тенденцією реформування вітчизняної вищої освіти є акцентування уваги на формуванні культури академічної доброчесності в університетському середовищі. Про це свідчать положення Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.), Закону України «Про освіту» (2017 р.), Закону України «Про наукову та науково-технічну діяльність» (2016 р.). Принципи академічної доброчесності відіграють базову роль у підготовці генерації майбутніх професіоналів-практиків і науковців, які у перспективі стануть основою соціального прогресу та моделюватимуть суспільні відносини. У статті доведено, по-перше, що академічна доброчесність і стандарти етичної поведінки у дослідженнях, навчанні й оцінці знань є невід'ємною умовою членства України у світовому університетському співтоваристві, по-друге, значення закріплення та реалізації політики академічної доброчесності на законодавчому рівні. У дослідженні проаналізовано взаємозв'язок таких понять, як «політика», «державна політика в галузі освіти», «забезпечення академічної доброчесності». Обґрунтовано, що найбільш повним із методологічного погляду у трактуванні поняття «академічна доброчесність» є інтерес до наукового поля формування якості освіти. У дослідженні аналізується етимологія, сутність поняття «академічна доброчесність» як одного з елементів формування культури якості освіти. Запропоновано перелік ознак, характерних для академічної доброчесності. На підставі чинних норм законодавства України проведено порівняльний аналіз змісту поняття на рівні освітньої теорії та практики запровадження категорії у державні акти, що регулюють сферу освіти в Україні. Акцентується увага на протиставленні понять «академічна доброчесність» та «академічна відповідальність».

Ключові слова: політика, державна політика у сфері освіти, якість освіти, акаде-

мічна доброчесність, забезпечення академічної доброчесності.

The article discusses the fundamental legal foundations of the implementation of education policy in Ukraine in the context of the formation of a single value-oriented platform with EU member states. That is why the key trend in reforming national higher education is the orientation towards the formation of a culture of academic virtue in the university environment. This is evidenced by the provisions of the Law of Ukraine "On Higher Education" (2014), the Law of Ukraine "On Scientific and Scientific-Technical Activities" (2016). The principles of academic honesty play a fundamental role in preparing the generation of future practitioners and scientists who will ultimately become the basis of social progress and a model of social relations. The article proves, firstly, that academic integrity and standards of ethical behavior in research, education and knowledge assessment are a prerequisite for Ukraine's membership in the global university community, and, secondly, the importance of consolidating and implementing academic integrity policy at the legislative level. The study analyzes the relationship between such concepts as "politics", "state educational policy" and "ensuring academic integrity". It is proved that the most complex methodological point of view in the interpretation of the concept of "academic integrity" is interest in the scientific field of formation of the quality of education. The study analyzes the etymological origin, the essence of the concept of "academic integrity" as one of the elements in the formation of a culture of quality education. A list of academic integrity features is provided. Based on the current norms of Ukrainian legislation, a comparative analysis of the content of the concept at the level of the theory of education and the practice of introducing categories into government acts regulating the education sector in Ukraine was carried out. The emphasis is on comparing the concepts of "academic honesty" and "academic responsibility".

Key words: politics, state policy in the field of education, quality of education, academic integrity, ensuring academic integrity.

УДК 378.013-047.22

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-1-9>

Слободянюк О.М.,

канд. пед. наук,

завідувач кафедри зарубіжної

літератури та основ риторики

Комунального закладу вищої освіти

«Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Триває процес об'єднання Європи та його розширення на Схід. Останнє розширення (Хорватія, 2013) ЄС створило принципово нову ситуацію на Європейському континенті та наблизило його кордони безпосередньо до кордонів України, що впливає як на відносини між Україною та ЄС, так і на розвиток України загалом. Процес поглиблення європейської інтеграції, її функціонального розширення на нові сфери співробітництва з поступовим залученням наднаціонального управління не омиває питання освіти.

ЄС визнає, що освіта є життєво важливою для розвитку сучасного суспільства й економіки. Стра-

тегія розвитку ЄС наголошує на необхідності налагодження співпраці між усіма країнами в цьому напрямі, а також обміну знаннями як між державами-членами ЄС, так і з його сусідами з метою створення Європейського простору вищої освіти (ЕНЕА). Експерти з освіти Ради Європи інтерпретують єдиний європейський освітній простір як спільний європейський дім, а отже, «європейська свідомість має будуватися на знанні європейських цінностей, духовних витоків і культурної спадщини Європи, спільного історичного шляху протягом останніх двох тисячоліть» [14, с. 29; 17, с. 55].

Зростання зацікавлення українського суспільства до досліджень освітньої політики ЄС є

результатом «усвідомлення і повної безальтернативності для України розвитку вищої освіти на засадах Болонського процесу» [16, с. 3].

Отже, сьогодні ми є свідками зсуву парадигми в організації та функціонуванні системи вищої освіти. Тоді як більшість дебатів стосовно вищої освіти зосереджуються на таких питаннях, як структура закладів та управління ними, надлишок студентів, гарантії якості знань, маркетингова та продаж освітніх послуг тощо, освітні (академічні) цінності залишаються осторонь, а основні принципи того, «що прийнятно, а що неприйнятно», відійшли вбік. Ризик розмиття глибинних освітніх цінностей не є лише «академічною розмовою», оскільки незвертання уваги на обман, привласнення ідей, корупцію в освітніх справах та управління може призвести до підривання статусу та ролі вищої освіти у демократичному суспільстві. Глибокі трансформаційні процеси актуалізують питання перспектив етичних і моральних вимірів вищої освіти та науки, формування нового «наукового етосу» як сукупності нормативних відносин, які повинні існувати в освітньому співтоваристві (Роберт Кінг Мертон «The Sociology of science» (1973) [21]).

Частиною культури (яка виконує нормотворчу функцію) освітянської спільноти є культура дотримання принципів академічної доброчесності. Життя та діяльність, що не відповідають стандартам і традиціям академічної доброчесності, суттєво деформують освітнє середовище, роблять його непрозорим і нездатним чинити супротив зовнішнім тискам, обмежують спроможність до обстоювання власних позицій. За цих умов важливо подбати про концептуально-правові засади формування та реалізації освітньої політики на засадах основних принципів академічної доброчесності, що, у свою чергу, стане гарантією якості вищої освіти в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наявна наукова база з дослідження поняття «державна освітня політика» представлена доробком Н. Акініфієвої [3], В. Вікторова [5], В. Журавського [8], В. Кукліна [11] та ін.

Питання європейської інтеграції в освітній сфері цікавлять багатьох українських дослідників. Цій тематиці присвячені праці В. Андрущенко [4], Ю. Рашкевич, В. Лугового [15; 16], С. Калашнікова, Ж. Таланова [15; 16] та ін. Варто відзначити увагу науковців до з'ясування сутності академічної доброчесності, а також до окремих аспектів імплементації її принципів. Такими узагальнюючими дослідженнями стали: колективна робота «Академічна чесність як основа сталого розвитку університету» (Київ, 2016 р.) [2], колективна монографія «Академічна доброчесність: проблеми дотримання та пріоритети поширення серед молодих учених» (Дніпро, 2017 р.) [1].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Актуальність теми дослідження зумовлена, по-перше, тим фактом, що академічна доброчесність і стандарти етичної поведінки у дослідженнях, навчанні й оцінці знань є невід'ємною умовою членства України у світовому університетському співтоваристві, по-друге, значенням нормативного закріплення та реалізації політики академічної доброчесності.

Виклад основного матеріалу. Прискорення руху України до суспільства знань та інтеграція в ЄС стануть можливими тільки за умов перетворення науково-освітнього комплексу з маргінальної сфери інтересів держави й усього суспільства на пріоритетну. Останніми роками почався активний рух щодо концентрації ресурсів України на створенні перших паростків «економіки знань» і рішення суспільних проблем на зовсім нових методах. Болонський процес є ефективним інструментом гармонізації систем вищої освіти країн учасників процесу. Вхідження України в Болонський процес варто розглядати в контексті національних інтересів нашої країни, розвитку зовнішньополітичного курсу України, спрямованого на співробітництво та інтеграцію з Європою. Розвиток Болонського процесу заслуговує на серйозну увагу. Болонський процес є взаємовигідним способом формування єдиного європейського ринку висококваліфікованої праці та вищої освіти. Участь України в цьому процесі, безумовно, сприятиме підвищенню конкурентноздатності українських освітніх послуг і кадрів. Саме на це має бути спрямована державна політика в галузі освіти.

Політика – це багатопланове явище. Політика у традиційному розумінні інтерпретується як середовище взаємодії між різними соціальними групами, партіями, націями, народами, державами, владою і населенням, а також громадянами та їх об'єднаннями. Це найважливіший і найскладніший пласт суспільного життя, «самостійний світ політичних цінностей» [6, с. 8].

Під державною політикою слід розуміти сукупність ціннісних цілей, державно-управлінських заходів, рішень і дій, порядок реалізації державно-політичних рішень (поставлених державною владою цілей) і системи державного управління розвитком країни.

Ключовим суб'єктом освітньої політики в суспільстві є держава. У процесі взаємодії з громадянським суспільством держава забезпечує суспільний вибір у сфері освіти. Термін «державна політика в галузі освіти», або «державна освітня політика», почав використовуватися в науковій літературі у 60–70-ті рр. ХХ ст. – період, який характеризувався «інформаційним вибухом», тобто бурхливим розвитком природничих і фізико-математичних наук. Як наслідок, у Радянському Союзі, Сполучених Штатах Америки, державах

Європи та в Японії освіта почала розглядатися як найважливіший чинник економічного розвитку та соціального прогресу, сфера, що потребує особливої уваги на загальнодержавному рівні, врахування у змісті та напрямках державної політики [8, с. 20].

Державна освітня політика – це «відповідь на суспільні потреби, вимоги, дії/бездіяльність інших суб'єктів освітньої політики, цілеспрямований, відносно стабільний офіційний курс уряду та підпорядкованих йому установ, спрямований на забезпечення функціонування системи освіти» [7, с. 623].

Відомий підхід, згідно з яким поняття «державна освітня політика» розкривається як політика, в основу якої покладається принцип пріоритетності питань освіти, недопущення створення і діяльності політичних організацій і релігійних рухів у державних і муніципальних освітніх закладах, органах управління. Це «складова частина політики держави, сукупність теоретичних ідей, цілей і завдань, практичних заходів розвитку освіти...» [11, с. 10].

Обравши європейський вектор розвитку, наша держава має орієнтуватися на кращі зразки світової культури, зокрема культури якості освіти. Європейський простір вищої освіти, виправдовуючи сподівання своїх засновників, має керуватися основними академічними цінностями, тобто демонструвати якість. Якість – це головна основоположна умова для довіри, відповідності, мобільності, сумісності та привабливості в Європейському просторі вищої освіти. «Турбота про якість повинна стати імперативом поведінки всіх тих, кому небайдужий академічний світ», – зауважила Міністр освіти і науки України Л. Гриневич.

На рівні держави напрацьовано універсальні принципи взаємодії з географічними сусідами та країнами-учасниками Європейського Союзу: взаємоповагу, взаємодопомогу, готовність до вирішення усіх проблем, незважаючи на рівень їх складності. Складовою частиною академічної культури є академічна доброчесність у процесі навчання, викладання та у наукових дослідженнях. Питання академічної доброчесності нині є дуже актуальним для України.

Закономірно проаналізувати походження та тлумачення поняття «академічна доброчесність» (academic integrity).

В. Хмарський детально опрацював історію цього поняття. Перша складова частина словосполучення – academic – відома ще з доби античності як назва школи, у якій в IV ст. до н. е. читав свої лекції Платон. У добу Відродження Академія Платона стала зразком для різноманітних товариств, що займалися розвитком мистецтв і наук. У модерну епоху академією почали називати наукові та навчальні установи найвищого рівня. За сучасних

умов цим визначенням почали називати все те, що пов'язано з найвищим рівнем у царині наук чи мистецтва – «академічний рівень», «академічний театр», а також використовувати його як синонім до поняття «навчальний» – «академічна група», «академічна відпустка» тощо [2, с. 54–55].

«Новий Вебстерівський словник» кінця XX ст. подає два основні значення поняття «academic», із яких можна виділити ще кілька: 1) науковий (scholarly); 2) що стосується школи, коледжу чи університету; 3) що більше має теоретичний інтерес, ніж практичну цінність; 4) член університету; 5) що стосується школи Платона (буквально academicus – із середньовічної латини). Причому від цього поняття відокремлене інше – «academic» (те, що має стосунок до коледжу чи університету) й «academician» (член академії, особливо у випадку вчених або мистецьких товариств). Перший із наведених термінів, який вживається частіше, входить до словосполучень «academic art» (академічне мистецтво) й «academic freedom» (академічна свобода, що тлумачиться як інтелектуальна свобода у викладанні та навчанні без побоювання необґрунтованого звільнення або інших санкцій) і «academic integrity» [2, с. 54–55].

Слово «integrity» походить від пізньолатинських слів «integer» (ціле число), «integrare» (складати ціле) або «integritas» (цілісність). Переважна більшість слів із цим коренем стосуються математики. І лише термін «integrity» є винятком. Звертаючись до словниково-довідкової літератури, варто відзначити, що термін «доброчесність» (церковнослов'янське «ціломудріє», невинність, цнота, моральна та тілесна чистота; латинське «castitas»; англійське «chastity», «integrity») – моральна якість і чеснота, яка проявляється в тілесній чистоті у всіх її проявах (це розуміння характерне зазвичай світським середовищем). Доброчесність – це позитивна протилежність статевої нестриманості, блуду, розпусти, особливо в самотньому житті. Доброчесності протистоїть хтивість (похоть, латинською – «luxuria») [12, с. 27].

На перше місце з трьох тлумачень поставлено «моральну чистоту», «порядність» (moral soundness, probity), а потім – «цілісність, завершеність» («wholeness, completeness») і «якість або стан недоторканності» («the quality or state of being unimpaired»). У популярному сьогодні сучасному електронному словнику знаходимо три основні значення терміна «integrity»: 1) дотримання моральних та етичних принципів (adherence to moral and ethical principles); стійкість моральних якостей (soundness of moral character); чесність (honesty); 2) перебування у стані цілісності, повноти або незменшення (the state of being whole, entire or undiminished), наприклад, зберегти цілісність імперії (to preserve the integrity of the empire); 3) здоровий, неушкоджений або ідеальний стан

(a sound, un impaired or perfect condition), наприклад, цілісність корпусу корабля (the integrity of a ship's hull). Отже, очевидно, що 1) моральний аспект значення перенесено цього разу на перше місце і 2) там воно близьке до поняття «чесності» [2, с. 55].

В основу вже класичного сьогодні визначення цього поняття покладено сполучення таких фундаментальних чеснот: чесності, довіри, справедливості, поваги та відповідальності [22], пізніше, в 2013 р., доповнене новою, шостою – мужністю [19]. Слід зауважити, що до сучасного розуміння цього поняття, сформульованого в документі Центру академічної доброчесності (The Center for Academic Integrity) 1999 р., Консорціуму більше ніж із 200 американських коледжів, університетів, громадських організацій, академічна спільнота прийшла поступово.

Значення академічної етики у розвитку суспільства підкреслювалося багатьма європейськими й американськими дослідниками. З моменту прийняття Болонської Хартії [20] європейські університети намагаються визначити етичні цілі вищої освіти в умовах великих змін, зумовлених розвитком масової освіти та новими відносинами з урядом. У 2004 р. цьому був присвячений окремий випуск «Етичні та моральні аспекти вищої освіти та науки у Європі» журналу «Вища освіта у Європі», що видається Європейським центром з вищої освіти ЮНЕСКО [13, с. 8–14]. Оскільки Болонська декларація – це узгоджена позиція урядів багатьох європейських держав, то для досягнення заявлених цілей мають бути залучені механізми як на рівні законодавчої ініціативи та використання владних повноважень, так і на рівні окремих університетів.

Важливим засобом інституціоналізації академічної доброчесності є введення цього поняття і дотичних до нього у правове поле української освітньої системи через Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту» та «Про наукову і науково-технічну діяльність».

Проаналізуємо сутність поняття «академічна доброчесність» на підставі чинного законодавства (зокрема Закону України від 05 вересня 2017 р. «Про освіту») та з'ясуємо особливості нормативного регулювання академічної доброчесності (яка, у свою чергу, є елементом системи забезпечення якості освіти).

Слід зазначити, що Законом України від 05 вересня 2017 р. «Про освіту» [10] вперше на нормативному рівні закріплено поняття «академічна доброчесність», адже Закон України від 23 травня 1991 р. «Про освіту» [10] (який втратив чинність) взагалі не містив такого поняття. У нині чинному Законі вперше введено в нормативний обіг і визначено поняття академічної доброчесності як «сукупності етичних принципів і визначених зако-

ном правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та наукових досягнень» [10]. Аналогічне визначення закріплене й у Законі України від 01 липня 2014 р. «Про вищу освіту» [9] – доповнено зазначений Закон у зв'язку з прийняттям Закону України від 05 вересня 2017 р. «Про освіту».

Враховуючи нормативне визначення й етимологічне значення поняття «академічна доброчесність», охарактеризуємо ряд ознак, притаманних поняттю:

- синтетичний характер, тобто поєднання моральних і правових засад, що виражаються у сукупності етичних принципів і визначених законом норм;

- наявність спеціального суб'єкта – учасників освітнього процесу (здобувачів освіти; педагогічних, науково-педагогічних і наукових працівників; батьків здобувачів освіти; фізичних осіб, котрі провадять освітню діяльність; інших осіб, передбачених спеціальними законами та залучених до освітнього процесу у порядку, що встановлюється закладом освіти);

- визначена сфера застосування – у процесі навчання, викладання та дослідження;

- сформульована мета – забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень.

Маємо констатувати, що академічна доброчесність із поняття неписаного перетворилася на норму Закону з чітко визначеними тлумаченнями, правилами, критеріями, вимогами та санкціями, які визначають вектор розвитку усієї національної освітньої системи, де віднині академічна доброчесність є законною вимогою, цінністю якої – у створенні довіри до результатів навчання та наукових досягнень.

Зважаючи на те, що процес формування нової освітньої культури має еволюційний характер, а порушення етичних академічних норм є масовим (ст. 42 Закону України «Про освіту» також перелічує основні порушення академічної доброчесності, до яких можуть вдаватися здобувачі освіти й учасники освітнього процесу, зокрема академічний плагіат, самоплагіат, фабрикація, фальсифікація, списування, обман, хабарництво, необ'єктивне оцінювання), уведене поняття «академічна відповідальність» (як відповідь на академічну свободу вибору). Указані висновки ґрунтуються переважно на положеннях Закону України «Про освіту», оскільки п. 5 ст. 42 «Академічна доброчесність» визначається, що за порушення академічної доброчесності педагогічні, науково-педагогічні та наукові працівники закладів освіти можуть бути притягнені до такої академічної відповідальності:

– відмови у присудженні наукового ступеня чи присвоєнні вченого звання;

– позбавлення присудженого наукового (освітньо-творчого) ступеня чи присвоєння вченого звання;

– відмови у присвоєнні або позбавлення присвоєного педагогічного звання, кваліфікаційної категорії;

– позбавлення права брати участь у роботі визначених законом органів чи обіймати визначені законом посади.

Указані види «академічної відповідальності» застосовуються до осіб, котрі допустили академічний плагіат, самоплагіат, фабрикацію, фальсифікацію, списування, обман, хабарництво чи необ'єктивне оцінювання (ч. 4 ст. 42 Закону України «Про освіту»). Логічно, що поняттю «академічна доброчесність» протиставляється поняття «академічної нечесності». Тому поряд з імплементацією в українській освіті принципів академічної доброчесності, як справедливо зазначає Я. Тицька [18, с. 194], вкрай важливо допрацювати термінологічний апарат і сформулювати визначення понять, зокрема «академічна нечесність», «академічна відповідальність», «заходи та підстави академічної відповідальності» та ін.

Висновки. Підсумовуючи виклад основного матеріалу дослідження, варто наголосити, що, по-перше, вища школа – це своєрідна модель суспільства. Тому процес впровадження принципів, практик академічної доброчесності є поступовим, складним і довготривалим, тож повинен постійно вдосконалюватися. По-друге, варто наголосити на важливості введення поняття «академічна доброчесність» і дотичних до нього у правове поле української освітньої системи. У підсумку це призведе до позитивних системних перетворень у житті суспільства, починаючи з конкретних змін у житті кожного закладу вищої освіти. Проникнення принципів академічної доброчесності в освітні заклади слугує передумовою розбудови активної громадянської культури в суспільстві загалом.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Академічна доброчесність: проблеми дотримання та пріоритети поширення серед молодих вчених : колективна монографія / за заг. ред. Н.Г. Сорокіної, А.Є. Артюхова, І.О. Дегтярьової. Дніпро : ДРІДУ НАДУ, 2017. 169 с.
2. Академічна чесність як основа сталого розвитку університету / Міжнарод. благод. Фонд «Міжнарод. фонд. дослідж. освіт. Політики» ; за заг. ред. Т.В. Фінікова, А.Є. Артюхова. Київ : Таксон, 2016. 234 с.
3. Акинфиева Н.В., Владимірова А.П. Государственно-общественное управление образовательными системами. Саратов, 2001. 54 с.
4. Андрущенко В. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів. *Філософія освіти*. Київ : Майстер-клас, 2005. № 1. С. 5–17.

5. Викторов В.Г. До концепції реформування національної вищої освіти. *Проблеми управління соціальним і гуманітарним розвитком* : тези доп. III регіон. наук.-практ. конф., м. Дніпропетровськ, 26 листопада 2009 р. ДРІДУ НАДУ, 2009. С. 106–109.

6. Державна політика : підручник / Нац. акад. держ. упр. при Президентові України ; ред. кол. : Ю.В. Ковбасюк, К.О. Ващенко, Ю.П. Сурмін та ін. Київ : НАДУ, 2014. 448 с.

7. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; відп. ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

8. Журавського В.С. Державна освітня політика: поняття, системність, політичні аспекти. *Правова держава* : щорічник наукових праць. Київ : Ін-т держави і права ім. В.М. Корецького НАНУ, 2003. Вип. 14. С. 20–30.

9. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.help/law/1556-VII/edition01.01.2019/>.

10. Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

11. Куклин В.Ж., Беяков С.А. Системные аспекты образовательной политики и управления образования. *Унив. упр.* 2007. № 326. С. 14.

12. Лис В. Про Сократа, Данила Галицького, Фернандо Магеллана, Ісаака Ньютона, Шарлоту, Емілі, Енн Бронте. Київ : Грані-Т, 2008.

13. Марга А. Университетская реформа в Европе: некоторые этические соображения. *Высшее образование в Европе*. 2004. Т. XXIX. № 4: Этические и моральные аспекты высшего образования и науки в Европе. С. 8–14. ЮНЕСКО – СЕПЕС. URL: http://www.aha.ru/~moscow64/educational_book/Hee_xxix_4_2004.zip.

14. Матвієнко О.В. Розвиток систем середньої освіти в країнах Європейського союзу: порівняльний аналіз. Київ, 2005. 512 с.

15. Правові засади реалізації Болонського процесу в Україні : монографія / кол. авт. : В. Бугров, А. Гожик, К. Жданова та ін. ; за заг. ред. В. Лугового, С. Калашнікової. Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. 156 с.

16. Правові засади реалізації Болонського процесу в Україні : монографія / кол. авт. : В. Бугров, А. Гожик, К. Жданова та ін. ; за заг. ред. В. Лугового, С. Калашнікової. – К.: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – 156 с.

17. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі в кінці ХХ століття : дис. ... докт. пед. наук : 13. 00. 04. Київ, 1998. 354 с.

18. Тицька Я.О. «Академічна доброчесність» та «академічна відповідальність» у забезпеченні якості освіти. *Підприємство, господарство і право*. 2018. № 11. С. 192–195.

19. International Center for Academic Integrity. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/International_Center_for_Academic_Integrity.

20. Magna Charta Universitatum. URL: http://www.magna-charta.org/pdf/mc_pdf/mc_ukrainian.pdf.

21. Merton R.K. The Normative Structure of Science. *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*. Chicago: University of Chicago Press, 1973. P. 267–278.

22. The Fundamental Values of Academic Integrity. The Center for Academic Integrity. October 1999. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/International_Center_for_Academic_Integrity<http://www.academicintegrity.org/icai/about-4.php>.

ВИХОВНИЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГІКИ ОЛЕКСАНДРА ДУХНОВИЧА

EDUCATIONAL COMPONENT OF ALEXANDER DUKHNOVYCH'S PEDAGOGY

Стаття присвячена аналізу малодослідженої в історико-педагогічній літературі проблеми – внеску визначного педагога Олександра Духновича в теорію і практику національного виховання.

Розкрито основні концептуальні положення, на яких ґрунтується виховна концепція О. Духновича, її зміст, методи та принципи виховання – народності, природовідповідності, культуровідповідності.

Виокремлено низку методів і засобів, які О. Духнович радив використовувати у національному вихованні: рідну мову як найважливіший засіб виховання патріотизму, історію як «вчительку життя», усну народну творчість, традиції й обряди, бесіду, приклад, переконання, заохочення, педагогічну вимогу, спілкування з духовним наставником, вивчення Біблії, виховання «страху Божого», віри, надії, любові, тайнства, молитву, участь у церковних службах та ін.

Сформульовано кінцеву мету виховання – виховання людини на славу Бога і на користь Батьківщині. Схарактеризовано О. Духновича як типового представника релігійного духу українства і доведено, що домінуючими напрямками в його концепції національного виховання є морально-релігійне і патріотичне виховання.

Визначено низку християнських чеснот, на які повинні орієнтуватися вчителі та наставники у формуванні виховного ідеалу. На основі докладного студіювання різножанрової творчості О. Духновича визначено і схарактеризовано принципи і духовні цілі, що лежать в основі його духовної педагогіки – принцип любові, христосентричність, виконання заповідей Христа, ґрунтовне вивчення духовної та культурної спадщини рідного краю.

Наголошено на педагогічній цінності й актуальності виховних ідей і настанов О. Духновича на сучасному етапі національного відродження українського народу.

Стверджено, що сучасна українська школа повинна виховувати молодь в національно-релігійному дусі; домінуютою має бути служіння Богові й Батьківщині, як учив це в XIX ст. духовний наставник Олександр Духнович.

Ключові слова: *виховання, виховна концепція О. Духновича, принципи виховання, патріотичне виховання, морально-релігійне виховання.*

The article is devoted to the analysis of the little researched problem in the historical and pedagogical literature – the contribution of the prominent pedagogue Alexander Dukhnovych to the theory and practice of national education.

The basic conceptual provisions on which A. Dukhnovych's educational concept is based, its content, methods, and principles of education such as nationality, nature and cultural correspondence are revealed.

A number of methods and principles that A. Dukhnovych advised using in national education are distinguished: native language as the most important instrument of patriotic education, history as a "teacher of life", folklore, traditions and ceremonies, storytelling, example, persuasion, encouragement, pedagogical requirement, communion with spiritual master, Bible studying, education of the "fear of God", faith, hope, love, sacrament, prayer, participation in church services, etc.

The ultimate goal of education is formulated. It is interpreted as the education of man for the glory of God and for the benefit of the Motherland. A. Dukhnovych is characterized as a typical representative of the Ukrainian religious spirit. It is proved that the dominant directions in his concept of national education are moral, religious and patriotic education.

A number of Christian virtues, which teachers and mentors should use while the formation of the educational ideal, are identified. On the basis of the detailed study of various genre creativity of A. Dukhnovych the principles and spiritual goals that underlie in his spiritual pedagogy are determined and characterized. They are the principle of love, Christocentricity, the fulfillment of Christ's commandments, a thorough study of the spiritual and cultural heritage of the native land, etc.

The pedagogical value and relevance of A. Dukhnovych's educational ideas and principles are emphasized at the present stage of national revival of the Ukrainian people. It is stated that the modern Ukrainian school should educate young people in the national-religious spirit; serving of God and Motherland should be dominant, as spiritual advisor Alexander Dukhnovych taught in the XIX century.

Key words: *upbringing, A. Dukhnovych's educational concept, principles of education, patriotic education, moral and religious education.*

УДК 37.013 (477.87) Духнович
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-1-10>

Тимчик М.П.,
викладач англійської мови
Природничо-гуманітарного коледжу
Державного вищого навчального
закладу
«Ужгородський національний
університет»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Історичний процес розвитку людства переконливо доводить, що більших успіхів у своєму розвитку і процвітанні завжди досягали ті народи, у яких виховання було кращим. Жодний державний устрій не дає людині ні доброти, ні любові, ні шляхетності. Ці якості з величезними труднощами і лише частково прищеплюються вихованням [21, с. 10].

Виховання у житті людей – первинне і головне, усе інше – його наслідки. «Там, де виховання відкладають до «кращих часів» і починають вирішувати інші, нагальніші і важливіші, як здається, про-

блеми, ці кращі часи не настають ніколи, – слушно зауважує вчений І. Підласий. – Виховання – це саме життя, а життя «на потім» відкласти не можна» [21, с. 6]. Не буде перебільшенням стверджувати, що наш стародавній народ вижив, зміцнів і зберіг свою автохтонність завдяки вихованню, завдяки тому, що вистражданий попередніми поколіннями досвід наслідувався, використовувався і примножувався прийдешніми.

Ідеологія незалежної держави, ідеологія державотворення є сьогодні основою виховання як соціального явища. Сучасні українські науковці

розглядають виховання з різних сторін: як аспект цілеспрямованого формування особистості (С. Гончаренко, І. Зязюн, М. Фіцула, М. Ярмаченко та ін.), як елемент управління розвитком (І. Бех, Т. Ільїна, О. Киричук та ін.), як складову частину культури (В. Бондар, Г. Васянович, М. Євтух, Л. Хомич та ін.), як виховання на традиціях українського народу (О. Вишневський, А. Вихрущ, Т. Завгородня, В. Кемінь, І. Підласий, Ю. Руденко, О. Сухомлинська, Ю. Тхоржевський та ін.).

Державотворчий процес виявив суттєві недоліки в галузі теорії та методики виховання. На наш погляд, вони зумовлені передусім тим, що у попередній період будівництва СРСР як закритого, денационалізованого суспільства виховання ґрунтувалося на принципах псевдоколективізму і псевдоінтернаціоналізму, а любов до України та рідного краю з високих партійних трибун оголошувалася найтяжчим злочином проти «соціалістичної Вітчизни» та замахом на «віковічну дружбу народів-братів» [24, с. 17, 23, 25, 28, 60–64]. Головною метою етнополітики Москви було перетворення українського народу в народ-безбатченко, народ без історії, мови та традиції, щоб легше було його асимілювати – злити з народом російським у єдину «радянську націю» з російською мовою та культурою. І все це розходилося з духом української, насамперед народної педагогіки, здобутки якої відображені у працях видатних вчених-педагогів.

Вагомий внесок у створення національної системи виховання зробив закарпатський мислитель Олександр Духнович (1803–1865) – один із перших професійних вчених-педагогів в Україні. Його спадщина і сьогодні має значну історико-педагогічну і науково-пізнавальну вартість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Постать Олександра Духновича привертала увагу багатьох українських, словацьких і чеських дослідників – О. Машталера [17], М. Ричалки [23], О. Рудловчак [25], В. Туряниці [28; 29], О. Сухомлинської [27], Д. Федака [31], О. Фізеші [32] та ін. Автори одноставно наголошують на тому, що творча спадщина О. Духновича пронизана ідеями народності, демократизму та гуманізму.

На жаль, у радянські часи, в умовах заборони діяльності Української греко-католицької церкви як «антинародної сили» науковцям не дозволялося неупереджено аналізувати О. Духновича як теолога і виразника релігійного духу українства, і це сприяло забуттю великої частини його спадщини, а отже, спотворенню та збідненню наших знань про мислителя. Марксистсько-ленінська філософія створила та протягом довгих років підтримувала міф про користь атеїстичного і безумовне зло релігійного виховання, який міцно вкоренився у свідомості багатьох педагогів і відображений, зокрема, у працях духновичезнавців О. Машталера, М. Ричалки, О. Рудловчак та ін.

Означена проблема частково висвітлена у книгах В. Туряниці, однак вузлові проблеми виховної системи вченого описано фрагментарно у найбільш загальних рисах. Важко погодитися з тезою автора, що в основу морального виховання О. Духнович ставить (крім загальнолюдських цінностей і норм) також почуття національної гідності та патріотизм [29, с. 33]. Отже, розроблені О. Духновичем педагогічний зміст і завдання морального і патріотичного виховання чітко не розмежовуються.

Окремі аспекти досліджуваної проблеми з історії педагогіки на Закарпатті висвітлено в праці О. Фізеші [32]. Дослідниця розкрила значення педагогічних ідей О. Духновича, висвітлила його внесок у розвиток шкільництва і підручникотворення, однак з огляду на тематичне спрямування та на широкі межі дослідження основи виховної концепції закарпатського мислителя охарактеризовано поверхово.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Важливий виховний сегмент доробку О. Духновича, передусім зміст і принципи його духовної педагогіки, як і назагал історія розвитку виховних ідей на Закарпатті, не був комплексно висвітлений та осмислений в історико-педагогічній літературі. На наш погляд, дається взнаки недооцінювання окремими авторами провідної ролі виховання в педагогічному процесі. Воно виявляється, зокрема, в тому, що в педагогічній науці та практичній діяльності методика навчання і методика виховання нерідко дублюються.

Мета статті полягає у розкритті змісту, провідних напрямів і принципів виховної концепції О. Духновича та з'ясуванні його внеску в теорію і практику національного виховання.

Виклад основного матеріалу. Слово «виховання» є похідним від слова *chovati* – вирощувати. В українській народній педагогіці воно спочатку вживалося у значенні «оберігати (ховати) дитя від небезпеки – хвороби, каліцтва, смерті, шкідливого впливу». Згодом це слово набуло значення «вирощувати дітей, навчати правил доброї поведінки» [13, с. 38]. З поняттям «виховувати» у народній педагогіці (цей термін у науковий обіг ввели О. Духнович і К. Ушинський) тісно пов'язане поняття «навчати».

Навчання, що є важливою педагогічною категорією, – це процес, за допомогою якого передається суспільно-історичний досвід: знання, вміння, навички. Інакше кажучи, навчання є найважливішою складовою частиною виховання, що є поняттям значно ширшим, об'ємнішим і складнішим та охоплює розвиток особистості, її навчання й освіту [15, с. 7]. На думку К. Ушинського, «виховання бере людину всю, якою вона є, з усіма її народними та поодинокими особливостями, – її тіло, душу й розум» [30, с. 51]. Тому ототожнення понять

навчання і виховання, якщо вважати, що навчання може поєднати і те, і те, на думку С. Карпенчука [15, с. 8], є великою помилкою, якої нерідко припускалися у процесі розвитку педагогічної науки та практики, особливо прихильники т. зв. «виховуючого навчання». «Педагогіка – це наука про виховання людини» [18, с. 8], – виразно стверджує вчений В. Мосіяшенко. Такої ж думки дотримувався ще у ХІХ ст. О. Духнович [7, с. 7].

У педагогічній спадщині О. Духновича обґрунтовано зміст виховання – це комплекс ідей, думок, чинників, основних напрямів виховного впливу. Передусім розглянемо принципи виховання, які у творчому доробку закарпатського вченого посідають важливе місце. Сучасні дослідники подають таку дефініцію: «Принципи виховання – керівні положення, що відображають загальні закономірності процесу виховання і визначають вимоги до змісту, організації та методів виховного процесу» [1, с. 400]. Українські вчені виділяють такі найважливіші принципи виховання [33, с. 501]:

Природовідповідність виховання – врахування багатогранної та цілісної природи людини, вікових та індивідуальних особливостей вихованців, їхніх соціально-психологічних, національних і релігійних особливостей.

Народність – єдність національного і загальнолюдського у вихованні. Національна спрямованість виховання, формування національної свідомості та самосвідомості, любові до рідної землі та свого народу: оволодіння рідною мовою, використання всіх її багатств і засобів у мовній практиці.

Культуровідповідність виховання – органічний зв'язок з історією народу, його мовою, з народним мистецтвом, ремеслами і промислами, забезпечення духовної єдності, наступності та спадкоємності поколінь.

Ще у ХІХ ст. О. Духнович на основі норм християнської моралі у своїх творах обґрунтував систему базових ідей виховання духовно зрілої та моральної особистості. Вся система педагогічних ідей мислителя була проіннята принципами народності, спорідненості (природовідповідності), гуманності та культуровідповідності. Означені принципи мають позачасове, загальнолюдське значення і можуть бути застосовані і за сучасних умов для розробки мети, завдань, а також систем форм і методів виховання моральної особистості.

На особливу дослідницьку увагу заслуговують принципи природовідповідності та народності виховання у розумінні О. Духновича, оскільки, на нашу думку, вони становлять теоретико-методологічну основу його виховної концепції.

Як і Я. Коменський і Г. Сковорода, О. Духнович ставив вимогу у процесі виховання «в усьому слідувати природі», отже, розвивати природні дані дитини. На відміну від Ж. Руссо, котрий ідеалізував природу дитини, і Дж. Локка, у теорії якого

всі діти від природи рівні, О. Духнович вважав, що «кожна людина за природними нахилами або темпераментом на якусь річ схильність має» [7, с. 23]. Виховання в його розумінні важливе, оскільки завдяки йому людина стає людиною, але не всесильне. Воно «не змінює природної обдарованості <...> а тільки виявляє і розвиває її» [7, с. 7]. Педагогічна вимога природовідповідності виховання, отже, ґрунтувалася на глибокому знанні індивідуальних якостей дитини, її «природного нахилу». Дитина – представник певного етносу, з його характерними особливостями. Звідси – природовідповідність в О. Духновича не лише «єство, натура, наука і звичай» [7, с. 3], але й громадянська добродішність, обов'язки людини перед своїм народом і батьківщиною, її моральне обличчя.

Аналіз вчення О. Духновича показує, що його система виховання й освіти повністю відповідає потребам народу, тобто проникнута ідеєю народності. Народність – один із головних соціальних мотивів його поезії, рукописних творів, письменницької та педагогічної діяльності. Вчений поклав думку про те, що закарпатські українці, як і інші народи, повинні мати школу з рідною мовою навчання, побудовану відповідно до потреб, менталітету і національних традицій народу. Лише така школа, на його думку, здатна піднести національну свідомість народу і врятувати його від денационалізації.

У 1850 р. О. Духнович сформулював засади організації освіти на Закарпатті, визначив її систему для всіх вікових категорій населення незалежно від соціального стану і віросповідання, підкреслюючи, що кожна дитина має «право на життя і на хліб» [3, с. 26] і повинна мати право і на освіту.

Важливо зазначити, що у трактуванні О. Духновича народність виховання є категорією не тільки соціальною, а й моральною: в ньому поєднуються особисті прагнення з інтересами карпатоукраїнського народу, особистий добробут із добром рідного краю. Відтак виховання набуває особливого морального сенсу, оскільки сприяє розвитку духовного світу людини, готує її до життя, до служіння Батьківщині, народу.

У своїх історичних дослідженнях і публіцистичних виступах О. Духнович протестував проти спроб принижувати гідність українського населення, доводив, що українське населення є автохтонним для Закарпаття, а Карпатський регіон – не периферія, а центр Європи. З гордістю він пише: «русини своїм обдаруванням переважають багато інших народів, а їх оголошувана бездарність є наклепом ворогів» [8, с. 59]. Як бачимо, О. Духнович відстоює патріотичну думку про те, що українці (за тодішньою термінологією «русини») – народ давній і обдарований, і коли йому будуть забезпечені можливості здобути освіту, його чекає велике майбутнє. Тому він прагне всіма засобами та

силами пробудити в народних масах українського Закарпаття потяг до освіти, до закладання шкіл, щоб таким чином швидше пробудити в народі національну свідомість і гордість.

Він водночас доводив, що українське населення Закарпаття – це не «угроруси», а кровні брати тих слов'ян, що живуть за Карпатами. Цим самим О. Духнович будив почуття патріотизму, посилюючи народні змагання до возз'єднання з Галичиною, Буковиною, іншими українськими землями. Він закликав любити свій народ, вірно йому служити, віддавати всі сили для його добра, ніколи не цуратися свого, рідного.

«Кто свое не терпит,

А за чужим прагнет,

Тот свое погубить,

Чужого не найдет», – писав О. Духнович [3, с. 217].

О. Духнович вважав, що почуття національного є вродженим і властиве кожній людині. Найкраще у світі є те, що своє, що рідне, а тому в основі виховання повинен бути дух рідного народу. Любов до народу, до своєї національності, яку, за його словами, не можна затаїти, як не можна затаїти свою кров, треба виховувати змалку у природному для учня етнічному середовищі з урахуванням національного менталітету. Він закликав кожного інтелігента, кожного співвітчизника: «Люби родтвой, не про то что он славный, но для того что он твой» [3, с. 86], «Отечеству своему вѣрный буди, Отечество бо есть тебѣ Колибель... Кто Отечества свое не почитает той сирота есть, без Отца, без Матери – но и без всего» [3, с. 87]. Закликав учителів і батьків виховувати у дітей і молоді любов до рідної Вітчизни та свого народу. «Оучителю, – писав О. Духнович, – також де на совѣсти да будетъ, чтобы въ дѣтяхъ народолюбіе возбудилъ и въ сердца ихъ заскѣпилъ любовъ къ своей народности; ибо человекъ безъ народности подобень есть скитающемуся волку которому всякій лѣсъ отечествомъ есть...» [7, с. 59]. А малим дітям – «соколятам» давав батьківське напучення: жити треба для своєї вітчизни, остерегатися чужини, бо «чуже в нас не устроїться» [22, с. 20].

Якщо ж із дитинства педагога та батьки не привчатимуть дітей любити свій народ, не прищеплять їм любові до своєї Батьківщини, – ніби заглядаючи в майбутнє, застерігає славетний закарпатський мислитель, – то з них виростуть «равнодушные», «индиферентисты» «есть наибольшое зло в человечествѣ, ибо такой человекъ ни сюда, ни туда, бывает самолюбец <...> опасный, стыдяся народом своим, стыдится самого себя» [7, с. 60]. «Индиферентистів», як він називає космополітів, не без підстав порівнює з вовками або «волоцюгами» [3, с. 152]. Як і Т. Шевченко, О. Духнович гостро засуджував зрадництво, запродавство, космополітизм, ренегатство, висміював схи-

ляння, низькопоклонство перед іноземщиною, байдужість до життя свого народу, зневагу до рідної мови та культури. Наведені роздуми видатного закарпатського педагога не втратили педагогічної вартості на сучасному етапі відродження української освіти.

Своєрідними вершинами поетичної майстерності О. Духновича є громадсько-патріотична лірика: програмний вірш «Вручаніє», який став народним гімном русинів-українців Закарпаття та східної Словаччини, «Любов милой, и Отечества» (1852), «Поздравленіє Русиновъ на Новый годъ 1852» (1852), «Гласъ Радости...», «Послѣдняя моя пѣснь» (1862), «Сирота в заточеніи», в яких він висловив своє громадянське, патріотичне та поетичне кредо. Аналіз тематичної спрямованості вірша «Я Русинъ» («Вручаніє») у контексті тогочасної доби засвідчує, що в ньому йдеться про опозицію «русин (українець) – угорець»; він спрямований проти таких русинів, котрі, піддавшись асиміляційному тиску, називали себе «мадярами».

Привертає увагу той факт, що у 30-ті рр. минулого століття політики готові були «розпинати» О. Духновича за його українство. Вочевидь, йдеться про вірш «Бо свои то за горами...» [14, с. 15–16], у якому він закликав до єдності всіх українців.

О. Духнович цілеспрямовано орієнтує батьків і вчителів виховувати дітей у душі «народолюбія» [7, с. 38]; в душі «руського», тобто українського патріотизму. Радить звертатися до історії свого народу, до життя «древних славних греков и римлян» [7, с. 38], а не до історії Австрії чи Угорщини, які вважав «чужиною».

Одним із засобів втілення в життя ідей народності виховання, стрижнем і ключовим чинником виховання патріотизму О. Духнович, як і інші українські педагоги й освітні діячі другої пол. XIX – поч. XX ст. [2; 19; 30], визнавав рідну мову, вивчення широкої сукупності відомостей (історичних, географічних, етнополітичних) про рідну землю. Важливого значення надавав історії, фольклору та народній педагогіці як праосновам формування патріота. Завдяки О. Духновичу поняття «патріотичне виховання» збагатилося такими етнічно спрямованими складниками, як любов до рідної землі, рідних традицій, рідного слова, рідної природи.

У новаторському підручнику з географії та історії «Краткій землеписъ для молодыхъ Русиновъ» О. Духнович підкреслює, що кожний народ залишається народом, доки зберігається його мова, звичаї, культура, традиції, релігія, любов до батьківщини [6, с. 217]. Подібні думки про значення материнської мови в духовному житті народу, освіти та педагогіці висловлював також І. Огієнко. Рідну мову він визначає як душу народу та як його живе серце: «Гине чи занепадає мова – гине і занепадає народ» [19, с. 219].

Особливо слід наголосити на тому, що більшість художніх творів, публіцистичних і художніх праць О. Духнович написав українською мовою, радив очищати її від слів чужих (полонізмів, мадяризмів, германізмів). У його творах часто зустрічаються загальноукраїнські лексичні елементи типу «батько», «бачити», «волоцюга», «дідько», «листопад», «мова», «прапор», «хата», «цвітень» та ін., яких на Закарпатті тоді ще не було. До того ж, треба брати до уваги той факт, що книги на Закарпатті тоді видавалися церковнослов'янською або латинською мовами, малозрозумілими для народу. І те, що О. Духнович відійшов від цих традицій, писав рідною мовою, було кроком уперед на шляху боротьби за демократизацію мови, освіти, проти денационалізації українського населення, стало значним вкладом у розвиток української культури й освіти. Одним із перших О. Духнович своїми народномовними букварями та іншими працями педагогічного спрямування почав закладати фундамент національної освіти в Україні, що відіграла важливу роль як заслін національної асиміляції.

У контексті нашого дослідження важливо також зазначити, що О. Духнович виступив проти вживання двох мов у ранньому віці та наполегливо радив, щоб навчання у початковій школі здійснювалося рідною мовою. Тільки на основі материнської мови у вихованців найбільш ефективно формується національна психологія, характер, світогляд, свідомість, самосвідомість та інші компоненти духовності народу. Отже, О. Духнович українську (русинську) мову розглядав не лише як етніфікуючу, але й як етноформуючу ознаку.

У «Народній педагогії» та інших працях О. Духнович торкається проблем методів і засобів національного виховання – способів досягнення прогнозованих цілей і завдань. Кожен предмет, що вивчається у школі, повинен, наголошує О. Духнович, нести зерно патріотичного виховання. Крім мови, важливого значення надавав історії як «вчительці життя», яка забезпечує духовну єдність поколінь, праоснові формування патріота з високим рівнем національної свідомості та гордості, з почуттям любові до рідної землі та свого народу. Вся його творчість пройнята історизмом, про що свідчить студіювання поезії, прози, педагогічних та історичних праць, епістолярної спадщини просвітника.

Важливу роль педагог відводить фольклору взагалі та народній пісні зокрема, бо вона «збуджує дух народолобія» [7, с. 59]. О. Духнович у розробленому ним навчальному плані для початкових класів вимагає впровадити народний спів як окрему навчальну дисципліну, що розвиває в учнів як естетичні смаки, так і почуття патріотизму. Радив також використовувати у вихованні такі методи, як бесіда, розповідь, приклад, переконання, заохочення, педагогічна вимога.

Ключовою категорією педагогічної науки, вихідним пунктом теорії та практики виховання є проблематика мети. Мета виховання визначає основні напрями виховного процесу в усіх його складових частинах, а також зумовлює зміст, принципи, форми та методи виховання.

Поборник національного відродження, О. Духнович метою виховання вважав виховання на славу Бога і на користь Батьківщини: «Первая обязанность человека есть ко Богу, другая же – къ своему народу» [7, с. 59–60]. І далі: «вірним будь, Вітчизна бо є твоя колиска, вона буде і домовиною твоєю. Хто вітчизну свою не поважає, той сирота, без батька, без матері, без усього» [3, с. 87]. Як бачимо, мета національного виховання в розумінні О. Духновича має суспільний характер, відзначається універсальністю і чіткою конкретизованістю.

Цю важливу постанову закарпатського мислителя розвинув і наповнив державотворчим та ідеологічним змістом видатний педагог Григорій Ващенко, котрий формулює такий імператив: «Коли найбільша чеснота українця – безмежна відданість Богові її Батьківщині, то найбільша ганьба для нього – зрада вірі й Україні... Єдине гасло, під яким має проводитися виховання української молоді є: Служба Богові й Батьківщині» [2, с. 174, 183, 185].

Вбачаючи у християнстві виховний потенціал, великого значення О. Духнович надавав духовному збагаченню особистості засобами релігійного вчення і виховання, ратував за поширенням культури, гуманістичне і духовно-релігійне виховання дітей закарпатців їхньою рідною мовою. Вивчення життєпису просвітника засвідчує, що основним своїм життєвим кредо він вважав поширення в народі науки Христової, виховання молоді в дусі християнської моралі – любові до Бога й до ближнього, смиренства, правдивості, пошани до старших і батьків.

Виховним ідеалом О. Духновича-священослужителя і теолога був християнський ідеал, накреслений у Святому Письмі і творах славетних мислителів; християнська мораль була покладена в основу його виховної системи. У релігійно-літературній релігійна мораль тлумачиться як сукупність освячених будь-якою релігією правил, норм, приписів та оцінок, що визначають обов'язки людей перед Богом, перед іншими людьми, перед суспільством [26, с. 88].

Визначення змісту й особливостей системи морально-релігійного виховання у трактуванні О. Духновича, як і інших культурно-освітніх діячів минулого, є складним дослідницьким завданням. Осягнути непідвладний «обмеженому людському розуму» релігійний феномен, що охоплює світ не лише «видимий», а й «невидимий», як стверджують богослови, можна лише за допомогою інтуїції [16, с. 99].

Поряд з І. Вишенським, митрополитом Іларіоном, Г. Сковородою, Т. Шевченком, П. Юркевичем та ін. Олександр Духнович був типовим виразником релігійного духу українства. Всю навчально-виховну роботу в школі він наполегливо радив учителям підпорядковувати завданням виховання в дітей доброчесності та богобоязності, вважаючи це обов'язком сумління вчителів: «да будет Оучитель зеркаломъ своихъ оучениковъ...» [7, с. 24]. По-сучасному звучить також адресована батькам у середині ХІХ ст. порада мислителя: «Дай сыну твоему здоровый разумъ, дай ему добрый нравъ, дай ему науку, способность, трудолюбие, доброе сердце, любовь къ Богу и ближнему, заскепи в душу его страхъ Господень, дай ему добрую волю, и уже далъ еси ему богатство...» [7, с. 4–5]. У цій настанові в концентрованій формі сформульовано концептуальні засади виховання та виокремлено основні його напрями: інтелектуальне, трудове, релігійне («дай ему... любовь къ Богу и ближнему, заскепи в душу его страхъ Господень»), моральне («дай ему... добрый нравъ..., доброе сердце») виховання.

Християнську виховну спрямованість має «Книжиця читалная для начинающихъ» (Будин, 1847 р.) – перший закарпатоукраїнський буквар, написаний народною мовою; видатне явище в українській педагогіці. За цим букварем діти навчалися в початкових школах краю у 50–60-ті рр. ХІХ ст. і пізніше, на початку ХХ ст. За своїм змістом буквар спрямований на доброчесне виховання юнаків і дівчат, на утвердження кращих рис характеру – простоти, скромності, ввічливості, честі, чесності, людської гідності, побожності. Його школярік прагне над усе «Богу послужити». Весь день учня повинен супроводжуватися молитвами, які не повинні бути показними й багатослівними. У «Книжиці...» наголошується на тому, що дитина вчитися «каждому честь давати» – вчителям, батькам, людям старшого віку [10, с. 22, 32].

У «Книжиці...» наведені норми поведінки при вході й виході з дому, школи, церкви, під час ігор та інших занять. Засвоюючи викладені в букварі поради і приписи, дитина засвоювала не лише грамоту, але й культуру поведінки та спілкування [10, с. 39–40].

Важливу роль у підготовці людини до життя О. Духнович відводив, як бачимо, її моральній вихованості. Головними методами й засобами релігійно-морального виховання дітей і молоді він, так само як його однодумець К. Ушинський, вважав переконання, заохочення і покарання, власний приклад учителя, батьків і старших, рідну мову, усну народну творчість, традиції й обряди, а також спілкування з духовним наставником, вивчення Біблії та молитовників, виховання «страху Божого», віри, надії, любові; таїнства, молитву, участь у церковних службах тощо.

Погляди на виховання відображено і в укладених О. Духновичем 1862 р. «Правилах для воспитанниковъ» товариства св. Іоанна Хрестителя [20], головою і духовним наставником якого був він сам. О. Духнович виховував малозабезпечених учнів у душі християнського благочестя, народних цінностей, національних традицій, звичаїв, рідної культури. Педагог учив юнаків і дівчат, як їм жити, у що вірити, до чого прямувати, пробуджував у вихованців віру і надію, заспокоював розум, через що допомагав їм перебороти почуття страху і тривоги, самотності й невпевненості у своїх силах; своїм прикладом робив їх чуйними до потреб інших людей і зміцнював їх в альтруїзмі (безкорисливості). Як зауважує відома дослідниця О. Сухомлинська, цим духом християнської любові та благочестя пронизана вся його творча діяльність [27, с. 269, 274].

Можемо визначити загальні риси педагогічного спрямування творів О. Духновича. «Начало премудрое – страх Божий» [9, с. 10] – лейтмотив усіх його педагогічних настанов. Головний обов'язок дітей – виконувати повинності щирого християнина [11]: ходити до церкви й дотримуватися заповідей Божих у повсякденному житті; поважати й шанувати своїх батьків, учителів; доброзичливо ставитися до своїх товаришів, не допускати виникнення сварок і бійок; правильно поводитися всюди: вдома, у церкві, на вулиці, в гостях, за обідом (під час трапези), у школі та під час ігор. Батькам і вчителям слід виховувати дітей передусім похвалою, позитивним впливом, гарним прикладом, а також позбавляти їх поганого товариства; вчитель повинен бути людиною високих моральних засад, сприймати справу виховання надзвичайно відповідально, адже йому доведеться звітувати за це перед Богом; добре вихована дитина буде надійною опорою батьків на старість. Як бачимо, О. Духнович розумів процес духовно-морального виховання як складний процес утвердження в дитині добра.

У роздумах мислителя, які спираються на догмати християнства, людина постає об'єктом Божественної любові з правом на індивідуальне самовираження у поєднанні з високою відповідальністю перед суспільством і батьківщиною. Метою релігійного виховання, у розумінні О. Духновича, є розвиток духовності дитини, введення її у світ вищих абсолютів і смислів людського буття, виховання особистості – носія християнських рис: милосердя, щирості, співчуття, любові.

Аналіз художнього, публіцистичного і наукового доробку О. Духновича дає змогу визначити низку християнських чеснот, на які повинні орієнтуватися вчителі та наставники у формуванні виховного ідеалу. До них належать здатність співпереживати, симпатія, справедливість, віра, вірність, почуття товарищескості, здатність вибачати, ввіч-

ливість, великодушність, готовність допомагати, совість, чесність, щирість, оптимізм, доброта, любов, слухняність, терпимість, миролюбність, наполегливість, готовність поклатися на Бога, здатність до покаяння, вміння не падати духом, шанобливе ставлення до старших, почуття відповідальності, почуття вдячності, безкорисливість, мудрість, поклоніння Богу. На наш погляд, окреслені у творах О. Духновича чесноти можна використовувати у шкільному вихованні для популяризації християнства й утвердження християнського способу життя.

Більш докладне студювання різножанрової творчості мислителя, передусім буквара «Книжиця читалная для начинающихъ» (1848) [10; 11], молитовника «Хлѣбъ душъ» (1851) [5], «Молитвенника для русскихъ дѣтей» (1854) [12], «Литургического катихизиса» (1851, 1854) [4], програми для вихованців «Спілка св. Йоанна Хрестителя» [20], а також духовної поезії, байок, афоризмів дає змогу також збагнути та виокремити принципи і духовні цілі, які лежать в основі його духовної педагогіки:

1) Принцип любові. Любов – найголовніша засада виховання молоді. Цей принцип, без сумніву, спирається на зафіксовану в Новому Заповіті заповідь Любові, згідно з якою любов до Бога органічно поєднується з любов'ю до людини.

2) Христоцентричність, яка означає віру в Ісуса Христа як Спасителя людства і кожної людини, котрий своєю мученицькою смертю «смерть подолав і життя вічне нам дарував».

3) Виконання заповідей Христа і дотримання християнських релігійно-моральних приписів у повсякденному житті дитиною, юнаком, дівчиною, їхніми батьками.

4) Погляд на людину як на образ і подобу Божу.

5) Моральна відповідальність вихователя чи педагога перед Господом Богом за спрямування та межі виховного впливу.

6) Принцип ненасильства.

7) Принцип єдності педагогічних впливів із боку церкви, школи, родини.

8) Принцип особистісного підходу до виховання. Зокрема, він містить вимоги не придушувати особистість дитини, не стояти на її особистому шляху до Бога.

9) Антропологічний принцип, який ґрунтується на вимозі поважати, відчувати людину, знати, що відбувається в її душі.

10) Сумлінне вивчення духовної та культурної спадщини рідного краю. Національне виховання не тільки пов'язує особистість із рідним краєм, рідною країною, але й дає можливість усвідомити наднаціональну єдність людства перед Богом.

Висновки. Проведене дослідження показало, що непересічна постать Олександра Духновича – одна з яскравих сторінок в історії розвитку української історико-педагогічної думки XIX ст., а його

творчий доробок – вагомий внесок у систему тогочасних наукових пошуків, спрямованої на розвиток педагогічної науки, розроблення основ теорії та методики виховання. Педагогічна спадщина закарпатського вченого є синтезом, згустком найістотніших духовно-педагогічних здобутків українського народу й української народної педагогіки.

Доведено, що О. Духнович уперше у вітчизняній педагогіці на основі норм християнської моралі та моральних цінностей нашого народу і настанов народної педагогіки обґрунтував цілісну систему виховання та його зміст – комплекс ідей, думок, чинників, основних напрямів виховного впливу, визначив стрижневі принципи у концепції виховання – народність, природовідповідність і культуровідповідність.

Здійснений аналіз творчості О. Духновича дає змогу твердити, що в ній поєднується ґрунтовне знання як світської педагогічної науки, так і традиційного християнського виховання і вчення. Визначено ієрархію виховних цінностей мислителя і доведено, що сутнісною серцевиною педагогіки Олександра Духновича, стрижневим і домінантним напрямом усього процесу національного виховання згідно з його переконаннями є насамперед морально-релігійне і нерозривно пов'язане з ним патріотичне виховання. Як богослов, він теоретично обґрунтував мету, головні завдання, принципи, форми, засоби і методи морально-релігійного виховання і став основоположником християнського напрямку у педагогічній думці Закарпаття. На основі вивчення різножанрової творчості мислителя можемо запропонувати тлумачення духовної педагогіки як теорії і практики виховання молоді, в основі якої – вчення Ісуса Христа, «христоцентричність», дух християнської любові, велич християнських істин та ідеалів.

Вивчення багатой творчої спадщини О. Духновича переконує в тому, що цілісний педагогічний процес в українській школі має будуватися на пріоритеті виховання, в основі якого – дух рідного народу. Сучасна українська школа повинна виховувати молодь у національно-релігійному дусі; домінантою має бути служіння Богові й Батьківщині, як учив ще в XIX ст. духовний наставник Олександр Духнович.

Перспективним напрямом подальших студій вважаємо створення узагальнюючої праці з історії виховних ідей на Закарпатті у XVIII–XX ст.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Аненкова І., Байдан М., Горчакова О., Руссол В. Педагогіка: модульний курс : навчальний посібник. Львів : Новий світ-2000, 2014. 567 с.
2. Ващенко Г. Виховний ідеал : підручник. Полтава : Полтавський вісник, 1994. 190 с.
3. Духнович А. Дѣло от бездѣлѣя Александра Духновича / ЛННБУ імені В. Стефаника. Відділ рукописів. (Копія) Ф. НТШ. Од. зб. 842. 1859. 347 с.

4. Духнович А. Литургический катихизис, или изъяснение св. литургии и некоторых церковных обрядов. Будинь, 1851. 207 с.
5. Духнович А. Хлѣбъ души или набожныя молитвы и пѣсни для восточныхъ церкви православныхъ християнъ. Будинь, 1851. 184 с.
6. Духнович О. Твори : в 4 т. Т. 2. / Вступ стаття «О.В. Духнович і його педагогічні погляди» С. 9–94. Ф. Науменка, М. Ричалки ; примітки, словник, покажчик І. Мацінського. Пряшів : СПВ – ВУЛ, 1967. 735 с.
7. Духнович А. Народная педагогія въ пользу училищ и учителей сельскихъ. Ч. 1. Педагогія общая. Львовъ : Типомъ Института Ставропигіанскаго, 1857. 91 с.
8. Духнович А. Справы народніи, 2/14 марта. *Вѣстникъ...* Вѣдень, 1850. № 15. С. 59.
9. Духнович А. Естественноруховная разсужденія Александра Духновича Крылошанавъ Пряшовѣ / ЛННБУ імені В. Стефаніка. Відділ рукописів. Ф. НД. № 174. 1855. 205 с.
10. Духнович А. Книжца читалная для начинающихъ. Будинь, 1847. 120 с.
11. Духнович А. Книжца читалная для начинающихъ. Будинь, 1850. Будинь. 120 с.
12. Духнович А. Молитвенникъ для русскихъ дѣтей. Будинь, 1854, 210 с.
13. Етимологічний словник української мови : в 7 т./ гол ред. О. Мельничук. Київ : Наукова думка, 1982. Т. 1. 632 с.
14. Зоря Галицкая яко альбумъ на годъ 1860. Львовъ : Типомъ Института Ставропигіанскаго, 1860. 61 с.
15. Карпенчук С. Теорія і методика виховання : навчальний посібник. Київ : Вища школа, 2005. 343 с.
16. Маріянський Я. Суспільний характер релігії. *Релігія в сучасному світі : матеріали до курсу релігієзнавства* / за ред. Г. Зімоня ; пер. з пол. Г. Теодорович. Львів : Свічадо, 2007. С. 97–125.
17. Машталер О. Педагогічна і освітня діяльність О.В. Духновича / за ред. О. Мазуркевича. Київ : Вид-во «Радянська школа», 1966. 148 с.
18. Мосіяшенко В. Українська етнопедагогіка : навчальний посібник. Суми : ВТД «Університетська книга», 2016. 175 с.
19. Огієнко І. Українська церква. Нариси з історії Української православної церкви : у 2 т. Т. 1–2. Київ : Україна, 1993. 284 с.
20. Отчет двенадцатилетней деятельности 1862–1874 Общества «Св. Иоанна Крестителя и Предтечи в Пряшеве». Будапешт, 1875. 30 с.
21. Підласий І. Ідеали українського виховання. *Рідна школа*. 1999. № 12. С. 5–11.
22. Послѣдняя моя пѣснь. *Галичанинъ*. Львовъ : Типомъ Института Ставропигіанскаго, 1862. Кн. 1. Вып. 1. С. 19–20.
23. Ричалка М. О.В. Духнович педагог і освітній діяч. Братислава : Словацьке видавництво художньої літератури, 1959. 486 с.
24. Російщення України : науково-популярний збірник / за ред. Л. Полтави. Київ : Видання Українського Конгресового Комітету Америки, 1992. 408 с.
25. Рудловчак О. Біля джерел сучасності : розвідки, статті, нариси. Братислава, Пряшів : Словацьке педагогічне видавництво, Відділ української літератури, 1981. 416 с.
26. Словник біблійного богослов'я. Львів : Місіонер, 1996. 936 с.
27. Сухомлинська О. Олександр Васильович Духнович. *Українська педагогіка в персоналіях* : у 2 кн. Кн. 1. Х–ХІХ ст. / за ред. О. Сухомлинської. Київ : Либідь, 2005. С. 267–275.
28. Туряниця В. Духнович духу додає : навчальний посібник. Ужгород : УжНУ, 2006. 102 с.
29. Туряниця В. О.В. Духнович – педагог-новатор. Ужгород : УжНУ, 2003. 44 с.
30. Ушинський К. Твори : в 6 т. Київ : Рад. школа, 1954. Т. 1. С. 51.
31. Федака Д. Олександр Духнович: сходинки у безсмертя. Ужгород : Видавництво ТІМРАНИ, 2013. 132 с.
32. Фізеші О.Й. Початкова школа Закарпаття в системних освітніх трансформаціях другої половини ХІХ – початку ХХІ ст. : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Нац. пед. ун. імені М.П. Драгоманова. Київ : 2016. 587 с.
33. Ягулов В. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2002. 560 с.

ПРОФЕСІЙНА ЕТИКА У ПІДГОТОВЦІ ОФІЦЕРІВ МОРСЬКОЇ ПІХОТИ СПОЛУЧЕНИХ ШТАТІВ АМЕРИКИ

PROFESSIONAL ETHICS IN TRAINING OF OFFICIAL OFFICERS OF THE UNITED STATES OF AMERICA

Стаття присвячена обґрунтуванню соціальних детермінант специфіки військової професії та морально-етичних аспектів професії офіцера елітного формування американської армії – Корпусу морської піхоти.

Під солдатською етикою зазвичай розуміється набір оцінок і норм, що регулюють поведінку і співжиття солдатів, а також дотримання цих стандартів. Етика солдата також включає в себе накази (норми), що визначають спосіб боротьби (етику боротьби), поведінку щодо ворога, цивільних осіб, ув'язнених і т. д.

Кодекс етики військової професії включає військові правила, набір кримінальних приписів, воєнне законодавство, оперативні процедури та присягу. Характеризуються правилами, що стосуються цієї звичаєвої сфери. Вони мають свої корені у традиціях, прийнятих у флоті, і є більш суворими, ніж в інших видах американських військ. Їх метою є: забезпечення порядку та дисципліни, сприяння відносинам взаємної поваги та довіри між молодшими та старшими військовими званнями, посадою та службою, протидії неналежному впливу на молодших воїнів, забезпечення ефективного командування, забезпечення чесності, неупередженості в ієрархії командування. Особлива увага приділяється компетентностям, зокрема глобальній компетентності військовослужбовців, а також цінностям, пов'язаним із лідерством і професіоналізмом. Глобальна компетентність розглядається як бажання стати глобально компетентним у своїй сфері, що дозволяє майбутньому військовому прогресувати у своїй кар'єрі. Виділяються чотири основні елементи, які формують поняття глобальної компетентності, незалежно від професії або національності: міжнародна обізнаність, міжкультурне взаєморозуміння, вивчення іноземної мови, навички конкурентоспроможності, здатність розвивати інноваційне і творче мислення з урахуванням світового економічного, соціального і технологічного розвитку для успішного конкурування на світовому ринку.

Ключові слова: особистість, етика солдата, керівництво, Корпус морської піхоти США, солдати, риси характеру.

The author discussed social conditioning related to military profession and presented moral and ethical aspects of the profession, based on an example of an officer of the United States Armed Forces elite formation – Marine Corps.

Soldier ethics – in general, the term is understood as: a set of assessments and standards which regulate the behavior of, and interactions between soldiers; acting in accordance with these standards. Soldier ethics include imperatives (standards) which govern, among others, in what way a soldier combats (combat ethics), behavior towards the enemy (adversaries), civilians, captives etc.

The code of ethics for the military profession includes military rules, a set of criminal orders, martial law, operational procedures and oaths. Characterized by the rules applicable to this customary sphere, they have their roots in the traditions adopted in the Navy, and they are more stringent than in other types of US troops. Their purpose is: to ensure order and discipline, to foster a relationship of mutual respect and trust between the junior and senior military ranks, positions and service, to counteract undue influence on junior warriors, to ensure effective command, to ensure honesty, to impartiality in the hierarchy of command. Particular attention is paid to competencies, in particular the global competence of military personnel, as well as the values associated with leadership and professionalism, and the fact that the core values of military service are not ignored.

Global competence is seen as the desire to become globally competent in one's field, enabling the future military to advance in their careers. There are four basic elements that shape the concept of global competence, regardless of profession or nationality: international awareness, intercultural understanding, foreign language learning, competitiveness skills, the ability to develop innovative and creative thinking in the light of global economic development, social and technological development, social world market.

Key words: personality, ethics officers, leadership, United States Marine Corps, soldier's, personality traits.

УДК 37.214.7

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-1-11>

Цвер А.М.,

канд. пед. наук,
доктор кафедри педагогіки
Вищої школи міжнародного
і регіонального співробітництва
імені Сигізmunда Глогера

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Історія Корпусу морської піхоти Сполучених Штатів Америки датується 1775 р. У 60-х рр. XVIII ст. був прийнятий символ корпусу, який створює композицію, що складається із зображення орла, глобуса і якоря та відображає природу і завдання цього утворення. У цей період девіз корпусу звучав: «Semper fidelis» («Завжди вірні»). Традиції корпусу не давні, але вони ретельно оберігаються і не обмежуються декларацією прихильності до них, а є джерелом цінностей. Корпус брав участь у багатьох військових конфліктах, починаючи з війни за незалежність Сполучених Штатів Америки та

закінчуючи війнами в Перській затоці (1990–1991), Афганістані та Іраку («Буря в пустелі»).

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Слід відзначити, що наукова проблема формування професійної етики та компетентностей майбутніх військових фахівців США ще не розв'язана як на науково-теоретичному, так і на методико-технологічному рівнях. Але, зокрема, в Україні В. Афанасенко, І. Біжан, М. Деменко характеризують здатність військового фахівця етично вирішувати певні військово-професійні завдання й виконувати конкретні службові обов'язки як військову кваліфікацію. Російський дослідник О. Єфремов

пропонує загальну структуру військово-професійної компетентності.

Мета статті. Мета нашого дослідження – проаналізувати формування особистісно-професійної моделі сучасного випускника американської військової школи в навчальному процесі. Вказані універсальні етичні та моральні цінності, що прищеплювалися майбутнім офіцерам – командирам і воєначальникам у стінах американських елітних військових шкіл, якими, безсумнівно є офіцерські школи. Ці цінності, як свідчить історія Корпусу морської піхоти, крім професійної підготовки, є основою сильної американської армії.

Виклад основного матеріалу. Більшість (90%) майбутніх офіцерів Корпусу морської піхоти проходять лише 10-тижневу підготовку в Школі Кандидатів на Офіцерів, а також після просування на перше офіцерське звання, ще одну – 26 тижневу перепідготовку в Школі Початкової Підготовки Офіцерів. Випускники останньої йдуть на командні посади в корпусі. Як пояснення, варто додати, що до Школи Кандидатів на Офіцерів потрапляють бажаючі, які мають диплом професійної або післяшкільної освіти.

Предметом навчання, що об'єднує багато галузей знань, включаючи етику, є військове керівництво. Оцінка лідерських навичок у Школі Кандидатів на Офіцерів становить 50% від загального рейтингу, а в Школі Початкової Підготовки Офіцерів – 35%. Цю оцінку курсантам виставляють командири та інструктори на основі теоретичних знань, отриманих під час лекцій і практичних навичок, набутих під час підготовки.

Учасники підготовки періодично дублюють всі командні посади. Командний та інструкторський персонал доступний практично протягом всього дня, а також у суботу та неділю до обідньої пори. Він надає консультації та допомогу у питаннях, що стосуються підготовки, ставлення, а також у особистих справах. Курсанти готуються виконувати функції радників під час подальшої служби в частинах Корпусу морської піхоти. З цією метою вони вивчають принципи консалтингу та відповідні методи переконання на основі спеціально розроблених для цього сценаріїв [1].

Вступною темою військового керівництва є філософія лідерства. Її завданням є ознайомлення курсантів з основними поняттями, такими як командування, управління та лідерство. Базою є вивчення 14 рис і 11 принципів лідерства, які самі по собі є етичним компасом командира морської піхоти [2]. У межах цієї проблеми викладені також «моральні» та питання «*esprit de corps*» («честь мундира»). Американські погляди на мораль не дуже відрізняються від наших (європейських). «Честь мундира» представлена як лояльність, гордість, ентузіазм служіння в Корпусі. Якщо мораль розглядається як вираження індивідуальної пове-

дінки, то «честь мундира» – як стан духу Корпусу. Це дає почуття групової солідарності. Вона впливає на відданість Корпусу, формує повагу до її історії, традицій і честі. Курсанти ознайомлюються з критеріями оцінки щодо Корпусу, до якого належать:

- вияв морськими піхотинцями гордості за свій корпус,
- гарна репутація серед інших відділів,
- сильний дух конкуренції,
- воля до участі морських піхотинців у діяльності відділу,
- гордість за історію та традиції відділу,
- переконання, що власний відділ кращий за будь-який інший,
- невелика кількість звільнень зі служби [3, с. 3].

Вся програма військового керівництва насичена елементами етики. Особлива увага приділяється темі, що викладається в межах курсу філософії військового керівництва: «Основні цінності – професіоналізм і етика». У межах цієї теми слухачі ознайомлюються з основними визначеннями, представленими у сценарії, та обговорюють під час курсу приклади реальних подій і проблемних ситуацій, що містяться в них. Це дає змогу розпізнавати індивідуальні категорії та соціальні цінності, поведінку, що впливає з традицій, звичаїв, інституційних цінностей, специфічних табу, економічних, політичних і релігійних цінностей.

Дуже важливим є ознайомлення з цінностями Корпусу морської піхоти. До них належать честь, мужність і відданість справі. Навчальний процес прагне до їх розуміння і правильної інтерпретації. У сценарії «Основні цінності – професіоналізм і етика», розробленому для потреб слухачів, читаємо: «Основа наших характерів – якість, яка веде морських піхотинців до етичної і морально зразкової, найбільш досконалої поведінки; ніколи не брехати, не обманювати і не красти; безкомпромісно дотримуватися кодексу чесності, поважати людську гідність, виявляти взаємну повагу і турботу» [4, с. В1].

Професіоналізм є однією з головних цінностей, що і підкріплюється рядом компетентностей. Компетентність військових США як військових професіоналів ґрунтується на системі базових і спеціальних компетентностей, що формуються у процесі навчання, розглядаються як результат освіти та розвиваються у ході військово-професійної діяльності.

Окрім того, професія військового вимагає оволодіння глобальною компетентністю, під якою американські вчені розуміють бажання стати глобально компетентним у своїй сфері, що дозволяє майбутньому військовому прогресувати у своїй кар'єрі. Науковці виділяють чотири основні елементи, які формують поняття глобальної компетентності, незалежно від професії або національності [8, с. 2]:

Міжнародна обізнаність. Цей компонент включає розуміння світової історії, соціальних, політичних та економічних процесів. Він забезпечує загальне розуміння тенденції щодо розширення світового кордону і дає усвідомлення того, як індивід впливає на інших людей або навіть інші народи та культури.

Міжкультурне взаєморозуміння. Цей елемент виділяється у межах полікультурної освіти та включає в себе знання культурних відмінностей і відносин між расами, що приймають ці відмінності, щоб отримати переваги від крос-культурної комунікації.

Вивчення іноземної мови. Передбачається, що однією з ключових категорій, які характеризують глобальну освіту, є вільне володіння принаймні однією нерідною мовою. Вона також розвиває культурне розуміння і покращує комунікативні навички.

Навички конкурентоспроможності. Здатність розвивати інноваційне і творче мислення з урахуванням світового економічного, соціального і технологічного розвитку, для успішного конкурування на світовому ринку [8, с. 2].

Військова професія вимагає знань та інтелектуального вдосконалення, творчого підходу до проблем. Професія військового вимагає спеціальних навичок, високого рівня формальної освіти. Професійний військовий *є особою, котра була належним чином підготовлена і навчена. Має знання, на яких ґрунтується професійна діяльність, а також вміння застосовувати їх на практиці. Крім того, професійний лідер знає принципи лідерства і як їх застосовувати на користь Корпусу. Почуття служіння є мотивом його роботи* [5, с. А1]. Професіоналізм пов'язаний із рядом цінностей, до яких у Корпусі належать:

- відданість соціальному служінню,
- залежність від інтелектуальних здібностей,
- участь у довгостроковій спеціалістичній підготовці,
- наявність значної автономії у прийнятті рішень,
- особиста відповідальність за прийняті рішення та дії,
- служіння вище фінансової винагороди,
- управління самим собою, пов'язане з відповідальністю,
- етичний кодекс, який встановлює стандарти поведінки своєї професійної групи.

Крім того, підкреслюється, що військова професія має ряд особливостей, характерних для інших професій, але також має певні специфічні риси, такі як:

- послух і лояльність – виконання рішень окремих цивільних лідерів, принципів і приписів, прийнятих у суспільстві, рішень ієрархії командування,
- дисципліна і самодисципліна – від солдата вимагається більше, ніж від пересічної особи,

– безкорисливість – очікується, що служба буде вищою в ієрархії цінностей, ніж власний інтерес, благо нації та морських піхотинців стають домінуючою частиною життя.

Кодекс етики військової професії включає військові правила, набір кримінальних приписів, воєнне законодавство, оперативні процедури і присягу. З 1921 р. діють опрацьовані командувачем морської піхоти генерал-майором Джоном Арчером Лежене (1867–1942), керівні принципи взаємовідносин між офіцерами та прапорщиками, унтер-офіцерами і солдатами («Підручник Корпусу морської піхоти»). Вони повинні ґрунтуватися на принципах товариства і братерства та відносинах, побудованих за зразком відносин вчитель → учень, а не керівник → підлеглий. Невідповідна поведінка між морськими піхотинцями різного ступеня і посад є проявом братання і сприймається як явище неприйнятне або навіть осудне.

Правила, що стосуються цієї звичаєвої сфери, мають свої корені у традиціях, прийнятих у флоті, і є більш суворими, ніж в інших видах американських військ. Їх метою є:

- забезпечення порядку та дисципліни,
- сприяння відносинам взаємної поваги та довіри між молодшими та старшими військовими званнями, посадою та службою,
- протидії неналежному впливу на молодших воїнів,
- забезпечення ефективного командування,
- забезпечення чесності, неупередженості в ієрархії командування.

Дружба, перебування в близьких стосунках може мати місце (дозволено) у складі офіцерського корпусу, прапорщиків, унтер-офіцерів, солдатів – крім цих груп, у сфері військової служби такі відносини небажані. Взагалі таке явище в Корпусі морської піхоти не є характерним.

- Проявами братання можуть бути:
- спільне споживання алкогольних напоїв,
 - спільна гра в карти або інші форми азартних ігор,
 - спільне перебування у приміщеннях, клубах,
 - укладення комерційних угод,
 - виявлення прихильності, упередження,
 - зловживання повноважень для особистої вигоди,
 - зустрічі та сексуальна активність [6].

Сексуальні домагання розглядаються як крайній прояв дискримінації. Неправильною поведінкою в цій сфері, наприклад, вважається: питання про особисте життя, жарти з сексуальним підтекстом, погляди, домовленість про зустрічі з рівними собі або підлеглими, одяг, що підкреслює сексуальність на робочому місці, непристойні коментарі, демонстрація зображень сексуального характеру, посвистування, вульгарні висловлювання.

Курсанти ознайомлюються з багатьма соціальними проблемами, які можуть виникнути під час військової служби в Корпусі та методами профілактики в цій сфері. До них належать проблема ВІЛ, залежність від шкідливих звичок, насильство та гомосексуальна орієнтація. Слід додати, що навіть найбільш неоднозначні рішення проблем, що виникають, не шкодять доброму імені Корпусу морської піхоти.

У процесі підготовки в Корпусі морської піхоти використовується етика американської армії, що вказує на моральний контекст служби. Це чітко ілюструє мету служби, якою є оборона країни та народу. Її основою є цінності, що впливають із положень Конституції. Американці розрізняють чотири основні елементи етики професійної армії. Це:

1. Лояльність щодо народу, армії та Корпусу.
2. Обов'язок (військова служба – це моральний обов'язок кожного американця).
3. Безкорисливість (добро народу понад власну вигоду).
4. Справедливість (означає бути чесним, відповідальним справжнім, уникаючи обману, жити відповідно до цінностей, рекомендованих підлеглим, т. зв. відповідність слів діям) [7].

Висновки. Американська армія суттєво відрізняється від збройних сил в інших країнах, включаючи польські. Не рекомендується безкритично переносити в Польщу прийняті там рішення як результат теоретичних і практичних здобутків. Проте варто врахувати наслідки для сфери цінностей професіоналізації польських збройних сил. Особлива увага приділяється цінностям, пов'язаним із лідерством і професіоналізмом, а також факт, що основні цінності військової служби

не залишаються без уваги. Цікавим також є підхід до навчання – впровадження професійної етики. Слухачам пропонується мінімум теорії, обмежується викладення основних визначень, правил і чинних приписів. За участю викладачів важливим стає спільне ґрунтовне обговорення прикладів, що ілюструють проблеми, з якими майбутні командири можуть зіткнутися у майбутній професійній військовій службі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Por. United States Marine Corps (USMC), Basic Officer Course (BOC), The Basic School (TBS), Marine Corps Combat Development Command (MCCDC), Student Handout, Counseling Program, Dec 95.
2. Military Leadership. Headquarters. Department of the Army. Washington. DC. 1990; zob. też: Esquivie J.L., Rola oficera w społeczeństwie demokratycznym. Warszawa, 2001.
3. USMC, BOC, TBS, MCCDC, Student Handout. *Philosophy of Leadership*. Dec 95. S. 3.
4. Commandant's Statement on Core Values of United States Marines, [in:] USMC, BOC, TBS, MCCDC, Student Handout. *Core Values – Professionalism and Ethics*. Feb. 95. S. B1.
5. Tamże, s. A1.
6. USMC, BOC, TBS, MCCDC, Student Handout. *Equal Opportunity (Sexual Harassment) Fraternization*. Sep. 95.
7. Military Leadership, op. cit.; J.E. Swartz: *Morality: A Leadership Imperative* "Military Review" September 1992.
8. Глобальна компетентність – вимога XXI століття / Національна асоціація освіти, Вашингтон. 2010. URL: http://www.nea.org/assets/docs/HE/PB28A_Global_Competence11.pdf.

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

ВОКАЛЬНО-ТВОРЧИЙ СПОКІЙ ЯК ФАКТОР СТВОРЕННЯ ХУДОЖНЬОГО ОБРАЗУ

VOCAL-CREATIVE CALM AS A FACTOR OF CREATING AN ARTISTIC IMAGE

Розглядається питання вокально-творчого спокою співака як стану творчого захоплення та емоційного збудження у поєднанні з упевненістю досягнення якісного художнього результату виконавського процесу: розкриття ідейно-художнього змісту музичного твору, виявлення власної виконавської індивідуальності. Автор підкреслює, що вагомим фактором досягнення техніки вокально-творчого спокою є вивчення тексту та мелодії, впливання твору. Результат опрацювання технічно-виконавських складових частин музичного твору визначено як попередню гарантію вокально-спокійного відтворення образної сфери музичного твору залежно від індивідуального виконавського стилю. Здійснено спробу аналізу специфічних особливостей формування вокально-творчого спокою виконавця в контексті розкриття та відображення художньо-образної сфери музичного твору. Визначається роль вокальної психотехніки в системі вокальної роботи та виконавської практики. Розглядаються складники формування та опанування техніки вокально-творчого спокою. Темперамент співака визначається як вагомий фактор впливу на психосоматичну сферу артиста, підкреслюється його яскравий вияв у всіх сегментах виконавського процесу. Наводячи стислу характеристику кожного типу темпераменту, автор визначає найбільш яскраві та зібні до творчої діяльності темпераменти. Визначаються чинники гармонійного і художньо доцільного розвитку фізіотехніки співака в контексті вокально-творчого спокою, де усвідомлення значення вокально-творчого спокою у виконавській практиці є одним з головних завдань у співпраці учня та педагога. Зазначається роль добору виконавського в аспекті відтворення драматизму образної сфери, де переживання художнього образу нерозривно поєднується з якісними критеріями звучання співочого голосу. Спираючись на проаналізовану теоретичну базу, автор зазначає, що робота над вокально-творчим спокоєм є систематичною метою всіх етапів постановки та розвитку вокальної майстерності співака як учня-початківця, так і активно концертуючого співака-професіонала.

Ключові слова: вокально-творчий спокій, фізіотехніка вокаліста, співацька психотехніка, художній образ, сценічне переживання.

The singer's vocal and creative calmness is considered as a state of creative enthusiasm and emotional excitement in combination with confidence of achievement of high-quality artistic result of the performing process: disclosure of ideological and artistic content of a musical work, revealing of his own performing personality. The author emphasizes that a significant factor in achieving the technique of vocal and creative calm is the study of text and melody, singing of the work. The result of elaboration of the technical and performance components of a musical work is defined as a preliminary guarantee of vocal and quiet reproduction of the figurative sphere of a musical work, depending on the individual performing style. An attempt was made to analyze the specific features of the formation of the vocal and creative calm of the performer in the context of the opening and display of the artistic and figurative sphere of the musical work. The role of vocal psychotechnics in the system of vocal work and performing practice is determined. The components of forming and mastering the technique of vocal and creative rest are considered. The singer's temperament is defined as a significant factor in influencing the psychosomatic sphere of an artist, emphasizing his vivid expression in all segments of the performing process. By giving a brief description of each type of temperament, the author defines the brightest and most capable of creative activity of temperament. The factors of harmonious and artistically expedient development of the singer's physiotechnics in the context of vocal and creative calm are determined, where awareness of the importance of vocal and creative rest in performing practice is one of the main tasks in the cooperation of the student and the teacher. The role of selection of the performer in the aspect of reproduction of dramatic figurative sphere, where the experience of artistic image is inextricably combined with the qualitative criteria of sounding a singing voice, is noted. Drawing on the theoretical basis analyzed, the author notes that work on vocal and creative calm is a systematic goal of all stages of production and development of vocal skills of a novice singer and actively performing singer-professional.

Key words: vocal and creative calmness, vocalist's physiotechnics, singing psychotechnics, artistic image, stage experience.

УДК 152.46+780
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-1-12>

Ільєнко О.О.,
ст. викладач кафедри музичного мистецтва
Київського національного університету культури і мистецтв

Актуальність проблеми. Вокальна музика посідає вагоме місце в сучасній сценічній культурі. Історико-художня еволюція вокальної музики свідчить, що на сучасному етапі функціонування вона стала носієм своєрідного образно-інтонаційно-семантичного словника в художньому світогляді. Загальнолюдські надбання

завжди асимілюються через духовні цінності народу, здобуваючи неповторність. Питання людського темпераменту та його впливу на різноманітні чуттєві сфери людської діяльності повсякчас привертає увагу дослідницької думки. Не є винятком і галузь мистецтва. Техніка вокально-сценічної творчості включає в себе як

техніку володіння голосовим апаратом, так і психотехніку, тобто техніку переживання.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У сучасній науково-дослідній практиці наявна низка досліджень стосовно створення художнього образу та відображення образно-емоційної сфери музичного твору. У контексті нашої проблеми цікавими є низка досліджень, зокрема «Сучасне вокальне мистецтво в Україні» [1]. Так, цінність цієї монографії полягає в концентрації науково-педагогічного досвіду провідних вокалістів-практиків України, котрі працюють у різних жанрах вокального мистецтва. У роботі Н.В. Дрожжиної [2] обґрунтовується методологія виховання естрадного співака. Виявлено особливості естрадної співацької фонації на підґрунті порівняльного аналізу технологій голосоутворення в різних вокально-виконавських жанрах (академічному, народному, естрадному). Публікація А.В. Зеленої [3] висвітлює проблеми розкриття художнього образу вокальних творів. Творча уява розглядається як одна зі специфічних форм відображення дійсності. У роботі А.П. Лавринця висвітлено особливості розвитку творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва в умовах післядипломної педагогічної освіти [4]. Це дослідження підкреслює вагомий роль педагога під час формування виконавської індивідуальності учня в контексті його психологічних особливостей, що, своєю чергою, потребує систематичного саморозвитку педагога. Робота О.Д. Чурікової-Кушнір дає змогу провести компаративний аналіз емоційної сфери педагогічного та виконавського процесу під час опанування дисциплін диригентсько-хорового циклу, що дає можливість виявити найбільш дієві засоби досягнення вокально-творчого спокою.

Висвітлення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значущість і вичерпність наявних досліджень щодо розуміння складників розкриття художньо-образної сфери, проблема підготовки виконавців до якісного втілення художнього образу музичного твору в контексті опанування техніки вокально-творчого спокою поки що не дістала належного наукового висвітлення.

Мета статті – визначити фактори вокально-творчого спокою в контексті відображення образної сфери музичного твору.

Виклад основного матеріалу. Було б помилкою вважати, що учень у процесі занять співом мусить з перших занять концентрувати свою увагу на всіх основних принципах мистецтва співу, на всіх вокально-акустичних правилах. На початковому етапі навчання увага концентрується на чомусь одному, потім на другому, третьому тощо, причому розвиток концентрації відбувається поступово у систематично послідовному порядку. Проте вчитися концентрувати і розподіляти увагу слід з перших занять, адже, вдосконалюючи функ-

ції якогось одного органу голосового апарату, ми тим самим вдосконалюємо технічні можливості всіх інших органів; отже, наша увага певною мірою розподіляється і на ці органи.

Отже, чим більш свідомо учень аналізуватиме різні технічні засоби, тим гнучкішим буде розподіл його уваги. Але це не виключає необхідності зосередження, концентрації в початковий період навчання тільки на двох аспектах:

- 1) формування співацької позиції;
- 2) слуховий контроль правильності вокальної позиції, правильності звучання голосу в цілому.

Після організації роботи всіх органів голосового апарату, підпорядкованої певним вокально-методичним правилам, увагу учня доречно скерувати на досягнення творчої налаштованості та активності. З цього періоду доречно розпочинати поступове розмежування уваги, яка скеровується на розкриття ідейно-художнього змісту виконуваного твору, на створення художнього образу [1].

Так, у міру автоматизованості техніки побудови співацького звуку поглиблюється можливість скерувати психічну енергію на творчий процес. Так, чим більшою і досконалішою є автоматизація в роботі голосового апарату, тим вільніше творча фантазія співака, тим органічнішим є процес творчості та розвиток виконавської майстерності.

За фактом набуття навичок розподілу уваги на технічні та художні аспекти виконання постає питання досягнення вокально-творчого спокою як фактора якісного створення художнього образу. Так, вокально-творчий спокій – це насамперед спокій і впевненість співака у своїх силах і можливостях, його творча налаштованість під час співу [1]. Інакше кажучи, це стан творчого захоплення співака, впевненого в успішному виконанні будь-якого технічного і творчого завдання, відсутність помітної напруженості, скутості, знервованості. Саме поняття «спокій» має децю умовний характер, адже відомо, що у вокальній творчості абсолютного спокою немає. У контексті мистецтва є спокій творчий і спокій загалом, не творчий. У такому розумінні вокально-творчий спокій характеризується максимальним проявом усіх творчих сил і можливостей, проявом істинно художніх емоцій виконавця, на відміну від спокою взагалі, тобто стану нерухомості. Таким чином, співак, який прагне висловити власні художні емоції в процесі співу і викликати відповідну реакцію слухачів, мусить насамперед досконало володіти собою, своїм голосовим апаратом. Отже, для досягнення такої багатозадачності необхідно звертати увагу на досягнення вокально-творчого спокою вже на початковому етапі вокальної роботи [4].

Так, роботі над вокально-творчим спокоєм має надаватись належна увага на всіх етапах постановки і розвитку співочого голосу як початківця, так і фахівця. Отже, можливість гармоній-

ного і художньо доцільного розвитку фізіотехніки співака без техніки вокально-творчого спокою виключається. Учень і педагог мають усвідомлювати все значення вокально-творчого спокою. Часто більшості людей, котрі не працювали над своїм гармонійним фізичним розвитком, властиві чимало неправильних, дисгармонійних рухів. Досить рідко людина, бажаючи здійснити певний рух або дію, що пов'язані з певним завданням, витрачає на це мінімальну кількість енергії: як правило, вона робить при цьому чимало зайвих, недоцільних рухів, скорочень м'язів. Це зумовлено неправильним виробленням сполучальних рефлексів, які можуть супроводжувати будь-який вид праці, пов'язаний з рухами людського тіла. Робота вокаліста не є винятком. Співак-початківець має зазвичай велику кількість свідомо або несвідомо вироблених неправильних сполучальних рефлексів, пов'язаних з рухами тіла, окремих його органів з мовою, диханням та ін. Саме такі рефлекси є вадою на шляху досягнення досконалої вокальної техніки, до усвідомлення і створення в організмі вокального спокою під час співу. Отже, в роботі з учнями слід звертати увагу не лише на фізичний, але й на психічний спокій, адже фізично спокійний стан співака значною мірою залежить від його психічної налаштованості. Як педагог, так і учень у своїй роботі мають прагнути до нерозривного гармонійного поєднання фізичного та психічного вокального спокою в єдине ціле, що і є зрештою вокально-творчим спокоєм. Лише в стані досягнення такого спокою можна співати вільно та створювати художньо-виконавську інтерпретацію музичного твору [1].

Питання людського темпераменту відіграє вагомую роль під час опанування техніки вокально-творчого спокою. Так, наукове пояснення темпераменту дав І.П. Павлов у своєму вченні про типи нервової системи та типи вищої нервової діяльності. В основу відмінності типів нервової системи було покладено три ознаки: сила основних нервових процесів (збудження та гальмування), рівновага між цими процесами, рухливість (здатність швидко змінювати нервові процеси). Отже, темперамент дуже тісно пов'язаний з творчим процесом, а тому і вокально-творчий спокій виконавця перебуває у тісній залежності від його темпераменту [3].

Темперамент співака значною мірою впливає на психосоматичну сферу артиста та знаходить яскравий вияв у всіх сегментах виконавського процесу. За типом темпераменту найбільш виражені здібності до творчої діяльності та досягнення якісного художнього результату спостерігаються в сангвінічного та флегматичного темпераментів. Так, сангвінічний темперамент сприяє підвищенню творчої активності. Вокальна експресивність співака з таким темпераментом здебільшого дуже гнучка, еластична, а тому сприяє опануванню

техніки вокально-творчого спокою. Часто у співаків з яскраво вираженими рисами сангвінічного темпераменту спостерігається тенденція до нервового прискорення темпу. У процесі виконання такий артист не може істинно виявити інтерпретаційне бачення твору через нервову квапливість, що веде не лише до порушення психологічної цілісності виконання, але і до збіднення образної сфери. Для співаків з таким темпераментом характерний також бурхливий прояв емоцій, що призводить іноді до швидкого спрацювання голосу. Щоб уникнути цієї негативної тенденції, необхідно звертати належну увагу на вольове вміння виконавця керувати власним темпераментом. Це одне з найважливіших завдань педагога та учня [2].

У співаків з яскраво вираженим флегматичним темпераментом спостерігається, навпаки, уповільнений психічний темп, що зумовлює уповільнену реакцію на зовнішні подразники, а тому для досягнення вокально-творчого спокою та рівноваги знадобиться більше часу. Часто флегматики пізніше, уже за фактом виконання твору, усвідомлюють психологічне значення слова і відповідні йому настрої та емоції. Таким співакам часто бракує яскравості психологічного забарвлення звуку, відповідності експресії, міміки, жестів, характерних образній сфері музичного твору, що напряму пов'язано і з технікою вокально-творчого спокою [5]. Отже, необхідно завжди прагнути до підвищення тону і творчої активності, до вироблення багатьох рис, характерних для інших типів темпераменту. Проте співаки з помірним сангвінічним і флегматичним темпераментами мають значні можливості для прояву своєї творчої натури. Певний відбиток на творчий характер співака накладають також холеричний та меланхолійний темпераменти.

Так, у роботі над технікою вокально-творчого спокою важливо не лише знати темперамент виконавця, але і працювати над усвідомленим використанням основних його особливостей в творчо-виконавському процесі. Здебільшого темперамент відповідає характеру голосу, проте трапляються випадки, коли така відповідність відсутня. Наприклад, виконавець має темперамент сангвініка, отже, має схильність до глибоких переживань, до патетики, драматизму, а голос має ліричний, тому повноцінне поєднання сегментів темпераменту та технічних можливостей голосу неможливе та несе загрозу не лише для художнього та психологічного результату виконання, але і для здоров'я співацького голосу. Отже, під час добору виконавського репертуару необхідно керуватись не лише темпераментом, але і характером голосу. На початковому етапі навчання доречніше уникати відтворення глибоко драматичних сюжетів, адже прагнення початківця відтворити образну сферу твору у поєднанні з хвилюванням

та нестійким володінням фаховими навичками може призвести до затисненого «потиличного», «горлового» співу. Так, легкість голосоутворення та образний ліризм – чинники успішного розвитку виконавських можливостей, розвитку творчої індивідуальності у поєднанні з оволодінням технікою вокально-творчого спокою [3].

Висновки з цього дослідження та подальші перспективи. Отже, кінцевим результатом роботи над музичним твором є відображення художнього образу твору, що є неможливим без засвоєння техніки вокально-творчого спокою. Важливими чинниками у роботі над цією технікою є вивчення тексту та мелодії, співування твору. І тільки за фактом опрацювання технічно-виконавських складників виконавець зможе вокально-спокійно відтворювати образну сферу музичного твору залежно від темпераменту та індивідуального виконавського стилю. Отже, вокально-творчий спокій має супроводжувати всі етапи постановки й розвитку голосу співака. Можливість гармонійного і художньо-доцільного розвитку фізіотехніки співацького апарату, якісний художній результат під час відображення образної сфери музичного твору без техніки вокально-творчого спокою виключається.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бокоч В.А. та ін. Сучасне вокальне мистецтво в Україні : кол. монографія / В.А. Бокоч та ін.; ред.-упоряд.: В.В. Сінельникова, А.Б. Полова; редкол.: А.Б. Полова та ін.; Київ. ун-т культури, ф-т муз. мистецтва, каф. муз. мистецтва. Київ : Ліра-К, 2017. 251 с.
2. Дрожжина Н.В. Вокальне виконавство в системі музичного мистецтва естради : автореф. дис... канд. мистецтвознавства : 17.00.03. Харківський держ. ун-т мистецтв ім. І.П. Котляревського. Харків, 2008. 16 с.
3. Зелёная А.В. Работа над художественным образом вокального произведения в классе сольного пения. *В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии*: сб. ст. по матер. LVI междунар. науч.-практ. конф. № 1(56). Новосибирск : СибАК, 2016.
4. Лавриниць А.П. Розвиток творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва в умовах післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Нац. акад. пед. наук України, Держ. ВНЗ «Ун-т менеджменту освіти». Київ, 2019. 20 с.
5. Чурікова-Кушнір О.Д. Методика викладання диригентсько-хорових дисциплін : навчально-методичний посібник для магістрантів спеціальності «Музична педагогіка». Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. Інститут культури і мистецтв. Луганськ : Альма-матер, 2007. 135 с.

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

THE ESSENCE AND STRUCTURE OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF A FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER

Стаття присвячена обґрунтуванню сутності і структури міжкультурної компетентності майбутнього учителя іноземної мови. На основі аналізу наукових праць зазначені різні погляди дослідників на міжкультурну компетентність, проте спільним є те, що ця компетентність вважається важливою професійно-особистісною характеристикою особистості. Вважаємо, що учитель іноземної мови через свою професійну специфіку повинен володіти умінням бути посередником між власною та іншомовною культурою, визначати причини порушень міжкультурної комунікації та ефективно усувати непорозуміння та конфліктні ситуації, спричинені міжкультурними відмінностями, інтолерантністю тощо. Встановлено, що у професійній діяльності учителя іноземної мови міжкультурна компетентність як вияв толерантної, ефективної і відповідальної поведінки у взаємовідносинах з представниками різних культур, мов, релігійних уподобань повинна бути умовою високого рівня його професіоналізму. Проведене дослідження сутності та структури міжкультурної компетентності, вивчення напрацювань вітчизняних і зарубіжних дослідників з поставленої проблеми дозволило уточнити поняття «міжкультурна компетентність майбутнього учителя іноземної мови», яке ми розуміємо як інтегративну якість особистості майбутнього вчителя іноземної мови, пов'язану зі здатністю і готовністю до міжкультурного спілкування, толерантної взаємодії та життя у поліетнічному багатомовному просторі, а також з оволодінням системою знань, умінь і навичок міжкультурної спрямованості (міжкультурною складовою частиною іншомовної компетенції), що забезпечить здійснення ефективної професійної діяльності згідно з вимогами сучасної полікультурної освіти.

Ключові слова: компетентність, міжкультурна компетентність, полікультурна освіта, майбутній учитель іноземної мови,

міжкультурна компетентність майбутнього учителя іноземної мови.

The article is devoted to substantiation of the essence and structure of intercultural competence of the future foreign language teacher. Based on the analysis of scientific works, were noted different views of researchers on intercultural competence, but it is common that this competence is considered an important professional and personal characteristic of the individual. We consider that a foreign language teacher, must have the ability to act as a mediator between one's own and a foreign language culture, to identify the causes of intercultural communication violations and effectively eliminate misunderstandings and conflict situations caused by intercultural differences, intolerance, etc. It is established that in the professional activity of a foreign language teacher intercultural competence, as a manifestation of tolerant, effective and responsible behavior in relations with representatives of different cultures, languages and religious preferences, should be a condition for a high level of his professionalism. The study of the essence and structure of intercultural competence, study of the experience of domestic and foreign researchers on the problem gave the opportunity to clarify the concept of "intercultural competence of a future foreign language teacher", which we understand as an integrative quality of personality of a future foreign language teacher, related to: ability and readiness for intercultural communication, tolerant interaction and coexistence in multiethnic multilingual space, mastering the system of knowledge, skills and skills of intercultural orientation, in particular, the intercultural component of foreign language competence, which will ensure the implementation of effective professional activity in accordance with the requirements of modern multicultural education.

Key words: competence, intercultural competence, multicultural education, a future foreign language teacher, intercultural competence of the future foreign language teacher.

УДК 37.091.12.011.3-051:811.111-047.22
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-1-13>

Коврей Д.Й.,

аспірант кафедри педагогіки
дошкільної та початкової освіти
Мукачівського державного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Глобалізаційні процеси, інтеграція України у світове співтовариство та інтенсивний розвиток міжнародних відносин відчутно підвищили інтерес до вивчення іноземних мов. Відбувається перехід від виховання громадянина певної країни до виховання громадянина світу, що актуалізує необхідність усебічного дослідження аспектів спілкування між представниками різних культур і наукового пошуку умов та засобів формування відповідних умінь та навичок [9, с. 19].

Учитель іноземної мови повинен володіти умінням бути посередником між власною та іншомовною культурою, визначати причини порушень міжкультурної комунікації та ефективно усувати непорозуміння та конфліктні ситуації, викликані міжкультурними відмінностями, інтолерантністю

тощо. Все це зумовлює необхідність набуття майбутнім учителем іноземної мови відповідного рівня міжкультурної компетентності, суть і структура якої є предметом нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми формування різноманітних компетентностей майбутнього фахівця присвячено роботи таких вітчизняних і зарубіжних науковців: В. Байденка, Н. Бібік, А. Вербицького, І. Зимньої, В. Лугового, О. Овчарук, Дж. Равена, І. Родигіної, О. Савченко, С.О. Сисоєвої, А.В. Хуторського, С.В. Яблокова та інших. Міжкультурну компетентність з-поміж інших компетентностей виокремлено та схарактеризовано у дослідженнях Т. Атрощенко, С. Беннета, М. Байрема, О. Гриви, О. Гуренко, В. Заслуженюка, В. Кеміня, І. Ключковської, І. Козубовської, Н. Микитенко, М.М. Моцар, Н. Ничкало,

Л. Пуховської, О.П. Садохіна, Ю. Яценко та інших. Однак у вітчизняній педагогічній науці відсутній детальний аналіз міжкультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови, яка є однією зі складових їхньої професійної компетентності, відповідно до запитів сучасного багатомовного і глобалізованого суспільства та полікультурної освіти.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На основі аналізу окреслених публікацій було встановлено, що у професійній діяльності учителя іноземної мови міжкультурна компетентність як вияв ефективної і відповідальної поведінки у взаємовідносинах з представниками різних культур має бути умовою високого рівня його професіоналізму. Погоджуємося з С.В. Яблоковим, що потужні інтеграційні процеси, які відбуваються в соціально-політичній, економічній, культурній, освітній сферах більшості країн, змінюють мовний ландшафт суспільства, посилюють необхідність оволодіння іноземними мовами та знання культурних особливостей інших країн, спонукають до змін в іншомовній освіті на засадах міжкультурного, інтеркультурного навчання та виховання [15, с. 7]. Саме тому вважаємо необхідним дослідження суті і структури міжкультурної компетентності майбутнього учителя іноземної мови, яка набуває значущості в умовах глобалізації, мультикультуралізму, полікультурності як головних світових тенденцій, що впливають на суспільство загалом і на освіту зокрема.

Мета статті полягає у тому, щоб теоретично обґрунтувати сутність і структуру міжкультурної компетентності майбутнього учителя іноземної мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основною метою сучасної вищої школи визначається навчання й виховання людини, здатної до культурного творення та продуктивного діалогу з соціумом, спеціаліста, який володіє необхідними для здійснення професійного обов'язку знаннями, вміннями й навичками, тобто до успішного вирішення професійних завдань, що дає змогу бути обізнаним у справах певної галузі, кваліфіковано вирішувати питання сфери своєї професійної діяльності [3, с. 5]. Здійснюючи професійну діяльність в умовах полікультурного середовища, фахівець, який володіє іноземною мовою, має безпосередню можливість взаємодіяти, налагоджувати контакти, спілкуватися з представниками різних національностей, не маючи мовного бар'єру, тобто сучасному суспільству потрібен учитель іноземної мови, який у процесі фахового становлення у вищій школі оволодів відповідним рівнем міжкультурної компетентності.

Для кращого розуміння природи міжкультурної компетентності вважаємо за доцільне розглянути поняття «компетентність» та «культура».

Згідно з вимогами компетентнісного підходу одним із головних завдань професійної освіти

є формування ключових компетентностей, які необхідні для будь-якої професійної діяльності, серед яких, на думку експертів Ради Європи, значущими є ключові компетентності, які повинні набути сучасні випускники вищих навчальних закладів освіти. Це такі компетентності: соціальні (участь у прийнятті спільних рішень, функціонуванні та покращенні демократичних інститутів, урегулювання конфліктів ненасильницьким шляхом), комунікативні (толерантність, уміння спілкуватися), міжкультурні (розуміння відмінностей, розуміння один одного, здатність жити з людьми різних культур, мов, релігій), інформаційні (володіння комп'ютерною грамотністю, здатність оволодіти новими технологіями у професійній галузі), навчальні (здатність навчатися протягом усього життя, що є основою безперервної професійної освіти) [5].

Компетентнісний підхід, як вважають автори монографії «Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи» дозволяє перейти у професійній освіті від її орієнтації на відтворення знань до їх застосування у кращій формі, прибрати диктат об'єкта (предмета) праці, покласти в основу стратегії освіти підвищення гнучкості її форм і методів для збільшення можливостей працевлаштування випускників вищих навчальних закладів і їх здатності виконувати розширений обсяг функцій і завдань, забезпечити пріоритет міждисциплінарних вимог стосовно результату освітнього процесу, пов'язати мету освіти майбутніх фахівців із ситуаціями їх самореалізації у світі професійної праці, орієнтувати людську діяльність на нескінченну розмаїтість професійних і життєвих ситуацій [6, с. 11].

Що стосується феномену компетентності, то сьогодні існує багато різноаспектних визначень, зокрема деякі науковці користуються терміном «компетенція». Розглянемо визначення, які є актуальними в рамках нашого дослідження.

Як слушно зауважує С.В. Яблоков, у формуванні особистості педагога є два головних аспекти – професійний і культурний. Вищий навчальний заклад покликаний давати не тільки знання, а й формувати особистість, а культура є підґрунтям формування особистості викладача, який здатний виховувати особистість. Тільки у культурному середовищі можуть формуватися спеціалісти, здатні вільно та широко мислити, створювати інтелектуальні цінності, яких завжди потребує суспільство і вища школа [15, с. 22].

За визначенням Л.О. Філатової, компетентність – це особистісна якість, готовність тих, хто навчається, до використання засвоєних знань, навчальних умінь і навичок, а також способів діяльності в житті для розв'язання практичних і теоретичних завдань [14, с. 10]. Н.П. Тропіна характеризує поняття «компетентність» як інтегративний

особистісний ресурс, що охоплює інтелект, загальний світогляд, систему міжособистісних відносин, спеціальні професійні знання, а також потенціал особистісного розвитку [13, с. 39].

Основа професійно-педагогічної діяльності, як стверджує Н.В. Кузьміна, складається із таких п'яти видів компетентності: спеціальна й професійна компетентність у галузі тієї дисципліни, що викладається; методична компетентність у галузі способів формування знань, умінь, навичок учнів; соціально-психологічна компетентність у галузі процесів спілкування; диференційно-психологічна компетентність у галузі мотивів, здібностей учнів; аутопсихологічна компетентність у галузі гідності і недоликів власної діяльності й особистості [7, с. 32].

Вважаємо за необхідне врахувати, що в основі поняття міжкультурної компетентності лежить термін «культура». Адже з позиції культурологічного підходу освіта, за визначенням С.О. Сисоєвої – це соціокультурна система, яка забезпечує культурне наслідування (трансляцію культурних норм, цінностей, ідей), розвиток людської індивідуальності, підготовку людини до успішного існування в соціумі, власній культурі, полікультурному середовищі. Культурологічна парадигма, як вважає дослідниця, набуває неабиякого значення для виховання в підростаючого покоління толерантної поведінки в полікультурному та міжкультурному середовищі, поваги до інших [11, с. 7].

Український педагогічний словник визначає культуру як сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності. У вужчому розумінні культура – це сфера духовного життя суспільства, що охоплює систему виховання, освіти, духовної творчості (особливо мистецької), а також установи й організації, що забезпечують їхнє функціонування (школи, вузи, клуби, музеї, театри, творчі спілки, товариства тощо). Водночас культуру розуміють як рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльністю [2, с. 182]. Тому слушною є думка І.А. Зязюна, що у контексті культурологічного підходу доцільно спрямовувати зміст сучасної професійної підготовки на активне й творче оволодіння особистістю базовими культурними цінностями, народними традиціями, культурними формами взаємодії, співробітництва, способами і методами мистецької діяльності, що ґрунтується на колективному й особистісному культурному досвіді, стилі діяльності тощо [4, с. 37].

Погоджуємося з М.М. Моцар, що для адекватного сприйняття іншомовної культури необхідно розуміти, що за кожною національною мовою є національно-культурна специфіка образу світу, що складається з елементів та явищ, притаманних і

невід'ємних для певного народу, і це передбачає знайомство з поглядами, оцінками й досвідом іншої культурної спільноти [9, с. 83].

Формування міжкультурної компетенції передбачає взаємодію двох культур у таких напрямках: знайомство з культурою країни, мова якої вивчається, через саму іноземну мову і засвоєння моделі поведінки носіїв іншомовної культури, вплив іноземної мови та іншомовної культури на розвиток рідної мови і модель поведінки у рамках рідної культури, розвиток особистості під впливом двох культур. У процесі оволодіння іноземною мовою студенти засвоюють матеріал, який демонструє функціонування мови у природному середовищі, мовленнєву й немовленнєву поведінку носіїв мови у різних ситуаціях спілкування і розкриває особливості поведінки, пов'язані з народними звичаями, традиціями, соціальною структурою суспільства, етнічною належністю [12, с. 56].

Термін «міжкультурна компетентність» починає широко застосовуватися у науковому обігу на початку 70-х років минулого століття під час вивчення особливостей міжкультурної комунікації.

Д. Мацумото у книзі «Психологія і культура» розкриває 52 фактори, які характеризують міжкультурну компетентність, більшість з яких стосується особистісних характеристик індивіда [8]. Це такі фактори, що безпосередньо стосуються вмінь індивіда в процесі міжкультурної комунікації. Такими факторами є здатність пристосовуватися до різних культур, діяти в різних суспільних системах, налагоджувати міжособистісні відносини, усвідомлення значення культурних відмінностей, відсутність етноцентризму, культурна емпатія.

У рамках нашого дослідження актуальною вважаємо думку О. Леонтович, згідно з якою міжкультурна компетентність є цілісним конгломератом трьох складників – мовного, комунікативного та культурного. Вона не є простою сумою засвоєних знань, які особистість використовує в міжкультурній комунікації, а передбачає наявність вмінь, які дозволяють адекватно сприйняти комунікативну ситуацію, співвіднести інтенції з вибором невербальних і вербальних засобів, втілити в життя комунікативний намір і верифікувати результати комунікативного акту за допомогою зворотного зв'язку [12, с. 50].

Ґрунтовним вважаємо дослідження міжкультурної компетентності О.П. Садохіним. Науковець визначає міжкультурну компетентність як сукупність соціокультурних та лінгвістичних знань, комунікативних умінь і навичок, за допомогою яких особистість здатна правильно оцінювати специфіку та умови взаємодії, знаходити адекватні моделі поведінки та досягати взаєморозуміння, злагоди, ефективності спільної діяльності. О.П. Садохін представив розмежування міжкультурної компетентності у західній антропології. Цю компетент-

ність слід розглядати як здатність сформувати в собі іншу культурну ідентичність, що передбачає знання цінностей, норм, стандартів поведінки іншої культури, і як здатність досягти успіху в процесі міжкультурної комунікації [10, с. 133].

Що стосується структури міжкультурної компетентності, то її найкраще, на нашу думку, визначив М. Байрем. Автор виділяє такі компоненти: здатність долати непорозуміння, що виникають у процесі міжкультурної взаємодії, здатність пояснювати помилки міжкультурної взаємодії, бажання та готовність відкривати нове, здатність отримувати знання про іншу культурну дійсність та використовувати їх, проникати в іншомовну культуру, здатність встановлювати і підтримувати зв'язок між рідною та іншомовною культурою, а також, приймаючи специфіку чужої культури, критично оцінювати свою, допитливість та відкритість у спілкуванні з іншими індивідами, готовність приймати інші думки, здатність визначати рівень етноцентризму, здатність до подолання етноцентричних установок та забобонів [17, с. 15].

Аналізуючи сутність та складові частини міжкультурної компетентності, С. Беннет робить цікаві висновки. За його словами, мова є в центрі культури і пізнавальної здатності, ефективність мультикультурного спілкування людей можна удосконалити шляхом розвитку культурної обізнаності, а саме завдяки здатності бачити культурні відмінності у власних сприйняттях. Існують певні типи людської поведінки, які переступають фахові бар'єри. Категорії існування різних культур в одному суспільстві є достатньо підтвердженими статистично для того, щоб бути ідентифікованими, визначеними і стати аспектом вивчення. Індивіди можуть утримувати психологічний баланс між гордістю за свою культуру та повагою до відмінних від їхньої культур [16, с. 294].

Поділяємо думку, І.С. Бахова, що однією із особливостей міжкультурної компетентності майбутнього перекладача є те, що її формування починається не з нуля, а навчання нової мови і культури відбувається на базі рідної культури, проте це не означає, що процес навчання повинен повторювати шлях соціалізації носіїв мови. Потрібно збагачувати культурну компетенцію студента, перетворюючи її на міжкультурну компетентність [1]. Така думка поширюється і на майбутнього вчителя іноземної мови через спільну траєкторію фахової підготовки.

Проведений аналіз сутності та структури міжкультурної компетентності й дослідження вітчизняних і зарубіжних дослідників з поставленої проблеми дозволяють уточнити поняття «міжкультурна компетентність майбутнього учителя іноземної мови», яке ми розуміємо як інтегративну якість особистості майбутнього вчителя іноземної мови, пов'язану зі здатністю і готовністю до міжкультурного спілкування, толерантної взаємодії та життя

у поліетнічному багатомовному просторі, з оволодінням системою знань, умінь і навичок міжкультурної спрямованості, що забезпечить здійснення ефективної професійної діяльності згідно з вимогами сучасної полікультурної освіти.

Висновки. Під час проведеного теоретичного дослідження виявлено сутність і своєрідність структури міжкультурної компетентності, яку справедливо вважаємо однією зі складових частин професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Саме носії іноземних мов комунікують і взаємодіють з представниками різних етнічних спільнот і саме тому вони повинні володіти умінням бути посередниками між власною та іншомовною культурою, визначати причини порушень міжкультурної комунікації та ефективно усувати непорозуміння та конфліктні ситуації, викликані міжкультурними відмінностями. У подальших дослідженнях ми розглянемо специфіку формування міжкультурної компетентності у майбутніх учителів іноземної мови у процесі фахової підготовки.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бахов І.С. Формування професійної міжкультурної компетентності майбутніх перекладачів у вищому навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Нац. акад. внутр. справ; Київ, 2011. 254 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 373 с.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. С.Ю. Ніколаєва ; пер. О.М. Шерстюк. Київ : Ленвіт, 2003. 261 с.
4. Зязюн І.А. Освітній простір культури в педагогічній теорії. *Kstafcene zawodowe: pedagogika i psihologia. Професійна освіта: педагогіка і психологія* : пол.-укр. журнал. 2005. Вип. 7. С. 35–46.
5. Ключевые компетенции и образовательные стандарты : Стенограмма обсуждения доклада А.В. Хуторского в РАО. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423-1.htm>.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики : монографія / ред. О.В. Овчарук. Київ : К. І. С., 2004. 112 с.
7. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва : Высш. шк., 1990. 119 с.
8. Мацумото Д. Психология и культура. 12-е издание, 2003. URL: http://krotov.info/lib_sec/13_m/maz/umoto_0.htm.
9. Моцар М.М. Формування полікультурної компетентності майбутніх перекладачів з використанням технологій дистанційного навчання: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2018. 313 с.
10. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования. *Журнал социологии и социальной антропологии*, 2007. № 1. С. 125–139.
11. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 344 с.

12. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс лекций. Москва : Просвещение, 2002. 239 с.

13. Тропина Н.П. Учебный социолингвистический словарь-справочник. Херсон : Гринь Д.С., 2013. 150 с.

14. Филатова Л.О. Компетентностный подход к построению содержания обучения как фактор развития преемственности школьного и вузовского образования. *Дополнительное образование*. 2005. № 7. С. 9–11.

15. Яблоков С.В. Формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови засобами інноваційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2016. 298 с.

16. Bennett Christine I. Comprehensive multicultural education: theory and practice. Boston : Allyn and Bacon, 1990. 413 p.

17. Byram M., Zarate G. Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching. Clevedon, Philadelphia, 1991. 219 p.

АНАЛІЗ РОЗВИТКУ ФІЗИКО-ТЕХНІЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ СІЛЬСЬКИХ ШКІЛ ANALYSIS OF TECHNICAL INTELLIGENCE AND INTERESTS OF PERSONS TO PHYSICS

У статті наводиться аналіз дослідження взаємозв'язку рівня розвитку технічного мислення та інтересу учнів до вивчення фізики. Розкривається вплив на стан політехнічної освіти молоді в умовах профільного навчання. Основними завданнями цієї освіти є ознайомлення учнів з науковими принципами сучасного виробництва, прищеплення навичок поведінки з поширеними видами знань праці, розвиток творчого науково-технічного мислення. Для дослідження було використано тест Беннета, який пройшов багаторічну перевірку та широко застосовувався. Тестування проводилось серед учнів VIII–XI класів сільських шкіл. Цей тест призначений для оцінки технічного мислення людини, її вміння читати креслення, розбиратися у схемах технічних пристроїв і принципах їх роботи, вміння вирішувати найпростіші фізико-технічні завдання. Тест містив 70 технічних малюнків із запитаннями і варіантами можливих відповідей на них. Усього у дослідженні взяло участь 186 учнів сільських шкіл, з них 80 хлопців та 106 дівчат. Результати проведеного дослідження подано за допомогою відповідних графіків із зазначенням процентного співвідношення рівня розвитку технічного мислення та інтересу учнів до вивчення фізики. Проведене нами дослідження показало, що розвиток технічного мислення учнів сільських закладів загальної середньої освіти має середній рівень. Під час порівняння результатів тесту хлопців і дівчат зазначено, що серед хлопців більший відсоток високого рівня технічного мислення. Однак учні не зовсім розуміють роль фізики у житті людини та формуванні практичних знань. З огляду на це зроблено висновок, вдосконалення методів розвитку технічного мислення учнів загальноосвітніх навчальних закладів в умовах профільного навчання та спонування їх до активної фізико-технічної творчої діяльності під час вивчення фізики є необхідним.

Ключові слова: навчання фізики, технічне мислення, інтерес, мотивація, якість освіти.

The article gives an analysis of the study of the relationship between technical thinking and the interest of students in physics and their comparison, that effects on the state of the polytechnic education of young people in terms of profile education. To analyze the level of technical thinking of students, a Bennet test was taken to assess the level of development of technical thinking, which is a long-term tested, was approved and found widespread use. Testing was conducted among the students of the VIII–XI grades of rural schools. On the basis of this test, the technical thinking of person was assessed, in particular, their ability to read the drawings, understand the schemes of technical devices and their work, and solve the most basic physical and technical problems. The test contained 70 technical drawings with tasks and different options for possible responses to them. In total, 186 students from rural schools participated in the study. Among them, there are 80 boys and 106 girls. The results of the study are presented with the corresponding schedules and indicating the percentage of the level of development of technical thinking and the interest of students to the study of physics between girls and boys in the VIII–XI grades. The research conducted by us showed that the development of technical thinking of students of rural institutions of general secondary education, in general, has an average level. By comparing the results of the test of boys and girls, it may be noted that boys have a higher percentage of high level of technical thinking. At the same time, students do not quite understand the role of physics in human life and the formation of practical knowledge. According to the aforementioned, it is concluded that it is necessary the improvement of methods of developing the technical thinking of students of general education institutions in the conditions of profile education and inducing them to active physical and technical creative activity in the study of physics.

Key words: physical education, technical thinking, interest in the study of physics, motivation, quality of education.

УДК 373.5.016:53:6]:159.955
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-1-14>

Косогов І.Г.,
аспірант кафедри фізики та методики
навчання фізики
Бердянського державного педагогічного
університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Фізика є науковою базою розвитку багатьох напрямів техніки та технологій, тому вона як навчальний предмет має провідне значення у політехнічному навчанні учнів. Зміст фізики як навчального предмета розгортає широкі можливості для ознайомлення учнів з основними напрямками розвитку головних галузей виробництва. Фізика є фундаментальною базою розвитку практично всіх напрямів техніки та багатьох технологій. Згідно з фізичними явищами і законами працює обладнання машинобудівної, енергетичної, легкої промисловості, медичне обладнання тощо.

До основних завдань політехнічного навчання на сучасному етапі розвитку закладів загальної середньої освіти належать такі: ознайомлення

учнів з науковими принципами сучасного виробництва, прищеплення навичок поведінки з поширеними видами знань праці, розвиток творчого науково-технічного мислення.

За умов інтенсивного розвитку техніки та технологій на розвиток фізико-технічного мислення учнів слід звертати особливу увагу. В Україні спостерігається гостра нестача фахівців у промисловій галузі. З огляду на це виникає потреба у дослідженні стану політехнічної освіти молоді в умовах профільного навчання. Однак формування якісних політехнічних знань не можна реалізувати без розвитку технічного мислення учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фізико-технологічна модель реального об'єкту або процесу ґрунтується на інтеграції трьох кар-

тин світу – фізичної, технічної та наукової. Адже технічна картина світу побудована на підставі вихідних філософських положень про походження і природу техніки [5].

О.В. Губенко досліджував проблему формування у старшокласників готовності до вибору професії у сфері творчої технічної діяльності. Він зазначав, що створення умов для активізації та розвитку творчого технічного мислення є одним із найважливіших засобів формування готовності учнів до обрання технічних професій. На сучасному етапі розвитку суспільства склалася об'єктивна суперечність між соціальним замовленням на виховання працівника творчого типу та рівнем сформованості у підростаючого покоління готовності до вибору професій у сфері творчої технічної діяльності [2].

Розвиток технічного мислення під час викладання загальних інженерних дисциплін розглядала М.М. Бондар. Вчена досліджувала питання розвивального навчання майбутніх фахівців аграрного профілю у процесі вивчення технічних дисциплін, провела аналіз психолого-педагогічних досліджень з проблеми розвивального навчання [1].

Розвиток технічного мислення студентів у процесі вивчення креслення розглядала Г.О. Райковська. Учена звертає увагу на розвиток технічного мислення у процесі графічної діяльності. Для досягнення поставленої мети потрібно розглядати цей процес як ефективний інструмент активізації навчальної діяльності студентів, що дозволить викладачеві зробити процес навчання цікавим та творчим [4].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Хоча науковці дослідили питання технічного мислення дітей у процесі вивчення різних шкільних дисциплін, однак досі не було проведено аналізу розвитку фізико-технічного мислення учнів сільських шкіл.

Метою статті є аналіз проведеного нами дослідження взаємозв'язку між розвитком технічного мислення та рівнем інтересу учнів до вивчення фізики.

Виклад основного матеріалу. Основою формування технічних знань є технічне мислення. У технічному мисленні співіснують три основних його типи. До них ми відносимо такі: повсякденне (ненаукове), класичне (наукове) і сучасне (наукове, діалектичне за характером, технічне мислення). Сучасний тип технічного мислення і відповідні йому технічні знання передбачають обі-

знаність суб'єкта у пізнавальному процесі, а також залежність отриманих результатів від інструментів, що використовуються у пізнанні, та напрямів їх застосування. Також цей тип визначає статистично імовірний характер отриманих результатів.

Для аналізу рівня розвитку технічного мислення учнів нами було використано тест Беннета щодо оцінки рівня розвитку технічного мислення, який неодноразово був апробований. Цей тест призначений для оцінки технічного мислення людини, її вміння читати креслення, розбиратися у схемах технічних пристроїв і принципах їх роботи, вирішувати найпростіші фізико-технічні завдання.

Анкетування проводилося серед учнів VIII–XI класів сільських шкіл. Тест містив 70 технічних малюнків із запитаннями і варіантами можливих відповідей на них. Суть завдань полягала в тому, щоб до кожного з малюнків знайти правильну відповідь. За кожен правильну відповідь тесту учень отримував один бал. За загальною сумою набраних ним балів робився висновок про рівень розвитку технічного мислення учня. Залежно від кількості набраних учнем балів ми виділили п'ять рівнів розвитку технічного мислення: дуже високий, високий, середній, низький, дуже низький (табл. 1).

Усього у дослідженні взяло участь 186 учнів сільських шкіл, з них 80 хлопців та 106 дівчат.

Результати тестування показали, що найбільше учнів мають середній рівень розвитку технічного мислення. Це від 31% до 39% від кількості усіх учнів VIII–XI класів, що брали участь у тестуванні. Дуже високий рівень становив від 2% до 4% опитаних учнів, дуже низький – від 11% до 18%, високий – від 21% до 36%, низький – від 15% до 29% (рис. 1). Такий розподіл ми пояснюємо тим, що учні сільських шкіл стикаються з агропро-

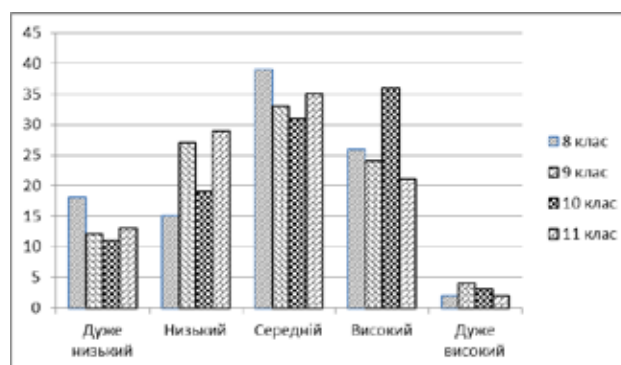


Рис. 1. Рівень розвитку технічного мислення учнів

Таблиця 1

Рівні розвитку технічного мислення учнів сільських шкіл

Групи учнів	Рівень розвитку технічного мислення (здібностей до технічної діяльності)				
	дуже низький	низький	середній	високий	дуже високий
Хлопці	Менше 26 балів	27–32 бали	33–38 бали	39–47 бали	Більше 48 балів
Дівчата	Менше 17 балів	18–22 бали	23–27 бали	28–34 бали	Більше 35 балів

мисловою технікою та спостерігають за її роботою частіше, аніж учні міських шкіл.

Порівняльний аналіз тестування хлопців і дівчат дав такі результати. Загалом результати схожі з першим графіком, але серед хлопців біль-

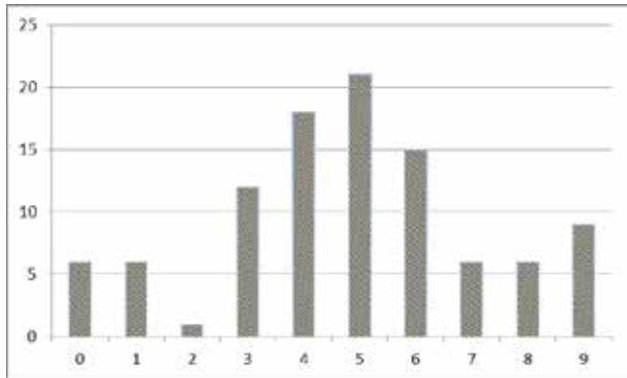


Рис. 2. Аналіз рівня інтересу до вивчення фізики в учнів сільських шкіл

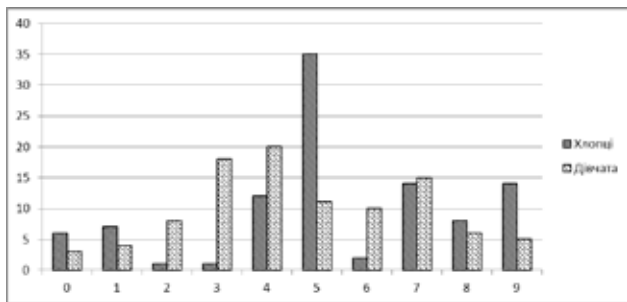


Рис. 3. Аналіз рівня інтересу до вивчення фізики серед хлопців та дівчат

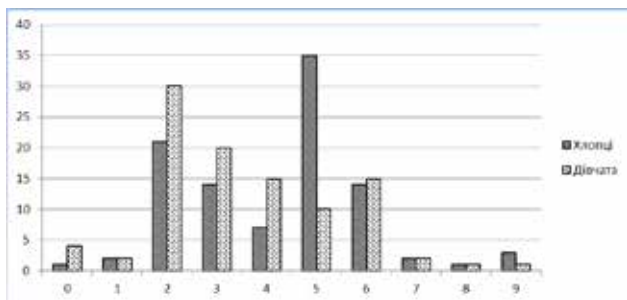


Рис. 4. Аналіз оцінювання учнями ролі фізики у формуванні практичних знань і умінь у хлопців та дівчат

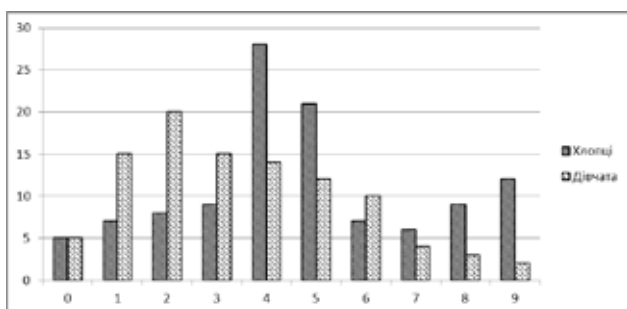


Рис. 5. Аналіз самооцінки учнями рівня їх інтересу до технічного конструювання у хлопців та дівчат

ший відсоток високого рівня технічного мислення. Дуже низький рівень становить 1% та 3% відповідно серед хлопців та дівчат. Низький рівень – 13% та 15%, середній – 26% та 29%, високий – 39% та 35%, дуже високий – 21% та 18%.

Подальшим кроком нашого дослідження було виявлення рівня самооцінки учнів їх зацікавленості предметом «Фізика». Учням було запропоновано відповісти на запитання трьох типів анкет для виявлення інтересу до вивчення фізики, впливу знань з фізики на формування практичних знань та умінь, рівня сформованості умінь у технічному конструюванні.

Результати анкетування учнів VIII–XI класів для виявлення їх рівня інтересу до вивчення фізики відображено на рисунку 2. Відповіді оцінювалися за десятибальною шкалою (від 0 до 9). Для зручного представлення результатів дослідження набрані бали умовно були поділені на три рівні: низький (від 0 до 3), середній (від 4 до 6) та високий (від 7 до 9).

На низькому рівні свій інтерес до вивчення фізики оцінили 25% опитаних учнів, на середньому – 54%, на високому – 21%. Отже, половина учнів має середній рівень інтересу до фізики як навчального предмету, а інша половина – низький рівень. Якщо ж порівнювати інтерес учнів, що навчаються в аграрних професійних коледжах, то там ми бачимо іншу картину. Більшість має середній рівень інтересу до вивчення фізики, хоча високий рівень зацікавленості становить 9% [3].

Якщо аналізувати розподіл учнів за рівнями інтересу до вивчення фізики серед хлопців та дівчат, то маємо такі результати (рис. 3). Серед хлопців низький рівень інтересу до фізики становить – 15%, середній – 49%, високий – 36%. Серед дівчат низький рівень – 33%, середній – 41%, високий – 26%. З огляду на це можна зробити висновок про те, що хлопці мають більший інтерес до вивчення фізики, адже у них середній рівень більший на 8%, а високий – на 10%.

На наступному етапі наших досліджень була з'ясована думка учнів щодо впливу знань з фізики на формування практичних умінь. Результати опитування показали, що учні не зовсім розуміють роль фізики у повсякденному житті людини. На низькому рівні роль фізики у формуванні практичних умінь оцінили 49% учнів, на середньому рівні – 48%, на високому – 3%.

Якщо порівнювати результати анкетного опитування хлопців і дівчат з питання їх оцінки впливу знань з фізики на формування практичних умінь, то маємо такі результати. У хлопців низький рівень оцінювання становить 38%, середній – 56%, високий – 6%. У дівчат низький рівень – 56%, середній – 40%, високий – 4% (рис. 4). Тобто хлопці краще розуміють значення фізики у повсякденному житті людини та її вплив на розвиток промисловості.

Аналіз результатів самооцінки учнями їх інтересу до технічного конструювання показав, що 42% учнів не проявляють інтересу до цього виду творчої діяльності, на середньому рівні оцінили свій інтерес до технічної творчості 48% опитаних, на високому – 10%.

Порівняльний аналіз відповідей хлопців і дівчат на питання про оцінювання їх рівня інтересу до технічного конструювання показав такі результати: у хлопців низький рівень становить 29%, середній – 56%, високий – 27%. У дівчат низький – 55%, середній – 36%, високий – 9% (рис. 5).

Висновки. Проведене нами дослідження розвитку технічного мислення учнів сільських закладів загальної середньої освіти показало, що таке мислення має середній рівень. Якщо порівнювати результати тесту хлопців і дівчат, то бачимо, що серед хлопців більший відсоток високого рівня технічного мислення. Однак учні не зовсім розуміють роль фізики у житті людини та у формуванні практичних знань. Подальшого дослідження потребують питання вдосконалення методів розвитку технічного мислення учнів загальноосвіт-

ніх навчальних закладів в умовах профільного навчання та спонукання їх до активної фізико-технічної творчої діяльності під час вивчення фізики.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бондар М.М. Розвиток творчого технічного мислення при викладанні загальноінженерних дисциплін. *Інженерія природокористування*. 2014. № 2. С. 129–131.
2. Губенко О.В. Формування у старшокласників готовності до вибору професії у сфері творчої технічної діяльності: психологічний аспект : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 1998. 24 с.
3. Зикова К.М., Косоков І.Г., Шишкін Г.О. Аналіз пізнавальної активності учнів професійних коледжів під час вивчення фізики : збірник наукових праць. Випуск LXXV. Том 1. Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2017. С. 122–125.
4. Райковська Г.О. Розвиток технічного мислення студентів у процесі вивчення креслення : дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.02. Київ, 2003. 219 с.
5. Шишкін Г.О. Методична система формування інтегрованих знань з фізики в системі підготовки вчителів технологій : монографія. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2014. 365 с.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ МЕТОДОВ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ДОСЛІДНИХ МЕТОДІВ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ

EFFICIENCY OF THE USE OF RESEARCH METHODS FOR TEACHING HISTORY

В статье отмечается, что формирование у учащихся исследовательских умений и навыков зависит от содержания материала, структуры урока и возрастных особенностей учащихся. Использование исследовательского метода при преподавании истории воспитывает у учащихся умения и навыки правильно использовать учебники, работать над историческими документами, уметь использовать таблицы, исторические карты, составлять схемы и диаграммы, делать выводы и т. д. При этом используются умения и навыки, которые учащиеся получают на уроках по черчению, рисованию, математике, языку и литературе. Важно также проводить экскурсии по историческим местам региона, конференции по памятным датам истории страны. Необходимо, чтобы учащиеся правильно формулировали свою мысль, выражали ее не только устно, но и графически. Здесь определенную роль также играют технические средства и программное обеспечение. Имеются в виду компьютерные технологии, которые позволяют рисовать, создавать таблицы, гистограммы и т. д. Необходимо учитывать возраст учащихся, раздел истории, который они проходят, приобретенные ими ранее навыки и умения. В старших классах возможно проведение дебатов на ту или иную тему. Кроме того, здесь есть возможность создания концептуального подхода к изучению определенной темы. Наиболее продвинутым учащимся можно поручить составить тесты, план исследования проблемы, подготовить доклад.

Ключевые слова: история, предмет, учащиеся, умения, навыки, самостоятельные работы, познавательная деятельность.

У статті зазначається, що формування в учнів дослідницьких умінь і навичок залежить від змісту матеріалу, структури уроку і вікових особливостей учнів. Використання дослідницького методу під час викладання історії виховує в учнів уміння і навички правильно використовувати підручники, працювати над історичними документами, вміти використовувати таблиці, історичні карти, складати схеми і діаграми, робити висновки тощо. У такій роботі використовуються вміння та навички, які учні отримують на уроках з креслення, малювання, матема-

тики, мови та літератури. Важливо також проводити екскурсії по історичних місцях регіону, конференції до пам'ятних дат історії країни. Необхідно, щоб учні правильно формулювали свою думку, висловлювали її не лише усно, але і графічно. Тут певну роль також відіграють технічні засоби і програмне забезпечення. Маються на увазі комп'ютерні технології, які дозволяють малювати, створювати таблиці, гистограми тощо. Необхідно враховувати вік учнів, розділ історії, який вони проходять, придбані ними раніше навички і вміння. У старших класах можливе проведення дебатів на обрану тему. Крім того, тут є можливість створення концептуального підходу до вивчення певної теми. Просунутим учням можна доручити скласти тести, план дослідження проблеми, підготувати доповідь.

Ключові слова: історія, предмет, учні, вміння, навички, самостійні роботи, пізнавальна діяльність.

The article notes that the development of research skills in students depends on the content of the material, the structure of the lesson and the age characteristics of the students. The use of the research method in teaching history teaches students the ability to use textbooks correctly, work on historical documents, be able to use tables, historical maps, make charts and diagrams, draw conclusions, etc. It uses the skills that students learn in drawing, drawing, math, language and literature. It is also important to conduct excursions to historical places of the region, conferences on memorable dates of the country's history. It is necessary that students formulate their ideas correctly, express them not only verbally, but also graphically. Here, hardware and software also play a role. This refers to computer technologies that allow you to draw, create tables, histograms, etc. It is necessary to take into account the age of students, the section of history that they pass, their previously acquired skills and abilities. In high school, it is possible to hold a debate on a particular topic. In addition, there is the possibility of creating a conceptual approach to the study of a particular topic. The most advanced students can be assigned to write tests, plan a problem study and make a report.

Key words: history, subject, students, cognitive activity historical knowledge, skills, toy respect to work, cognitive activity.

УДК 378.147(063)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-1-15>

Османова Ульвия Фазиль гызы,
учитель истории
школы-лицея № 3
Исмаиллинского района
Азербайджанской Республики

Постановка проблемы в общем виде. Роль исторической науки в формировании достойной личности, способной обеспечить счастливое будущее своего народа, бесспорно, велика. Благодаря изучению истории ученики обладают более широкими и всесторонними знаниями об историческом пути народа, социально-экономических формах общественного развития, национальных и духов-

ных ценностях, культуре, политике, выдающихся личностях. Именно от воспитания молодежи, вооруженной знаниями, умениями и навыками по истории Родины, зависит организации урока истории на должном уровне.

Анализ последних исследований и публикаций. Реформы в сфере образования и переход к новой образовательной политике выдвинули ряд

приоритетных задач перед школой и учителями. В настоящее время при реализации этих задач, заключающихся в формировании логического, творческого и критического мышления учащихся, важным является применение исследовательских методов обучения.

Опыт показывает, что исследовательские методы обучения и повышение интереса и мотивации учащихся поощряют их, побуждают к поиску, а также стимулируют относительно слабых учеников к деятельности [1]. На таких уроках ученики находятся в кругу сотрудничества между учеником и учителем, учатся рассуждать и находятся в поиске правильного ответа. Это приводит к более ответственному отношению к учебе, сознательному и активному подходу к обучению. Прошлые знания не забываются, а новые извлекаются непосредственно из результатов их поиска. Как и во всех предметах, в этой области есть большой потенциал и для предмета истории. Основная задача заключается в том, чтобы эффективно использовать эти возможности, создать благоприятную среду и условия на уроке [2].

Выделение частей общей проблемы.

Использование различных методов и видов деятельности при преподавании предмета истории является положительным фактором в развитии мышления учащихся. Следовательно, эффективное использование разнообразных методов и средств, проведение дискуссий, дебатов, работ со средствами массовой информации и источниками на уроках истории становится психолого-педагогическим требованием и необходимостью.

Кроме этого, на уроках истории учащихся необходимо ознакомить с основами экономики, физической и экономической географии, биологии, а также нужно учитывать возможности межпредметных связей, которые являются важным средством повышения качества обучения [2].

Цель статьи – доказать важность использования исследовательских методов при преподавании истории.

Изложение основного материала. В процессе преподавания предмета умение делать выводы является основой для развития навыков логического мышления учащихся. Ученик выделяет различные предметные темы, которые он использует, обобщая их, делает разумные выводы. Получение этого результата происходит в интерактивном процессе обучения и формирует логические, умственные способности.

Процесс приобретения умственных способностей основан на человеческих эмоциях. Каждый человек, освоив увиденное, услышанное, передает это в сознание для умственной обработки. В результате формируется мышление, соответствующее уровню умственных способностей. Услышанное и увиденное, развивая эмпириче-

ское знание, доводится до рационального уровня. Все это и создает абстрактные понятия у ученика. Основная задача учителя – направить абстракцию, создаваемую интегративными методами, на практическую деятельность [3].

Основной целью преподавания предмета истории в общеобразовательных школах является формирование у учащихся активной жизненной позиции, патриотизма, уважения к другим народам, к общечеловеческим ценностям, традициям и культуре как Азербайджана, так и всех народов мира. Следовательно, учитель истории должен научить учеников самостоятельно исследовать события прошлого и современного периода, а также анализировать различные взгляды, позиции и концепции, уметь обобщать факты, развивать коммуникативную, мыслительную и правовую культуру.

Для достижения этих целей необходимо выполнить следующие задачи:

- организация самостоятельной работы с источниками информации по истории;
- исследование и оценка исторических событий и фактов;
- выбор и обобщение наиболее важных фактов, характеризующих исторический процесс и различные аспекты общественной жизни;
- оценивание исторических фактов с разных позиций;
- принятие и представление решений на основе исторических фактов и событий;
- формирование чувства уважения к правам человека, демократическим ценностям, истории и культуре народов, национально-нравственным ценностям, родине;
- защита, обогащение духовного наследия человечества и воспитание чувства уважения и верности [4].

Психолог С.И. Рубинштейн отмечал: «Если исторические знания приобретаются в мыслительном процессе, то и сам мыслительный процесс также развивается благодаря определенным знаниям. Если мыслительный акт приводит к приобретению новых знаний, то и определенные знания всегда являются опорной задачей мышления» [6]. Из этого можно сделать вывод, что во время формирования знаний в процессе урока можно добиться самостоятельности мышления учащихся и обогатить их обилием и разнообразием информации. В это время усиливаются исследовательские навыки и возрастает познавательная деятельность учащихся. В процессе урока необходимо научить учащихся логически мыслить, самостоятельно получать знания, иметь критический подход к событиям и процессам, а также развивать творческое мышление. Все это может быть достигнуто путем применения новых методов обучения, в том числе исследовательских методов. Поэтому учителя должны привлекать учеников

к выполнению самостоятельной работы и готовить их к практической деятельности.

Наблюдения показывают, что на всех этапах урока не так часто встречаются задания, согласовывающие различные виды деятельности учащихся. Порой на уроке учителя не обращают внимания на организацию самостоятельной работы учащихся на этапе изучения нового материала. Однако ученики, работающие с большим энтузиазмом и обладающие независимым мышлением, могут преуспеть в обучении [2].

Исследовательская деятельность требует установления связей и отношений между причинами событий и природными явлениями. Затем выдвигаются идеи о причине какого-либо события или его последствиях. Проверка этих идей обеспечивает более высокий уровень активности и самостоятельности учащихся и позволяет им сформулировать свои представления о причинах и взаимосвязях событий.

Опыт показывает, что для формирования исторических понятий учителя не должны довольствоваться комментированием их содержания, а привлечь учащихся к выполнению необходимых заданий с соблюдением процессов усвоения, понимания, запоминания и применения. Поэтому программные материалы должны быть переданы учащимся таким образом, чтобы их психические формы деятельности (память, мышление, воображение и другие) были взаимосвязаны, а также обеспечена нормальная умственная деятельность. Это требует от учителя конкретного определения заданий, требуемых содержанием учебного материала при подготовке к каждому уроку, а также обеспечения того, чтобы все ученики в процессе урока смогли выполнить задания.

Для этого можно использовать рекомендации «Основные умения учащихся», представленные в конце разделов программы. Это может помочь учителю в определении требуемых заданий для усвоения исторических понятий. Основная цель таких рекомендаций – это проведение соответствующих содержанию темы сравнений, анализов, обобщений с выведением выводов и выявлением знаний учащихся и формированием у них умений и навыков. Основной задачей учителя является привлечение учащихся к исследовательской деятельности, выбор и уточнение соответствующих умений, относящихся к каждой теме.

Учитель должен предоставить учащимся возможность самостоятельно приобретать знания по конкретным предметам, готовить лекции и рефераты, таблицы, уметь выступать перед родителями и товарищами, участвовать в школьных мероприятиях [3].

Ученики, усвоив навыки применения знаний по истории, хорошо разбираются в событиях современной жизни. Ведь отсутствие глубоких знаний и

умений приводит к появлению низкоквалифицированных, односторонних специалистов, не способных принять какие-либо решения. Такие специалисты могут нанести ущерб экономике, экологии и сельскому хозяйству. Поэтому внедрение исследовательского метода в современной школе является крайне необходимым.

Интеграция уроков истории с литературой, географией, экономикой, математикой и другими предметами предоставляет широкую возможность всесторонне исследовать многие важные события и применить исследовательские методы. Для более глубокого усвоения учащимися темы с применением исследовательского метода можно использовать схему памяти. Например, изучая жизнь и деятельность исторических личностей, ученики получают информацию об их личностных качествах, их роли в истории, а также могут выразить свое мнение об этой личности [4].

В процессе применения исследовательского метода для осознанного, целенаправленного и прочного приобретения знаний важным является также соответствие материально-технической базы минимальным требованиям. В материально-техническую базу входят такие учебные пособия, как карты, таблицы, компьютеры, проекторы, электронные доски и т.д.

В обязанности учителя, применяющего исследовательский метод, входит научить учащихся сопоставлять обобщающие выводы с конкретными событиями и выражать личное отношение к событиям. С этой целью ученики сравнивают, обобщают, выдвигают идеи и оценивают результаты наблюдений.

На экскурсиях, организованных после преподавания некоторых тем, учащимся поручается провести различные исследовательские работы (написание заметок об исторических памятниках, составление некоторых карт). Знания, полученные учениками в процессе обучения, закрепляются во время экскурсий, а познавательная деятельность усиливается.

Как мы уже отмечали, развитие познавательной активности учащихся является одной из актуальных проблем современного образования. Ведь люди должны не только воспринимать события, происходящие в жизни, но и уметь анализировать и разбираться в них. В то же время возрастает как теоретическая, так и практическая значимость исследования.

Учитель, организующий исследовательскую деятельность учеников, должен обеспечить самостоятельность каждого ребенка в классе. Ученики должны уметь использовать знания, полученные путем защиты своих собственных взглядов, а также иметь возможность дополнить ответы своих товарищей. Чтобы развить исследовательские умения и навыки, ученики должны уметь

самостоятельно разбираться в картах, указывать время исторического факта и планировать ответы. Работа по карте дополняет воображение учащихся о месте. На уроках истории для развития исследовательской деятельности учащимся можно предложить составить различные таблицы, диаграммы, схемы [1].

Выводы. Современный учитель для достижения поставленной цели должен правильно выбрать ресурсы, соответствующие данной теме, и обеспечить разнообразие этих ресурсов. Наличие технического обеспечения также повышает эффективность урока. Каждый учитель должен точно определить цель обучения на основании образовательных стандартов. Современный учебный процесс должен основываться на демократических принципах. Процесс исследования формирует самостоятельную деятельность ученика. Таким образом, ученик может самостоятельно изучать любую тему или концепцию, работать над новыми идеями или разрабатывать существующие идеи. Интересным фактом является то, что исследовательская деятельность может дать возможность учащимся помогать друг другу. В этом

процессе учитель выполняет функцию помощника. Для дальнейшего углубления исследования учитель может использовать наводящие вопросы.

Таким образом, в зависимости от содержания и характера учебного материала могут быть использованы исследовательские работы различного характера, начиная с самой простой и заканчивая сложными и зачастую трудоемкими задачами, требующими интенсивной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Амиров М. Актуальные проблемы преподавания истории в общеобразовательной школе. Баку, 2009. 160 с.
2. Джеббраилов И. Методика преподавания истории Азербайджана. Баку, 2006. 180 с.
3. Керимов Я. Методы педагогического исследования. Баку, 2009. 157 с.
4. Маликов Р. Современные методы преподавания истории. Баку, 2000. 169 с.
5. Программы по истории для V–XI классов общеобразовательных школ. Баку, 2000. 150 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. URL: http://yanko.lib.ru/books/psycho/rubinshteyn-osnovu_obzhey_psc.pdf.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ПРОЄКТУВАННЯ СИСТЕМИ ГАНТУВАННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ОФІЦЕРСЬКИХ КАДРІВ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ, ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ПІДРОЗДІЛАХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

CONCEPTUAL APPROACHES TO DESIGNING A QUALITY ASSURANCE SYSTEM FOR TRAINING OFFICERS IN THE HIGH SCHOOL OF UKRAINE

У науковій статті розкриті концептуальні підходи до проєктування системи гарантування якості підготовки офіцерських кадрів у вищих військових навчальних закладах та військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти. Висвітлена система методів теоретичного та емпіричного дослідження, загальні наукові методи порівняльного аналізу, інтерпретація практики реальної бойової діяльності в освітньому процесі вищого військового навчального закладу під час підготовки майбутніх офіцерів. Наголошено, що кожна базова система у процесі професійної підготовки офіцера Збройних сил України повинна вирішувати специфічні завдання такої підготовки, які ми називаємо аспектами. Результат самої системи може бути отриманий не шляхом простої суми результатів впливу різних засобів (елементів) підготовки, а тільки під час впливу засобів підготовки. Наголошено, що наукова новизна полягає в обґрунтуванні та практичній реалізації системного підходу в освітньому процесі вищого військового навчального закладу для забезпечення міждисциплінарних зв'язків між системами професійної підготовки і створення сприятливих організаційно-педагогічних умов для цілеспрямованого розвитку особистості майбутнього офіцера – захисника Батьківщини.

Доведено, що результатом функціонування системи – процесу професійної підготовки майбутніх офіцерів – є високий рівень готовності курсантів до практичної діяльності, якого можна досягти тільки завдяки упорядкуванню системи на підставі принципів об'єктивності, комплектності, конкретно-історичного (генетичного) підходу, системності, протиріч педагогічного досвіду. Перспективою подальших досліджень є залучення системного підходу в освітній процес підготовки військовослужбовців Збройних сил України з урахуванням освітніх стандартів країн – членів НАТО.

Ключові слова: військова освіта, системний підхід, професійна підготовка, військовослужбовці, засоби (елементи) системи

підготовки військовослужбовців, фахова компетентність, майбутні офіцери.

The scientific article applies conceptual approaches to the design of the quality assurance system for training of officers in higher military educational establishments and military educational units of institutions of higher education. System of methods of theoretical and empirical research, general scientific methods of comparative analysis, interpretation of the practice of real combat activity in the educational process of a higher military educational establishment in the training of future officers. It has emphasized that every basic system in the process of professional training of an officer of the Armed Forces of Ukraine should solve specific tasks of such training, which we call aspect. The result of the system itself can be obtained not only by the mere sum of the results of the effects of the various means (elements) of preparation but only by the influence of the means of preparation. It is emphasized that the scientific novelty is to substantiate and practical implementation of a systematic approach in the educational process of a higher military educational institution for ensuring interdisciplinary links between systems of professional training and creation of favorable organizational and pedagogical conditions for the purposeful development of personality of individuals of the future personality.

It has proved that the result of the functioning of the system – the process of professional training of future officers – is a high level of readiness of cadets for practical activity, which could be achieved only by ordering the system based on the principles of objectivity, completeness, specific-historical (genetic) approach, systematic, contradiction pedagogical experience. Prospects for further research are the involvement of a systematic approach in the educational process of training of military personnel of the Armed Forces of Ukraine with taking into account the educational standards of NATO member countries.

Key words: military education, systematic approach, professional training, military, means (elements) of the system of training of military personnel, professional competence, future officers.

УДК 35. 071.1

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-1-16>

Рижиков В.С.,

докт. пед. наук, професор,
провідний науковий співробітник
Науково-дослідного центру
Військового інституту
Київського національного університету
імені Тараса Шевченка

Горячева К.С.,

канд. екон. наук, доцент,
ст. науковий співробітник
Науково-дослідного центру
Військового інституту
Київського національного університету
імені Тараса Шевченка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Застосування системного підходу в педагогічних дослідженнях дозволяє досліджувати об'єкт цілісно та забезпечувати стабільну послідовність процесу дослідження. Складниками освітньої системи, її основними ознаками і властивостями є наявність взаємопов'язаних та взаємозумовлених компонентів, які, підпорядковуючись єдиному цілому, мають певну самостійність, та ієрархічність системи. Наприклад, вищий навчальний заклад – це водночас і соціально-педагогічна система, і системоутворюючий компонент освіти.

Вищий військовий навчальний заклад (далі – ВВНЗ) повинен забезпечити підготовку фахівців із високим рівнем професіоналізму, компетентності, інтелектуального розвитку, загальної та військово-професійної культури, чому має сприяти застосування системного підходу в підготовці військових фахівців усіх ступенів освіти і ланок управління.

Наукова **новизна** стосується наукового обґрунтування та практичної реалізації системного підходу в освітньому процесі ВВНЗ для забезпечення міждисциплінарних зв'язків між системами професійної підготовки і створення сприятливих

організаційно-педагогічних умов для цілеспрямованого розвитку особистості майбутніх офіцерів – захисників Батьківщини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання, що стосуються теорії системного підходу і системності, відображаються в працях таких науковців, як Б.Г. Ананьев, П.К. Анохін, Б.Ф. Ломов, В.С. Мерлін, К.В. Судаков, Д.В. Чернілевський. Проблему методології системного дослідження відображено в працях І.В. Блауберга, В.М. Садовського, Е.Г. Юдина. Методологію в освіті системи та системного аналізу досліджують Р.М. Макаров, С.О. Сисоєва.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У публікаціях названих учених не представлено наукове обґрунтування концептуальних підходів до проектування системи гарантування якості підготовки офіцерських кадрів у ВВНЗ та у військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти.

Метою статті є теоретичний аналіз і наукове обґрунтування методичних особливостей започаткування системного підходу і теорії системності в освітньому процесі вищого військового навчального закладу з врахуванням сучасних вимог щодо підготовки офіцерів за світовими стандартами.

Виклад основного матеріалу. Актуальність системного підходу у військовій освіті викликана такими чинниками: введенням в дію нових нормативно-правових актів з безпекової та оборонної політики держави, курсом на досягнення оперативної і технічної сумісності зі збройними силами держав – членів НАТО, проведенням ООС, зміною форм і видів збройної боротьби, розробленням нових поколінь озброєння та військової техніки, комплексною, модульною їх побудовою, особливостями функціонування, бойового застосування, експлуатації й обслуговування, інформатизацією, комп'ютеризацією та автоматизацією усіх сфер військової діяльності, зміною підходів до інтеграції з цивільною освітою, можливостями динамічного програмування та моделювання будь-яких процесів, дій, ситуацій, зростанням достовірності прогностичних даних для прийняття різних рішень на основі здобуття потрібної для цього інформації сучасними засобами спостереження, зв'язку та розвідки, актуальністю переходу від інформаційної моделі підготовки фахівців до моделі компетентностей, необхідністю перегляду змісту освіти, формування його на засадах системності, запровадженням інформаційних, інноваційних технологій і засобів навчання, інтегрованих навчальних середовищ, адекватних змісту освіти, спрямованих на формування та розвиток у військових фахівців системи компетентностей, переглядом поглядів на структуру, терміни та етапи теоретичної та практичної підготовки військових фахівців у ВВНЗ і навчальних центрах, необхідністю покращення

контрольно-діагностичних процедур і матеріально-технічного забезпечення підготовки військових фахівців [1].

Забезпеченням якості підготовки офіцерських кадрів з урахуванням досвіду країн – членів НАТО є система освіти з багатоплановим проектуванням, яка охоплює такі аспекти: наявність науково-педагогічних кадрів відповідного рівня кваліфікації, а також фінансових, матеріальних, інформаційних, навчально-методичних та інших ресурсів; вироблення чітких вимог до контингенту курсантів та їх практична реалізація під час прийому (конкурсного відбору) на навчання; організація навчального процесу, адекватна сучасним тенденціям розвитку національної та світової підготовки військовослужбовців та рівню розвитку суспільства й економіки; визначення умов та параметрів системи атестації курсантів; розроблення та реалізація нових освітніх технологій; контроль освітньої діяльності та якості підготовки військових фахівців на всіх етапах навчання і на всіх рівнях – ВВНЗ, військових навчальних підрозділів закладів вищої освіти (далі – ВНП ЗВО), держави, на міжнародному рівні.

В Україні політика у галузі військової освіти, яка була зорієнтована на забезпечення сучасного рівня підготовки усіх військових кадрів, почала формуватися відразу після проголошення незалежності. Тоді до юрисдикції України перейшла досить потужна мережа закладів військової освіти СРСР, яка перебувала на її території. Це 34 військово-навчальні заклади (2 академії, 30 вищих та 2 середніх військових училища), 74 кафедри військової підготовки студентів цивільних вищих навчальних закладів за програмою офіцерів запасу, 204 учбові центри.

Головним результатом процесу тривалого реформування системи військової освіти в Україні стало створення сучасної мережі військових навчальних закладів, що здійснюють освітню діяльність на підставі ліцензій відповідно до прийнятих стандартів освіти і передбачають видання випусникам ВВНЗ документів про вищу освіту державного зразка за умови акредитації напрямів і спеціальностей підготовки випусників.

Вищий військовий навчальний заклад – це вищий навчальний заклад державної форми власності, який здійснює на певних рівнях вищої освіти підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації військових фахівців для подальшої служби на посадах офіцерського (сержантського, старшинського) або начальницького складу з метою задоволення потреб Збройних сил України, інших утворених відповідно до законів України військових формувань, проводить наукову, науково-технічну, інноваційну та / або методичну діяльність. ВВНЗ створюються, реорганізуються та ліквідуються рішенням Кабінету Міністрів України за поданням Міністерства оборони України.

Системний підхід не існує у вигляді чіткої методики з визначеною логічною концепцією. Це система, утворена із сукупності логічних прийомів, методичних правил та принципів теоретичного дослідження, що виконує евристичну функцію взагалі системі наукового пізнання [2]. У європейському освітньому просторі система гарантування якості підготовки фахівців базується на стандартах та нормах, основних принципах гарантування внутрішньої та зовнішньої якості вищої освіти.

У ході дослідження на основі системного підходу необхідно зауважити, що система і об'єкт дослідження не становлять єдність, не є тотожними, в одному об'єкті може бути кілька систем. У будь-якій педагогічній системі процес навчання і виховання протікає в умовах видозміни педагогічних цілей і виникнення нових завдань у галузі навчання і виховання під час розвитку суспільства, постійного оновлення наукової інформації, на основі якої формуються навчальні предмети в умовах удосконалення наявних та створення нових методів навчання і виховання, а також постійного оновлення контингенту учнів і педагогів. Саме системний підхід дає викладачеві змогу здійснювати викладання свого предмету в нерозривному зв'язку з іншими фаховими дисциплінами, чітко визначати пріоритетні напрями викладання, структурувати навчальні завдання [3].

Результат системи може бути отриманий не шляхом простої суми результатів впливу різних засобів (елементів) підготовки, а тільки під час впливу засобів підготовки. Отже, професійна надійність офіцера не може бути сформована жодним із засобів підготовки окремо, а тільки сумою всіх професійних підготовок майбутніх офіцерів у ВВНЗ. Для залучення запрограмованого результату необхідно так розташувати елементи (засоби підготовки) системи, щоб їх взаємодія набула характеру взаємодії для отримання сфокусованого результату [4].

Результатом функціонування системи – процесу професійної підготовки майбутніх офіцерів у ВВНЗ – є високий рівень готовності курсантів до практичної діяльності, якого можна досягти тільки завдяки упорядкуванню системи на підставі певних принципів, до яких віднесено принцип об'єктивності, комплектності, конкретно-історичного (генетичного) підходу, системності, протиріч педагогічного досвіду. Це надає можливість цілеспрямовано організувати специфічне функціонування всіх підсистем професійної підготовки майбутніх офіцерів та їх ефективну взаємодію відповідно до аспектних та загальних мети та завдань.

ВВНЗ повинен забезпечити підготовку фахівців з високим рівнем професіоналізму, компетентності, інтелектуального розвитку, загальної та військово-професійної культури, чому має сприяти застосування системного підходу в підготовці

військових фахівців усіх ступенів освіти та ланок управління.

Елементами системи у професійній підготовці у ВВНЗ є такі засоби підготовки: теоретична підготовка, професійно-бойова підготовка, морально-політична підготовка, психолого-педагогічна підготовка, психофізична підготовка.

Для досягнення запрограмованого результату системи (високого рівня професійної підготовки майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки у ВВНЗ) необхідно провести упорядкування системи на підставі визначених закономірностей (принципів), які повинні так вплинути на різні засоби підготовки, щоб у результаті сформувався визначений високоорганізований, гнучкий комплекс із множини можливих інтегративних утворень у відповідь на вплив середовища.

Включення елементів професійної підготовки до системи та їх упорядкування повинно забезпечити узгоджену і взаємопов'язану систему адаптації, аби організм розвивав адаптаційні системи у відповідь на інформаційний вплив кожного засобу підготовки, не руйнуючи, а посилюючи і добуваючи адаптаційний комплекс, який формується під інформаційним впливом інших засобів (елементів) системи. Отже, фіксація елементів (засобів) у системі професійної підготовки у ВВНЗ повинна проходити за визначеними інтерактивними зв'язками. Професійна надійність офіцера не може бути сформована жодним із засобів підготовки (наприклад, психофізичної) окремо, а тільки сумою всіх професійних підготовок майбутніх офіцерів у ВВНЗ. Для залучення запрограмованого результату необхідно так розташувати елементи системи, щоб їх взаємодія набула характеру взаємодії для отримання сфокусованого результату. Одними з важливих ознак системи є неможливість елемента існувати поза системою і руйнування системи у разі вилучення елемента.

Результати досліджень, які проводилися для покращення підготовки майбутніх офіцерів ЗСУ, але без врахування всієї структури, не можуть бути випадку включеними до системи, аби набути цілісного інтегративного характеру. Унаслідок взаємодії з іншими засобами підготовки певний ефективний засіб може змінюватися або набувати нових якостей, що не враховуються у дослідженні, проведеному у системній організації. Це впливає на отриманий фокусований результат професійної підготовки у ВВНЗ.

Інтеграція однойменних аспектів базових систем утворює систему професійної підготовки офіцера ЗСУ. Фокусування зусиль педагогічної системи в досягненні єдиного запрограмованого результату – професійної підготовки у ВВНЗ – повинно здійснюватися цілеспрямованою організацією, спеціальними дидактичними принципами, що дозволяють отримати високу ефективність при

різнохарактерній дії індивідуальних інформаційних процесів.

Базові системи професійної підготовки у ВВНЗ мають умовний рівень імплементації у навчальному процесі. Проте основою схематичного зображення є не від'ємність всіх систем у підготовці майбутнього офіцера ЗСУ, а взаємозамінність. Відсутність будь-якої однієї системи підготовки призводить до сумних наслідків, що виражаються у погано сформованій готовності офіцера ЗСУ до професійної діяльності. Теоретично готовність до професійної діяльності може бути сформована, тобто знання, навички і уміння повністю набуті, але важливим чинником залишається те, чи сформована психологічна готовність до професійних дій під час екстремальної ситуації. Отже, підготовка офіцера ЗСУ у ВВНЗ є системною. Такий висновок уможлиблюється з огляду на викладений матеріал наукової статті.

Результатом функціонування системи – процесу професійної підготовки майбутніх офіцерів у ВВНЗ – є високий рівень готовності курсантів до практичної діяльності, якого можна досягти тільки завдяки упорядкуванню системи на підставі певних принципів, до яких нами віднесено принципи об'єктивності, комплектності, конкретно-історичного (генетичного) підходу, системності, протиріч педагогічного досвіду. Це надає можливість

цілеспрямовано організувати специфічне функціонування всіх підсистем професійної підготовки майбутніх офіцерів та їх ефективну взаємодію відповідно до аспектичних та загальних мети та завдань.

Системний підхід часто застосовують для аналізу педагогічних об'єктів і процесів. Вважаємо, що підготовка у ВВНЗ винятково через системний підхід із дотриманням чітко визначених форм і методів підготовки військовослужбовців сприятиме формуванню індивідуального професійного стилю майбутнього офіцера, розвитку ініціативності та креативності, що є основними критеріями оцінювання ефективності діяльності військовослужбовця у сучасних умовах ведення бою.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. Москва. 1978. 391 с.
2. Шабанова Ю.О. Системный підхід у вищій школі : підручник ; М-во освіти і науки України ; Нац. гірн. ун-т. Дніпропетровськ : НГУ, 2014. 120 с.
3. Анохин П.К. Общие принципы теории функциональной системы Москва : Наука, 1980. 112 с.
4. Власенко О.М. Практичне застосування системного підходу в моделюванні науково-дослідної роботи студентів. *Професійна педагогічна освіта: системні дослідження* : монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 268–278.

НАУКОВІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТЕХНІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В АГРАРНИХ КОЛЕДЖАХ

SCIENTIFIC BASES OF FORMATION OF TECHNICAL COMPETENCE OF FUTURE ENGINEERS IN THE PROCESS OF VOCATIONAL TRAINING IN AGRICULTURAL COLLEGES

У статті виконано аналіз поняття технічної компетентності, запропоновано визначення поняття технічної компетентності майбутнього інженера, розкрито етапи організації дослідницької роботи майбутніх інженерів у навчальних закладах шляхом послідовного інтегрування науки й навчально-виховного процесу.

На основі проведеного аналізу встановлено, що інженерно-педагогічна освіта України має інтегруватися в європейський освітній простір не за єдиною моделлю чи зразком, а як система спеціалізованої педагогічної освіти.

Визначено основні складники технічної компетентності, уміння, які мають бути сформовані у студентів під час навчального процесу. На основі дослідження систем вищої аграрної освіти провідних країн світу визначаються перспективи підготовки майбутніх інженерів у аграрних навчальних закладах України. Проаналізовано особливості формування технічної компетентності майбутніх інженерів у педагогічній практиці, завдання модернізації вищої професійної освіти та фактори актуалізації проблеми підготовки сучасних інженерів. Виокремлено провідні теоретичні підходи, які дають можливість характеризувати сутність об'єкта і предмета дослідження, визначити провідні шляхи, фактори та умови формування досліджуваної властивості особистості. Такими шляхами є компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, системний та комплексний підходи. Основою концепції розвитку аграрної освіти є модель взаємодії держави, аграрних коледжів та бізнесу, що дозволяє відтворити інноваційний складник науково-педагогічної діяльності аграрного спрямування. З огляду на інтегрований характер інженерної діяльності професійно-педагогічна підготовка вважається базовою, спеціально організованою, систематичною та цілеспрямованою стосовно формування та розвитку професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, якостей майбутніх інженерів. Запропоновано шляхи вирішення та принципи побудови поліпшеної системи професійної підготовки з урахуванням вимог ринку аграрної праці та сьогодення.

Ключові слова: компетентність, технічна компетентність, класифікація, метод, навчальний процес, професійна підго-

товка, агроінженерний напрям, професійна діяльність.

The article analyses the concept of technical competence, the proposed definition of the technical competence of the future engineer, the stages of organization of research work of future engineers in educational institutions by successive integration of science and educational process.

Based on the conducted analysis it was found that the engineering-pedagogical education of Ukraine should integrate into the European educational space is not only a model or pattern, but as a system of specialized pedagogical education. The main components of technical competence, abilities which must be formed among students during the learning process. Based on the study of the systems of higher agricultural education in the leading countries of the world, perspectives of training future engineers in agrarian educational establishments of Ukraine. The article analyses the peculiarities of formation of technological competence of future engineers in teaching practice, problems of modernization of higher education and the factors of actualization of the problem of training of modern engineers, the basic theoretical approaches that give the opportunity to characterize the nature of the object and subject of research, to identify the ways, factors and conditions of formation of the studied personality traits – competence, activity, person-oriented, systematic and comprehensive. The basis of the concept of agricultural education uses a model of interaction between the state, agricultural colleges and business that allows you to recreate the innovative component of scientific and educational activities of the agricultural areas. Given the integrated nature of the engineering activity, professional-pedagogical training is considered basic, specially organized, systematic and purposeful in relation to the formation and development of professionally-pedagogical knowledge, abilities, skills and qualities of future engineers. Suggests some ways of solution and the principles of the improved system of vocational training taking into account requirements of the labor market in agriculture and the present.

Key words: competence, technical competence, classification, method, educational process, training, agro-engineering, professional activity.

УДК 159.9:37.015.3:378

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-1-17>

Русецька Н.М.,

спеціаліст I категорії, викладач

Житомирського агротехнічного коледжу

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Трансформаційні процеси у сучасній системі професійної освіти потребують запровадження комплексних інновацій, які забезпечують модернізацію процесу підготовки фахівців, зокрема і для аграрної сфери, про що йдеться в основоположних освітніх документах – у Постанові Кабінету Міністрів України «Про підготовку фахівців для роботи в сільській місцевості» (2016 р.), в Концепції

реформування і розвитку аграрної сфери та науки (2011 р.), в документах Міністерства освіти і науки України, Міністерства праці і соціальної політики та інших документах.

У новій редакції Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) передбачено функціонування аграрних вищих навчальних закладів, до яких віднесено й агротехнічні коледжі, що здійснюють підготовку інженерів аграрного профілю.

Необхідність розгляду окресленої проблеми зумовлена домінуванням у сучасній педагогічній науці і практиці методології компетентнісного підходу до навчання і виховання студентської молоді, що спрямована на реалізацію ідей ґрунтовної підготовки майбутнього фахівця не лише як професіонала, але і різнобічно розвиненої особистості. Агропромисловий комплекс як потенційний роботодавець окремої групи випускників аграрних вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації потребує нині нової генерації випускників, здатних до саморозвитку, швидкої адаптації у змінних умовах професійної діяльності. Сучасному аграрному сектору економіки країни потрібні висококваліфіковані техніки, технологи, організатори виробництва, спроможні ефективно реагувати на динамічні зміни в технологічних процесах виробництва сільськогосподарської продукції, творчо розв'язувати складні виробничі завдання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми змісту та сутності професійної підготовки фахівців у системі ступеневої освіти відображені в науковому доробку В. Андрущенка [1], С. Вітвицької [4], С. Гончаренка [5], О. Дубасенюк [6] та інших учених. Основні засади компетентнісного підходу в системі вищої професійної освіти представлено у дослідженнях Н. Бібік [2], Е. Зеєра [9], О. Пометун [12] та інших. Проблеми професійної підготовки фахівців для агропромислового комплексу розглядаються в дослідженнях В. Дуганця [7], Т. Іщенко [10], Л. Кліх [11]. Методичні аспекти підготовки фахівців-аграрників висвітлюються у наукових розвідках І. Буцика [3], Н. Журавської [8].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Поза увагою дослідників залишаються важливі аспекти розмежування різних дефініцій, що пов'язані з професійною підготовкою, формуванням готовності до професійної діяльності і саморозвитком майбутніх фахівців.

Мета статті – теоретично обґрунтувати формування технічної компетентності майбутніх інженерів у процесі професійної підготовки в аграрних коледжах

Виклад основного матеріалу. Стрімкий науково-технічний прогрес, розвиток наукомістких технологій, інформатизація та комп'ютеризація виробництва, посилення конкуренції на ринку праці зумовлюють запровадження інноваційної моделі функціонування вітчизняної економіки, зокрема і її аграрного сектору. Нові соціально-економічні умови детермінують модернізацію системи аграрної освіти, що все більше орієнтується на інноваційні моделі підготовки соціально і професійно мобільних, самостійних, ініціативних і відповідальних фахівців, здатних до постійного професійного саморозвитку і самореалізації. Отже, актуальною стає підготовка інженерів, які досконало володіють

технічними знаннями, вміють продуктивно їх застосовувати під час експлуатації, ремонту, налагоджування та зберігання машин та обладнання, виявляють високу технічну компетентність під час роботи з новими зразками техніки. У контексті знаходження відповідей на виклики сучасності та з огляду на трансформаційні і модернізаційні зміни в сучасній системі освіти України в аграрно-технічній освіті також проходять процеси розробки шляхів реалізації компетентнісної моделі підготовки фахівців-аграрників. Натомість продуктивність таких пошуків гальмується наявною суперечністю між необхідністю реалізації сучасної компетентнісної концепції у професійній освіті та нестачею необхідних науково-педагогічних розробок щодо інноваційної підготовки техніків-механіків в аграрних коледжах.

Зазначимо, що компетентність у трактуванні представниками Ради Європи є загальною здатністю, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, які індивід набув у процесі навчання. При цьому компетентності не можуть бути зведені до фактичних знань, а бути компетентним не є у всіх випадках є синонімом бути вихованим або освіченим [2]. У 1996 р. членами вказаної організації було оприлюднено список європейських вимог до ключових умінь випускників середніх шкіл у Європі, а саме:

- співпрацювати у групі;
- користуватися новими засобами інформації;
- вирішувати проблеми;
- ознайомлюватися з різними джерелами даних;
- слухати і брати до уваги погляди інших людей;
- розмовляти кількома мовами;
- поєднувати розрізнені елементи знань;
- брати на себе відповідальність;
- бачити зв'язок між минулими і сучасними подіями;
- долати непевність і складність світу.

Більшість цих ключових умінь у синтезованому і комплексному вигляді враховані в рекомендаціях Комітету Міністрів Ради Європи «Про середню освіту».

У документі задекларовані такі п'ять груп ключових компетентностей, якими володіють молоді європейці:

1) політичні та соціальні компетентності – це здатність брати на себе відповідальність, брати участь у групових дискусіях, мирно вирішувати конфлікти, будувати демократичне суспільство;

2) компетентності, які пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві передбачають ліквідування расизму та ксенофобії, розвиток толерантності. Освіта повинна озброювати молодь умінням визнавати та приймати відмінності, поважаючи інших, умінням жити з людьми інших культур, мов та релігій;

3) компетентності, що стосуються оволодіння усним та письмовим мовленням, включають знання більше ніж однієї мови;

4) компетентності, пов'язані із розвитком інформаційного суспільства, включають оволодіння новітніми технологіями, розуміння можливостей та шляхів їх застосування, здатність критично сприймати інформацію, яка поширюється засобами масмедіа;

5) уміння вчитися – це база для навчання протягом життя у професійній та соціальній сфері.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить, що компетентність є поняттям різноаспектним та різноплановим. Цей феномен є предметом розвідок філософів, соціологів, юристів, економістів, психологів, педагогів.

Нами встановлено, що у понятті «компетентність» учені вбачають такі категоріальні ознаки чи синонімічні поняття:

- поінформованість, обізнаність, авторитетність;
- знання для виконання певних функцій;
- уміння застосовувати знання на практиці;
- здатність здійснювати діяльність зі знанням своєї справи;
- комплекс взаємопов'язаних якостей особистості;
- основа для здійснення продуктивної діяльності з певного фаху;
- комплекс знань, умінь, навичок, здібностей, досвіду, мотивації.

У нашій країні першим державним документом, який упорядковував систему національних кваліфікацій на засадах оволодіння особою рівнями компетентності, є Національна рамка кваліфікацій (НРК), яка затверджена постановою Кабінету Міністрів України № 1341 від 23 листопада 2011 року [6]. Цей базовий кваліфікаційний стандарт, який називають національною конституцією кваліфікацій, призначений для використання органами виконавчої влади, установами та організаціями, які реалізують державну політику у сфері освіти, навчальними закладами, роботодавцями, іншими юридичними і фізичними особами для розроблення, ідентифікації, співвіднесення, визнання, планування й розвитку кваліфікацій. Зазначений документ впроваджується для:

- введення європейських стандартів та принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців;
- забезпечення гармонізації норм законодавства у сфері освіти та соціально-трудова відносин;
- сприяння національному і міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні;
- налагодження ефективної взаємодії сфери освітніх послуг та ринку праці.

Доцільно вказати, що вперше згідно з ідеями компетентнісної концепції розроблено Закон України «Про вищу освіту», у якому задекларовано,

що *компетентність* – це динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особистості успішно здійснювати навчальну та подальшу професійну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [6].

На нашу думку, наведене визначення є визначенням професійної компетентності. Це підтверджує і таке тлумачення Законом поняття «кваліфікація»: «<...> *кваліфікація* – офіційний результат оцінювання і визнання, який отримано, коли уповноважена установа встановила, що особа досягла компетентностей (результатів навчання) відповідно до стандартів вищої освіти, що засвідчується відповідним документом про вищу освіту».

Важливим періодом формування професійної компетентності є юнацький вік, коли розвиток сягає найвищого інтелектуально-теоретичного рівня. Подальші зміни – це лише трансформація профідентичності, яка залежить від різних умов життєдіяльності особистості. Самосприйняття в цьому віці полягає не так у кількісній оцінці індивідуальних рис, як у прагненні оцінювати себе з позицій нового соціального статусу – студента.

У студентів сьогодні вже сформована певна ієрархічність мотивів, розвиваються не лише матеріальні та духовні потреби. Інтереси стають різноманітними, глибшими, ширшими та охоплюють значно більші галузі знань. Під час навчання в коледжі підвищується теоретичний рівень, що сприяє розвитку пізнавальних потреб та формуванню у майбутніх техніків-механіків технічної компетентності. Самосвідомі майбутні фахівці систематично і ґрунтовно вивчають науки. Формується репродуктивний тип навчальної діяльності.

Заняття педагогічні працівники повинні проводити з урахуванням розвитку пізнавальних мотивів, новизни і практичної значущості навчального матеріалу, активізації пізнавальної діяльності через використання творчих завдань, створення проблемних ситуацій, елементів діалогового та програмового навчання, різних видів самостійних і лабораторних-практичних робіт, індивідуалізації та диференціації навчання, застосування наочності та технічних засобів навчання, використання різних форм позааудиторної та позаколеджської роботи (організація конкурсів та вікторин, проведення тематичних вечорів, ведення факультативів та гуртків, проведення екскурсій тощо).

Отже, підготовка майбутніх інженерів для аграрної галузі має бути орієнтована на професійний саморозвиток та формування технічної компетентності в єдності структурних компонентів, тому що сучасне сільськогосподарське виробництво базується на механізованих технологіях. Ефектив-

ність такого виробництва залежить від технічної забезпеченості та рівня використання технічного потенціалу господарств.

Проте можливості ефективної і творчої діяльності спеціалістів аграрного виробництва належно не реалізуються. Мета виробничої діяльності звужена переважно до комплектування та забезпечення працездатності машинно-тракторного парку господарств. Основний час у структурі діяльності припадає на розв'язання поточних виробничих завдань, а на перспективний розвиток механізованого виробництва майже не залишається часу. Це негативно позначається як на ефективності та культурі виробництва, так і на престижності професії. Становлення ринкової економіки, наростання екологічної напруженості, дефіцит багатьох видів ресурсів виробництва – усе це вимагає різкого підвищення частки інтелектуальних функцій у виробничій професійній діяльності. Потрібно забезпечити системну єдність техніки, технології та природного середовища, знизити негативні наслідки запровадження машинних технологій, цілеспрямовано впроваджувати екологічно безпечні механізовані процеси.

Отже, технічна компетентність фахівця є інтегральним психологічним, професійним, фаховим і суб'єктивним утворенням, яке формується у процесі набуття професійної освіти, актуалізується, розвивається і вдосконалюється у процесі практичної професійної діяльності. Ефективність праці суттєво залежить від теоретичної, практичної та психологічної підготовленості, суб'єктивних, професійно важливих та індивідуальних психічних якостей фахівця, сприйняття ним мети, цінності, змісту, результатів та особливостей цієї діяльності.

До характерних ознак технічної компетентності інженерів аграрного коледжу можна віднести такі характеристики:

1) багатofункціональність (оволодіння технічною компетентністю дозволяє розв'язувати різноманітні виробничі ситуації як у професійній діяльності, так і використовувати знання в повсякденному житті);

2) належність до мегаосвітньої галузі (технічна компетентність є надпредметною та міждисциплінарною і може реалізуватися в різних ситуаціях, тобто як у професійній діяльності, так і у певній творчій діяльності);

3) інтелектуальність (технічна компетентність передбачає наявність загального, професійного та фахового видів інтелекту, абстрактного та практичного мислення, професійної саморефлексії та самоідентифікації випускника з конкретною професійною діяльністю, об'єктивної самооцінки у цій діяльності тощо);

4) багатомірність (технічна компетентність включає різноманітні розумові процеси та явища, аналітичні, синтетичні, просторові, комунікативні,

діяльнісні, суб'єктивні, професійні відчуття тощо) [1, с. 17].

Отже, з огляду на характерні ознаки технічної компетентності техніків-механіків необхідно у процесі їхньої професійної підготовки формувати новий рівень технічної компетентності, який відповідав би складності проблем, що постають перед сільським господарством.

Висновки. На основі аналізу наукових джерел з психології, філософії, соціології, педагогіки з'ясовано, що сьогодні існує необхідність цілеспрямованого формування технічної компетентності у майбутніх інженерів, їх здатностей вміло виконувати професійні завдання, самостійно приймати відповідальні рішення, продуктивно поєднувати функції виконавця, організатора й управлінця. Проведене дослідження не висчерпує всіх аспектів проблеми формування технічної компетентності майбутніх інженерів в аграрних коледжах. Перспективними напрямками подальших наукових розвідок є такі: адаптація розробленої методики до умов педагогічного процесу у професійних навчальних закладах інших типів і рівнів, обґрунтування теоретичних і методичних основ системної модернізації педагогічного процесу в аграрних коледжах.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрущенко І. Зміст поняття «Технічна компетентність майбутнього фахівця» в сучасній педагогічній практиці. *Збірник наукових праць Уманського національного педагогічного університету*. 2014. Ч. 2. С. 15–22.
2. Бібік Н. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування / Н. Бібік // *Основна школа*. – 2005. – Вип. 3–4. – С. 34–38.
3. Буцик І. Методичні засади продуктивного навчання з курсу «Сільськогосподарські машини» у вищих аграрних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 ; Національний аграрний університет. Київ, 2005. 243 с.
4. Вітвицька С. Компетентнісний та професіографічний підходи до побудови професіограми магістра освіти. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. Вип. 57. 2011. С. 52–58.
5. Гончаренко С. Методичні поради молодим науковцям. Київ ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
6. Дубасенюк О. Креативний підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. *Креативна педагогіка*. 2011. № 4. С. 23–29.
7. Дуганець В. Педагогічні умови формування системи обліку практичного навчання. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. Вип. 2. С. 45–57. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2013_2_8.
8. Журавська Н. Організація самостійної роботи студентів сільгосптехнікумів (на матеріалах предметів агрономічного циклу) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Національний аграрний університет. Київ, 1995. 267 с.
9. Зеер Э. Ключевые квалификации и компетенции в личностно ориентированном профессиональном образовании. *Образование и наука*. 2000. № 3. С. 90–102.

10. Іщенко Т. Фахове навчання в системі безперервної аграрної освіти. Київ : Аграрна освіта, 2000. 242 с.

11. Кліх Л. Теоретичні і методичні засади підготовки магістрів аграрного профілю у дослідницькому університеті : монографія / за заг. ред. В. Сидоренка. Київ : Фітосоціоцентр, 2012. 579 с.

12. Пометун О. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісна освіта: від теорії до практики*. Київ : Пляда, 2005. С. 50–60.

13. Радкевич В. Науково-методичні основи модернізації змісту професійної освіти і навчання. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/4350/1.pdf>.

РОЛЬ ІНТЕРАКТИВУ ЯК ГРУПОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ФОРМУВАННІ ЧИТАЦЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

THE ROLE OF INTERACT AS A GROUP COLLABORATION IN THE FORMATION OF PUPILS' READING COMPETENCES AT THE LESSONS OF UKRAINIAN LITERATURE

У статті аналізується роль інтерактивних і групових методів, прийомів, технологій на уроках української літератури як таких, що максимально забезпечують діалогічну взаємодію школярів, сприяють організації необхідного співробітництва і взаємонавчання під час вивчення художніх творів, спонукають учнів до дискусії, спілкування, діалогу. Автором статті обґрунтовується необхідність формування у школярів предметних, загальнонавчальних, життєво необхідних компетентностей, зокрема читацьких компетентностей, а також формування учня-читача, який розуміє ціннісне значення читання для власного успішного становлення у житті, здатен працювати у команді, спілкуватися, взаємодіяти, вести діалог, критично мислити, прагнути до навчання упродовж життя. Автор статті наголошує на необхідності максимального використання інтерактиву як групової взаємодії, що забезпечує суб'єктивність усіх учасників освітньої діяльності; допомагає активізувати та вмотивувати певний процес навчання; спонукає учнів до вироблення власного ставлення до проблеми, висловлення особистої думки, розуміння альтернативних поглядів і вироблення умінь приймати зважені рішення. Акцентується увага на тому, що формування в учнів необхідних компетентностей має відбуватися в єдиній системі використання різноманітних прийомів, методів, дій, операцій, технологій, де діалогічні, групові та інтерактивні методи організації освітньої діяльності учнів стають пріоритетними. Працюючи в парах, групах, ротачійних трійках, школярі навчаються брати на себе відповідальність і добросовісно виконувати доручену роль; ухвалювати спільні рішення, почуватись членом спільноти; усвідомлювати важливість власної ініціативності, небайдужості, активності у визначенні громадянської позиції. Автор статті звертає увагу учителів-практиків на необхідність забезпечення компетентнісного підходу до навчання, використання сучасного методичного інструментарію, в основу якого покладені групові та інтерактивні методи роботи, а також прийоми критичного мислення, які сприяють налагодженню комунікації учнів із автором і героями художнього твору з метою пошуку особистісних смислів у вивчуваному.

Ключові слова: українська література, читацькі компетентності, учень-читач, інтерактив, робота у групах, діалогічна взаємодія, художній твір.

The article analyzes the role of interactive and group methods, techniques and technologies at the lessons of Ukrainian literature as those that maximize the dialogic interaction of students, facilitate the organization of necessary cooperation and mutual learning, encourage students to discuss, communicate and conduct a dialogue during the study of works of fiction. The author of the article substantiates students' need to develop subject, general and vital competencies, including reading competences, as well as the formation of a student-reader who understands the value of reading for successful development in life, is able to work in a team, communicate, engage in a dialogue, think critically and strive for lifelong learning. The author emphasizes the necessity of maximizing the use of interactive as group interaction, providing the subjectivity of all participants of educational activities; helping to activate and motivate certain learning process; encouraging students to develop their own attitude to the problem, express personal opinions, understand alternative perspectives and develop reasoned decision-making skills. Emphasis is placed on the fact that the formation of the necessary students' competences should occur in a single system of using various techniques, methods, actions, operations and technologies, prioritizing dialogic, group and interactive methods of educational activities organization. Working in pairs, groups, rotary groups of three, students learn to take responsibility and conscientiously perform their assigned roles; make joint decisions, feel themselves being members of the community; realize the importance of their own initiative, indifference and activity in determining their civic position. The author draws attention of teachers-practitioners to the necessity of competent approach in learning and use of modern methodological tools, which are based on group and interactive methods, as well as critical thinking techniques, that facilitate communication between students, the author and characters of the work of fiction in order to search for personal meanings in the subject.

Key words: Ukrainian literature, reading competences, student-reader, interactive, group work, dialogic interaction, work of fiction.

УДК 37.372.882

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-1-18>

Сергієнко А.А.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри
соціально-гуманітарної освіти
Комунального закладу вищої освіти
«Дніпровська академія неперервної
освіти»
Дніпропетровської обласної ради

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Сьогодні ми визнаємо, що освіта донедавна була закритою сферою, але нині світ настільки стрімко глобалізується, що і в освіті не може не відбуватися кардинальних змін. Безумовно, зважаючи на технічний прогрес, школа потребує модернізації, матеріально-технічного й навчально-методичного оновлення, перегляду питання реального фінан-

сування тощо. Та найважливішим кроком для нас, педагогів, є модернізація змісту освіти, що ґрунтується на компетентнісному, особистісно зорієнтованому та діяльнісному підходах до навчання й орієнтує на здобуття учнями умінь і навичок, необхідних сучасній людині для успішної самореалізації у професійній діяльності, особистому житті, громадській активності.

У цьогорічних методичних рекомендаціях Міністерства освіти і науки України щодо викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2019/2020 навчальному році особлива увага звертається на те, що у змісті навчальних програм послідовно впроваджено компетентнісний підхід, який відповідає стратегічному напрямку розвитку освіти в контексті положень Концепції «Нова українська школа» [2, с. 2].

Оновлені програми з української літератури для загальноосвітніх навчальних закладів спрямовують викладачів на розвиток і соціалізацію учнів, формування у них національної самосвідомості, навичок практичного використання досвіду, здобутого за допомогою читання, усвідомлення важливості читання як чинника власного становлення й соціалізації, а підібрані твори дають можливість школярам пережити насолоду від прочитаного, допомагають дітям у практично-ігровій формі підготуватися до життя, поміркувати над учинками персонажів, подискутувати з приводу моральних і світоглядних колізій, наявних у художньому світі, спробувати вирішити важливі соціальні проблеми, визначити власні цінності й орієнтири [3, с. 3–4]. Саме «Українська література» як навчальний предмет має значний потенціал для формування на уроках літератури компетентного учня-читача, здатного до діалогічної взаємодії, відкритого до комунікації з ровесниками, спроможного зрозуміти цінність читання для самореалізації та саморозвитку, що особливо важливо в епоху потужного розвитку інформаційних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» зазначається, що «найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися упродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіють іншими уміннями» [1, с. 3]. Тобто метою Нової української школи є виховання інноватора та громадянина, котрий умітиме ухвалювати відповідальні рішення, розв'язувати необхідні проблеми, опираючись на морально-етичні принципи та набуті знання, уміння, навички, компетентності, а саме: уміння читати і розуміти прочитане, готовність висловлювати думку і критично мислити, здатність логічно обґрунтовувати позицію, виявляти ініціативу, творити, співпрацювати в команді тощо.

У Концепції передбачено і реформування педагогіки загальної середньої освіти шляхом переходу до педагогіки партнерства між учнем і учителем, що потребує ґрунтовної підготовки учителів за новими методиками і технологіями навчання. Відомо, що у шкільній практиці у певні історичні періоди переважали різні форми організації

навчальної діяльності. Історично першим і широко розповсюдженим було індивідуальне навчання. Йому на зміну згодом прийшло індивідуально-групове, потім – колективне (фронтальне). У сучасній школі практикуються різні організаційні форми навчання і продовжуються пошуки нових педагогічних технологій.

Інноваційні технології сучасної шкільної освіти, які передбачають широке використання групових форм роботи, досліджуються М.О. Алексєєвим, С.П. Бондар, М.В. Кларінім, О.М. Пехотою, І.П. Підласим, О.І. Пометун, С.І. Подмазінім, Г.С. Сазоненко та іншими вченими. Так, О.І. Пометун слушно зазначає, що групові технології приваблюють практиків суб'єкт-суб'єктною взаємодією на уроках, бо це істотно змінює і роль педагога. Під час групової роботи учитель спрямовує, координує діяльність учнів, які самостійно працюють над навчальними завданнями, допомагає організувати дослідження, проконтролює в разі потреби найскладніші етапи роботи груп. Колективний розум у співробітництві здатний вирішити багато проблем швидше й ефективніше. Відбувається обмін знаннями та ідеями, коли кожен працює на кожного. Змінюється навіть психологічна атмосфера, тому в групі і «слабкі» учні не комплексують, беруть активну участь у розв'язанні проблем, самі вибудовують свою формулу успіху [4, с. 47–48].

Питання організації групової діяльності школярів на уроках літератури відображені у роботах учених-методистів Н.Й. Волошиної, О.С. Жили, О.О. Ісаєвої, Л.Ф. Мірошніченко, Г.Л. Токмань, А.М. Фасолі. Слушними є рекомендації А.М. Фасолі щодо системного впровадження групових методів роботи, які забезпечують діяльнісну основу уроку, та інтерактивних технологій, що сприяють «виробленню компетентностей, оскільки під час застосування інтерактивного навчання переважає самостійна діяльність і взаємонавчання» [5, с. 21]. Список запропонованих ученим прийомів, які будуть доречними на уроках літератури і які сьогодні активно використовуються педагогами, достатньо місткий: «Мікрофон», взаємне навчання, «Займи позицію» та «Кутки», технологія ПРЕС, «Два – чотири – всі разом», «Мозаїка», «Акваріум», «Діаграма Вена», ґрунування, кубування, обмін проблемами та ін.

Найголовніше те, що всі учені одноставно стверджують: навчання у групах сприяє розвитку комунікативних здібностей школярів, а постійне спілкування формує уміння обирати шляхи, щоб досягти найбільшого взаєморозуміння. З'являється можливість обговорення групою змісту завдань і способів їх виконання. Учні спільно аналізують проблеми, оцінюють пропозиції, радяться, дискутують один з одним. Кожен член групи має можливість проговорити матеріал уголос, висловити свою думку, учні звикають вислуховувати, не переби-

ваючи, один одного, що дуже важливо для сучасних дітей. Це дисциплінує, розвиває логічне мислення, спонукає до активної розумової діяльності, привчає до культури мовлення. Якраз у вільному спілкуванні у малій групі найповніше розкриваються індивідуальні здібності учнів, реалізуються їхні пізнавальні можливості, формується нове ставлення до навчання. Однак багато актуальних питань саме щодо організації групової навчальної діяльності на уроках української літератури залишаються нез'ясованими і потребують практичного наповнення.

Мета статті – зосередити увагу всіх, хто причетний до шкільної літературної освіти, на необхідності формування на уроках літератури компетентного учня-читача, відкритого до комунікації з ровесниками, зацікавленого у результатах свого навчання, здатного до діалогічної взаємодії з автором твору, літературними героями, текстом художнього твору, спроможного зрозуміти цінність читання для самореалізації, а отже, спроможного до навчання і саморозвитку упродовж життя.

Виклад основного матеріалу. У статті йтиметься про предметні (читацькі) компетентності учнів, які формуються на уроках літератури, зокрема української. Як уже відомо, компетентність – це інтегрована здатність учня, що складається зі знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, які можуть цілісно реалізовуватися на практиці. Що ж до читацької компетентності, то скористаємося ґрунтовним трактуванням цієї дефініції ученим-методистом А.М. Фасолею: «Читацька компетентність – це якість особистості, що виявляється в готовності та здатності самостійно здобувати і застосовувати пов'язані з читацькою діяльністю знання та вміння розв'язувати актуальні завдання, здійснювати читацький і особистісний саморозвиток» [6, с. 2].

Роль літературної освіти для сучасного покоління важко переоцінити. В умовах тотальної глобалізації вкрай важливо зберегти свою, українську неповторність і не асимілюватися. А саме українська література є потужним носієм ідентичності нації, її генетичного коду, тому в національному самоусвідомленні, самозбереженні та самоствердженні її роль незаперечна і важлива. Потоки сучасної інформації з мас-медіа та соціальних мереж змінюють психологію читання і читача, здійснюють становлення світоглядних позицій цілих поколінь ХХІ ст. За цих умов особливо важливе те, що читає дитина і як вона сприймає прочитане, чи вміє критично проаналізувати твір мистецтва слова та розставити особистісні акценти. З огляду на це читацька компетентність стає ключовою, необхідною людині на різних етапах життя у різноманітних сферах життєдіяльності.

Педагоги Дніпропетровщини усвідомлюють важливість оновлення методичного інструмента-

рію відповідно до вимог сьогодення, тому дедалі частіше зосереджують увагу на групових формах та інтерактивних технологіях, які забезпечують партнерство учителя й учня на уроці, дозволяють розкрити творчі здібності й нахили учнів, створюють сприятливі умови для розвитку та самореалізації школярів і формування у них необхідних компетентностей. У системі післядипломної педагогічної освіти ми систематично працюємо над методикою організації групової та інтерактивної взаємодії на уроках літератури. Методика групового, інтерактивного навчання (з англійської «interact», де «inter» – взаємний і «act» – діяти, тобто інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу), як і будь-якої педагогічної технології, вимагає від учителя високого рівня розуміння необхідності інноваційного оновлення навчального процесу, усвідомлення того, що сьогодні педагог не може бути абсолютним носієм інформації. Саме тому він повинен свідомо сприймати необхідність психологічної переорієнтації, оскільки його відносини з учнями набувають характеру спілкування, переходять у площину співпраці, взаємодії. Для організації навчання учнів у групах необхідна активна *позиція учителя*, його готовність до інноваційних функцій: бути на уроці організатором, координатором, радником, партнером, котрий супроводжує процес самопізнання, забезпечує учневі позицію справжнього суб'єкта навчання. Принциповим моментом для вчителя має бути створення на уроці плідної атмосфери спілкування, вироблення навичок критичного мислення та природного прагнення кожної дитини до самовираження, що максимально реалізується під час *групової діяльності* школярів. Обов'язковою умовою впровадження групової форми діяльності є підготовка учнів до взаємонавчання, співробітництва, спілкування, бо учні мають знати, як поводитися з партнерами, виконувати функціональні обов'язки, приймати спільні рішення, доповідати від імені групи тощо. Працюючи у групі, школярі вчаться коментувати головні ідеї твору, стиль письменника, явища мистецтва; висловлювати судження (дискутувати) з приводу проблем, порушених у творі, їхньої актуальності з позицій сьогодення; творчо використовувати додаткові джерела інформації, довідники, енциклопедії, Інтернет.

Групова навчальна діяльність школярів може бути організована практично на уроці будь-якого типу та на кожному з його етапів. Це може бути як епізодичне введення групової роботи до структури уроку (тривалістю 8–15 хвилин), так і довготривала діяльність (30–40 хвилин). Головне, що групова форма діяльності спонукає школярів до активної участі в освітньому процесі, до ініціативності та самостійності. Під час вивчення біографії письменника найчастіше і найбільш успішно учні працюють у ролевих групах: «біографи»,

«історики», «літературні критики», «філософи», «дослідники», «краєзнавці», «мистецтвознавці» тощо. Саме творчі групові завдання спонукають учнів до пошуків інформації, формують інтелект, сприяють розширенню світогляду, забезпечують ситуацію успіху, бо в кінці уроку визначається найкращий «біограф», найцікавіший «критик», найталановитіший читець. Пріоритетність таких творчих груп пояснюється специфікою: вони мобільні, утворюються здебільшого за бажанням учнів, не вимагають багато часу на формування. Школярі самостійно розподіляють обов'язки, розшукують матеріал, аналізують його і вибирають найнеобхіднішу інформацію для кількахвилинного повідомлення. Вони виступають активними організаторами й учасниками навчального процесу, реалізуючи комунікативні уміння в конкретній ситуації, готуючи власні повідомлення та презентації, критично переосмислюючи увесь матеріал.

Під час роботи над змістом художнього твору доречно організувати за бажанням школярів тематичні групи: творчі, артистичні, дослідницькі, проблемні, експертні, діалогічні, аналітичні, пошукові тощо. Наприклад, для того, щоб семикласники зробити висновок, що головна героїня вірша Ліни Костенко «Кольорові миші» наділена багатою уявою, фантазією і талантом, учні працювали у творчих групах, обравши свою емблему і колір; складали асоціативні куці; описували вигляд героїні, якою вони її уявляли; озвучували власні твори-мініатюри «Мій кольоровий сон» і «Моя мрія»; навіть складали кольоровий букет для Анни. Найцікавішою була дискусія між перехресними групами з приводу вирішення проблемного питання: «А чи легко бути не таким, як усі?» Учням було що сказати з цього питання (для деякого воно було доволі болючим), тому спілкування з ровесниками допомогло вирішити особистісні проблеми. Насамкінець учням пропонувалося написати лист-пораду одному з персонажів, зберігши інтригу в тому, що лист треба писати від імені «кота, що нявкнув» (теж одного із суб'єктів твору). На перший погляд може скластися враження, що на одному уроці занадто велике навантаження на учнів, але коли ти бачиш, що байдужих серед них немає, кожен намагається якнайшвидше впоратися із завданням, донести до однокласників своє розуміння ситуації, допомогти головній героїні залишатися індивідуальністю з незвичайним баченням навколишнього світу, то розумієш, що саме такі комунікативно-діяльнісні уроки, на яких учні усвідомлюють високі моральні якості людини, є цікавими, важливими, результативними.

Працюючи з одинадцятикласниками над змістом поезій Богдана-Ігоря Антонича «Різдво» і «Коляда», варто звернутися до інтерактивної вправи «Діаграма Вена». Учні в парах досліджу-

ють спільні та відмінні ознаки в поезіях, порівнюють поезії з біблійною легендою про народження Христа, вирішують проблемні питання щодо паралельного використання поетом язичницьких і християнських елементів. Таким чином, школярі занурюються у серйозні життєві питання, оволодівають соціальною взаємодією, навчаються критично мислити, самовдосконалюватися і налагоджувати гармонійні стосунки з ровесниками. Окрім читацьких, у школярів формуються соціальні, комунікативні, креативні компетентності. Наступна групова робота над змістом поезії Б.-І. Антонича «Дороги» розкриває можливості та індивідуальні здібності кожного з учасників: перша група (літературознавці) працює над аналізом поезії, відповідаючи на запитання: «Символом чого в поезії є дорога?», «Якою постає природа в поезії?», «У чому ви вбачаєте оригінальність поезії?». Друга група (митці) виписує з поезії слухові, зорові та інші образи, а третя група «письменників» складає пам'ятки для своїх ровесників, котрі скоро вирушать у доросле життя, на тему: «Що потрібно брати з собою, вирушаючи в «дорогу»? Учасники груп презентують свою роботу, із зацікавленням слухають розмірковування своїх однокласників, роблять для себе життєво важливий висновок: «Дороги – це наше життя, треба пройти їх так, щоб не схибити». Результатом подальшого уже рефлексійного інтерактиву буде «Сенкан» до теми «Антонич». Наприклад: 1) Антонич. 2) Неповторний, оригінальний. 3) Любив, дивувався і дивувався. 4) Краса природи в слові ожила. 5) Поет. Тож, організовуючи роботу над змістом твору, педагог особливо ретельно добирає інтерактивні методи, які б сприяли розвитку уяви та навичок критичного мислення учнів, спонукали до вироблення власного ставлення до проблеми і висловлення особистої думки, забезпечували порівняння альтернативних поглядів і вироблення умінь приймати зважені колективні рішення.

Узагальнюючи сказане, зазначимо, що групова навчальна діяльність сприяє творчому засвоєнню знань, полегшує управління пізнавальною роботою учнів, створює позитивний емоційний фон, допомагає аналізувати проблемні ситуації. Групова робота на уроці забезпечує покращення психологічного клімату, оптимізує взаємини учителя й учня, а також учня з учнем. Ця форма роботи не дозволяє залишатися пасивним у навчальному процесі, байдужим до завдань, до інших членів групи, а навпаки, стимулює до дискусії, співробітництва, взаємодопомоги, взаєморозуміння. Під час виконання завдань у групі створюються можливості для активної діяльності кожного учня, більш глибокого та свідомого засвоєння матеріалу, розвитку творчих та організаційних здібностей, формування комунікативних навичок, необхідних для спілкування. Інтерактивні заняття

дають змогу дітям у групі розв'язувати складні проблеми, позбуваючись звичної ролі споглядача і споживача в освітньому процесі. Дійсно, інтеракція виключає домінування як будь-якого учасника навчання, так і будь-якої думки над іншими. У процесі діалогічного навчання учні вчаться критично мислити, розв'язувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважувати альтернативні думки, приймати продумані рішення, брати участь у дискусії, спілкуватися з іншими людьми. Важливо, що успіх кожного члена групи залежить як від його особистих зусиль, так і від внеску його товаришів.

Висновки. Отже, суть групового (інтерактивного) навчання полягає в тому, що практично кожен учень є активним учасником, суб'єктом процесу пізнання, який відбувається у комунікативній взаємодії, в атмосфері доброзичливості та взаємної підтримки. Оскільки на уроках літератури відкриваються великі можливості для створення атмосфери вільного спілкування і невимушеності співпраці, то учитель, готуючись до уроку, повинен не тільки акцентувати увагу на найцікавіших моментах сюжету художнього твору та найактуальніших проблемах, а й дібрати такі види роботи, щоб учні стали активними учасниками і творцями уроку. Учителям-філологам необхідно вибудовувати уроки на засадах діалогічності, інтерсуб'єктного навчання, співробітництва, щоб зацікавити учнів емоційно-ціннісною взаємодією з автором-оповідачем і героями твору; сприяти конструктивному діалогу з ровесниками; спонукати до критичного мислення, оригінального вирішення

проблем у процесі спілкування, до саморозкриття та самоутвердження.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (Схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р). URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258 (дата звернення: 30.07.2019).
2. Методичні рекомендації про викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2019/2020 навчальному році. Лист МОН України № 1/11-5966 від 01 липня 2019 р. URL: <https://nus.org.ua/news/mon-rozroblyo-metodychni-rekomendatsiyi-z-vykladannya-predmetiv-na-2019-2020/> (дата звернення: 30.07.2019).
3. Українська література. 5–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів, затверджена наказом МОН України від 07 червня 2017 р. № 804. URL: <https://imzo.gov.ua/osvita/zagalno-serednya-osvita-2/navchalni-prohramy-5-9-klasy-naskrizni-zmistovi-liniji/ukrainska-literatura-naskrizni-zmistovi-liniji/> (дата звернення: 18.03.2019).
4. Пометун О.І. Технологія інтерактивного навчання як інноваційне педагогічне явище. *Рідна школа*. 2007. № 5. С. 46–49.
5. Фасоля А.М. Інтерактивне навчання на уроках української літератури у 5–7 класах: системність і систематичність. *Українська мова і література у школі*. 2007. № 6. С. 20–24
6. Фасоля А.М. Читацька компетентність: що формуємо, що і як перевіряємо й оцінюємо. *Дивослово*. 2017. № 9. С. 1–8. URL: <https://dyvoslovo.com.ua/wp-content/uploads/2017/0> (дата звернення: 31.07.2019).

MODERN TENDENCIES IN TEACHING THE ENGLISH LANGUAGE FOR FUTURE MANAGERS

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ В НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

In the paper it is emphasized that modern pedagogical technologies are the tool to form a wide range of competencies in the field of teaching a foreign language. The basic principles of the research are historical, systematic and comparative methods, institutional and structural-functional approaches have been used. The subject of the study is the theoretical, methodological and practical questions in the field of teaching a foreign language. The importance of teaching a foreign language of future specialists is revealed. Foreign language learning and teaching have undergone a significant paradigm shift as a result of the research and experiences that have expanded the scientific and theoretical knowledge base on how students learn and acquire a foreign language. It has been shown, that language teaching has experienced numerous curricular innovations in response to the importance of providing students with opportunities to acquire and practice the foreign language in contextualized and meaningful language communicative tasks at all stages of the second or foreign language acquisition process. The authors point out that, the issue of methodological principles and models of using a foreign language as a language of instruction in obtaining higher professional education does not find sufficient coverage in the pedagogical literature. It has been defined that a detailed study of the European and international experience in organizing the training process through the use of English as an educational platform for attracting international teaching staff and expanding the educational space for higher education is required. As a result of the study, the main problems of teaching English have been pointed out.

Key words: *teaching English, methodological principles, language communicative tasks, professional and moral quality, management, modern pedagogical technologies.*

У статті розглядаються проблеми викладання іноземних мов у вишах, пов'язані з навчально-методичним забезпеченням, організацією навчального процесу. Предметом дослідження є теоретичні, методичні та практичні питання у галузі викладання іноземної мови майбутнім фахівцям. Вивчення та викладання іноземних мов

зазнало значної зміни парадигми внаслідок досліджень і досвіду, які розширили науково-теоретичну базу знань щодо того, як студенти навчаються та здобувають іноземну мову. Показано, що викладання мови зазнало численних нововведень у навчанні у відповідь на важливість надання учням можливостей опанувати та практикувати іноземну мову в контекстуалізованих і змістовних мовних комунікативних завданнях на всіх етапах процесу засвоєння другої чи іноземної мови. Автори описують деякі принципи, спрямовані на розвиток інтелектуально-творчого потенціалу фахівця у процесі іншомовної освіти.

У статті підкреслюється, що сучасні педагогічні технології виступають інструментом формування широкого спектру компетенцій у сфері міжкультурної комунікації. Реалізація цих принципів в освітньому процесі вишу сприяє ефективному формуванню мотиваційної готовності до навчання і професійної діяльності. Аналіз загальних і професійних компетенцій показує, що державі потрібен фахівець, здатний проаналізувати значні проблеми нашого суспільства, знайти організаційні рішення та готовий брати на себе відповідальність за них, дотримуватися етичних цінностей. Автори зазначають, що питання методичних принципів і моделей використання іноземної мови як мови навчання під час отримання вищої професійної освіти недостатньо висвітлене в педагогічній літературі. Визначено, що потрібно детальне вивчення європейського та міжнародного досвіду організації навчального процесу за допомогою використання англійської мови як освітньої платформи для залучення міжнародних викладачів і розширення освітнього простору для вищої освіти. Таким чином, формування професійних та особистісних якостей, однією з яких є професійна відповідальність, є важливою соціальною та державною вимогою до вищої освіти у процесі підготовки майбутнього керівника.

Ключові слова: *викладання англійської мови, методологічні принципи, мовні комунікативні завдання, професійна та моральна якість, управління, сучасні педагогічні технології.*

УДК 811.111:37.091.313:005

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-1-19>

Shmelkova G.M.,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate professor,
Associate Professor of the Department
of Business Communication
Zaporizhzhya National University

Nadtochy N.A.,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of English Philology
Zaporizhzhya National University

Formulation of the problem. Good knowledge of a professional foreign language for modern specialists is one of the conditions for successful work. New educational paradigms related to vocational training and competencies are being created [1–3]. Already a considerable time in the framework of the competence approach, one of the leading ones in the field of education, intensive studies of theoretical models of foreign language communicative and professional competencies are being conducted [4, p. 234; 5], revealing the psychological and pedagogical mechanisms of development [6–8], in which communicative

and professional competencies are defined as one of the aspects of human competence, ensuring the receipt and processing of information [9, p. 63], the ability to create meanings, determining the potential property of each language for constant modification in response to changes. Intensive social-economic development in Ukraine caused some changes in modern society. Nowadays, the change in priorities which aim is to obtain material benefits and high social status, the depreciation of moral values, which indicates the moral crisis in modern society, is most clearly seen. Thus, the problem of preparing a future

specialist in a higher educational institution is one of the most important in the system of higher education. Higher education is faced with the task of preparing a specialist with professional and moral qualities that meet the requirements of society.

The analysis of general and professional competencies shows that the state needs a specialist who is able to analyze significant problems of our society, find organizational solutions and is ready to take responsibility for them, to adhere to ethical values. Thus, the formation of professional and personal qualities, one of which is professional responsibility, is an important social and state requirement for higher education in the process of preparing a future manager.

Analysis of recent research and publications.

Language education, its current state and prospects for Ukraine, language policy in the field of education are constantly being discussed in the pedagogical community. The central components that are changed during the last years are being discussed as well. They are, first and foremost, the personality and professionalism of the teacher, the linguistic examination education as additional education. On the other hand, there are innovative technologies, that came to the educational process, new authentic guides, new social issues, student's practice.

Problems of English language training of university students were analyzed in the scientific literature (I.A. Solomakh, G.S. Popova, G.A. Sumina, N.Yu. Ushakova, T.I. Koshelev, N.Yu. Khlyzova, O. Talbberg, R.M. Felder, B. Stappenbelt, S. Barrett-Lennard, K. Haycock, F. Malhouser, M. Chase, M. Raymer). All these researchers also confirm the fact that the English-language training of students technical profile does not always meet modern requirements.

Formulation of article objectives. The problem of formation of English competence of students of management has some contradictions: the first contradiction lies between the theoretical and the a practical approach to the problem from everyone who is affected by this problem; the second is between the understanding by a modern specialist necessity of knowledge of English and his actual level of knowledge of the language; the third one is between understanding the need to use multimedia and English teaching technologies with the use of Internet resources and the absence of any changes in the planning of the educational process, the formulation of new tasks, clarification the goals of each level of education, and in developing a systematic approach to using multimedia learning tools, creating new, more modern and effective technologies and teaching methods. V.A. Abchuk, M.T. Gromkova, O.L. Gelikh, Yu.N. Dulin, D.V. Chernilevsky and others also point to the update of the content of education and the concepts of training managers. Thus, we can talk about a paradigm shift education, which, in turn, changes the

leading goals and content of the educational process, the rejection of established stereotypes, conservative systems, the transition to more dynamic, flexible structures that quickly respond to changes in the surrounding global space.

As for the managerial profession, there are some difficulties associated with the fact that the science of management is relatively young and the management professionalism is at a stage of development and formation. This fact has a significant impact on the training of specialists: a definition of the psychological type of trainees is needed, and that fact influences the selection of the content of the subject and the organization of the educational process.

The new content of the subject requires that teachers manage knowledge (grammatical rules and language information), skills (listening, speaking, reading, writing), attitude (moral values), literary evaluation and communicative learning activities. This is indeed a difficult approach compared to traditional types of work. David R. Carless offers goal-oriented content, presenting it as an integral system for improving the quality of teaching, learning and assessment. The goal-oriented content provides the structure through which students go towards a specific goal, actively fulfilling learning tasks taking into account the common European competences of foreign language proficiency.

The purpose of this article is to present methodological materials that provide an aspect of teaching a foreign language, which is commonly called "learning the language of a specialty or the language of professional communication. Aspects or integrated parts is a direction of student work, usually determined by the students themselves, corresponding to different levels of learning and communication tasks [4, p. 105].

Outline of the main results. Thematic area of the aspects is a variety of business areas and areas of intercultural communication. The aspect has purpose to help students develop intercultural communicative competence to realize professionally significant competencies. English is an important component that ensures the effectiveness of the implementation of the portfolio. Each aspect is made in the form of training sections. For each section, a topic is selected and a lesson is planned that integrates the practice of developing listening, speaking, reading and writing skills, as well as grammatical and lexical aspects in the context of the topic. All these aspects focuses on the personal activities of students. In addition, the teacher must be sure that declarative-vitagenic, cognitive-research, literary-analytical and existential elements are integrally embedded in each training section through suitable (adequate) activity and material. Since the key concept of the research is the centering of studies on the professional interests of the trainees and the local government, an educational-methodical complex was selected. It should contain a case-study

(authentic cases from management practice). This thematic area is an interesting and productive basis, corresponding to the knowledge and understanding of future managers, as well as a fairly high level of English proficiency. Thus, learning is relatively easy to focus on the use of a foreign language for professional purposes. In addition, students of this level already possess communication skills, experience and are ready for such work.

Students should take great responsibility for their activities, as well as have the freedom and authority to make decisions about their studies, learn to set goals and evaluate their progress, set their own criteria. Moreover, it is possible to encourage students to work together and provide feedback both with each other and with the teacher. It is especially important that they feel responsible for their learning, use their ability to communicate in English, and strive to improve their communication skills. Thus, learning should be flexible, and students should become active actors in the educational process, not passive recipients of ready information. In this context, the level of formation of the necessary skills and abilities is a product of the students' own actions, which is based on their vitagen experience and interests. At the same time, the teacher – coach performs many other functions: helps students develop awareness of learning goals, choice of material, analyzes the needs of students, delegating responsibility for making decisions and engaging in an interactive educational process.

The main aspect includes the “Market Leader” educational methodical complex pre – intermediate level (corresponding to B1). This complex was designed for students of 1–2 courses (I–III semesters) [6]. The name of the complex itself can motivate students to achieve a higher level of professional and communicative competence. The next aspect consists of the intermediate “Market Leader” educational methodical complex (B1–B2). This course was developed for students of 2–3 courses (IV–VI semesters) [7]. In addition, a special course “Basics of Cross/Intercultural Management” is introduced in the III–IV semesters.

Some additional questions and practical tasks are from the educational study book by S.P. Myasoyedov “Basics of cross-cultural management: how to do business with representatives of other countries and cultures” [5], as well as the study guide LMEnglish, S. Lynn “Business across Cultures. Effective Communication Strategies [9]. This course contributes to a deeper and more complete understanding of the sections of textbooks “Market Leader”, as it helps to connect theory and practice and, thus, to implement the theory “in action”, consciously solving problems both in the intra- and in the intercultural environment.

This supplementation is consistent with the approach of “action learning in cooperation” (cooperative action learning) and contributes to the further development of intercultural communicative competence. During the V–VI semesters, in addition to the educational guide “Market Leader”, a course “Public Relations” is introduced. The intermediate level is supplemented by the formation of special speech skills. The purpose of this course is to familiarize students with the types of communication and techniques of writing and compiling speeches, presentations, promotions, their lexical and grammatical features, and forming the ability to influence other people. The choice of this direction is due to the growing need to succeed in a competitive environment where you need to be heard. It is the communication theory that makes it possible to establish connections between various sectors of society, between a firm and a client, between producers and consumers.

In order to develop and improve the skills of translation, especially from Ukrainian into English, students are offered various additional material selected by the teacher. In particular, the material from the textbook V.V. Kabakchi “The Practice of English Intercultural Communication” is used. The purpose of the book is to teach the use of English in communication with representatives of foreign cultures. The book is intended for professionals who need fluency in English as a means of intercultural communication. Starting from the III semester, students are offered an independent reading of special literature related to the topic of business, followed by a discussion of the features of doing business in organizations of various types, interpersonal relationships, training and the development of young managers and managers, etc. Together with this, students become familiar with the literature of the countries which language they study. Assessment of knowledge and skills of students is carried out with the help of testing materials attached to educational and methodological complexes, as well as during tests and exams, in accordance with the curriculum. Students can prepare different presentations on the topic they chose, take part in conferences of various levels held in foreign languages with the subsequent publication of articles and reports in collections of conference materials.

Outline of the main results. Thus, having obtained empirical data on the contingent of students and identifying the main pedagogical tasks and methods for their implementation, we were able to fill the aspect of teaching English with professional-oriented content that most closely matches the psychological type of student managers and develops intercultural communicative competence in order to implement professional communication.

REFERENCES:

1. Антонюк Н.М., Титаренко О.Ю., Горохова І.В. Вивчення іноземних мов в контексті гуманістичної освіти. *Вісник Академії адвокатури України*. 2009. № 1. С. 228–233.
2. Безкоровайна О.В., Мороз Л.В. Актуальні аспекти комунікативної компетенції студентів ВНЗ. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія : Філологічна. 2012. № 25. С. 142–145.
3. Бігич О.А., Санжаревська В.О. Види індивідуалізації навчання аудіювання та шляхи їх реалізації. *Гуманістичні аспекти лінгвістичних досліджень і методики викладання іноземних мов* : збірник наукових праць. Київ : КДПІІМ, 1992. С.152–158.
4. Горчакова-Сибирская М.П. Социальное пространство как условие менеджмента качества профессионального образования. *Менеджмент XXI века: проблемы качества* : Материалы IV междунар. науч.-практ. конф. Санкт-Петербург : Книж. дом, 2004. С. 111–112.
5. Захарова Е.В., Ульянищева Л.В. Public relations and Advertising in Close-up. Москва : ИМПЭ-ПАБЛИШ, 2004. 272 с.
6. Ігнатюк О.А. Особливості підготовки сучасних фахівців у системі вищої професійної освіти США. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2011. № 1. С. 55–64.
7. Іщенко О., Матвіяс О. Вивчення англійської мови в умовах вступу України у європейський освітній простір. *Вісник Львівського університету*. 2009. № 25. С. 353–357.
8. Кабакчи В.В. Практика англійської міжкультурної комунікації. Санкт-Петербург : Союз, 2004. 480 с.
9. Мясоєдов С.П. Основы кросскультурного менеджмента: как вести бизнес с представителями других стран и культур. Москва : Дело, 2003. 256 с.
10. Ніколаєва Ж.В. Навчання іноземних мов у ВНЗ у контексті Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти. *Наукові праці. Педагогічні науки*. 2004. № 29. С. 127–130
11. Полікарпова Ю.О. Традиції та інновації у викладанні іноземних мов в умовах інтеграції України до світової спільноти. 2004. URL: <http://www.academia.edu/2079153/>.
12. Рудницька Т.Г. Інноваційні методи навчання іноземних мов у вищій школі в контексті гуманістичної спрямованості навчального процесу. *Гуманізм та освіта*. 2008. URL: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Rudnizka.php>.
13. Cotton D., Falvey D., Kent S. Market Leader: Pre-Intermediate Business English. England : Pearson Education Limited, 2003, 176 p.
14. Cotton D., Falvey D., Kent S. Market Leader: Intermediate Business English. England : Pearson Education Limited, 2003. 176 p.
15. Dubicka I., O’Keeffe. Market Leader: Advanced Business English. England : Pearson Education Limited, 2006. 176 p.

ОБІЗНАНІСТЬ СТУДЕНТІВ У СВОЄРІДНОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ УЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ ЯК ПЕРЕДУМОВА ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

AWARENESS OF STUDENTS IN THE PECULIARITIES OF THE ACTIVITIES OF SPEECH THERAPIST TEACHERS IN THE CONDITIONS OF INCLUSION AS A PREREQUISITE FOR THEIR PROFESSIONAL COMPETENCE

У статті висвітлюються напрями діяльності вчителя-логопеда в умовах інклюзивного навчального простору. Здійснено теоретичне осмислення діяльності вчителя-логопеда та окреслено коло його функціональних обов'язків в умовах інклюзивної школи. Обґрунтовано особливості взаємодії педагога-логопеда з дитиною-логопатом в інклюзивному класі. Подано визначення професійної діяльності логопеда в умовах інклюзивного навчання як сферу, в якій виявляється професійна активність логопеда, спрямована на вирішення задач з цілеспрямованого впливу на учня в умовах інклюзивного навчання. Доведено, що засвоєні принципи інклюзії актуалізують їх інноваційний вплив на професійну діяльність учителя-логопеда; значно зростає його роль у соціалізації дітей-логопатів. З огляду на це визначено та охарактеризовано функції логопеда в інклюзивному класі, серед яких – діагностична, конструктивно-проектувальна, організаційна, навчально-виховна, корекційна, психологічна, здоров'язбережувальна, комунікативна, рефлексивна. Зазначено, що підготовка майбутніх учителів-логопедів до здійснення відповідних професійних функцій починається ще у вищому навчальному закладі, де процес навчання спрямований на формування фахівця, який володіє всіма компетентностями, необхідними для здійснення професійної діяльності. Визначено низку суперечностей, що виникають під час професійної підготовки висококваліфікованих фахівців-логопедів у сучасній вищій педагогічній школі. У статті подано результати дослідження обізнаності студентів у своєрідності діяльності вчителів-логопедів в умовах інклюзивного навчання. Акцентовано увагу на тому, що особливі умови професійної діяльності вчителя-логопеда висувають нові вимоги до самого педагогічного процесу та його результату. У дослідженні окреслено шляхи підготовки практико-орієнтованих логопедів, готових до інноваційної діяльності.

Ключові слова: формування готовності до професійної діяльності майбутніх учителів-логопедів, логопед, функції логопедів в умовах інклюзивного навчання, інклюзія, корекційна робота в інклюзивному навчальному просторі.

The article focuses on the activities of a speech therapist teacher in an inclusive learning environment. Theoretical understanding of the activities of a speech therapist teacher has been made and the circle of his functional duties in the conditions of an inclusive school has been outlined. The peculiarities of the interaction of the speech therapist teacher with the child with speech disorders in an inclusive class are substantiated. The professional activities of the speech therapist in the conditions of inclusive training are defined as the sphere in which the professional activity of the speech therapist, aimed at solving the tasks of purposeful influence on the student in the conditions of inclusive learning, is rendered. It is proved that the principles of inclusion, that has been learned, actualize their innovative influence on the professional activity of the speech therapist teacher; his role in the socialization of children with speech disorders is growing significantly. Considering this, the functions of a speech therapist in an inclusive class are defined and characterized, among them: diagnostic, constructive-designing, organizational, training and educational, corrective, psychological, health-saving, communicative, reflexive. It is noted that the preparation of future speech therapists for the implementation of relevant professional functions begins in a higher education institution, where the training process is aimed at forming the specialist who has all the competencies necessary for his professional activity. There are many contradictions that arise in the professional training of highly qualified speech therapists in the modern higher pedagogical school. The article presents the results of the study of students' awareness of the peculiarities of the activities of speech therapists in inclusive learning. Special attention is drawn to the fact that special conditions for the professional activity of the speech therapist make new demands on the pedagogical process and its result. The study outlines the ways of preparation of practice-oriented speech therapists ready for the innovative activity.

Key words: formation of readiness for professional activity of future speech therapists, speech therapist, functions of speech therapists in terms of inclusive education, inclusion, correctional work in an inclusive educational space.

УДК 378:376-056.264

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-1-20>

Каплієнко А.І.,

аспірант кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського

Постановка проблеми у загальному вигляді. Нині в Україні, як і в усьому світі, число дітей з особливими освітніми потребами неухильно зростає. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, чисельність осіб з обмеженими можливостями все більшає. Близько 95 млн (5,1%) дітей

мають інвалідність, 13% (0,7%) – тяжку форму інвалідності [3, с. 8]. Поряд із цим гуманізація суспільства вимагає усунення бар'єрів, пов'язаних з інвалідністю, зокрема й у сфері освіти. Це покликана зробити інклюзивна модель освіти, яка широко впроваджується в нашій країні. Так,

завдяки інклюзивній реформі 12 тисяч дітей з особливими освітніми потребами отримали змогу навчатися в загальноосвітніх школах. Розпочали роботу 487 Інклюзивно-ресурсних центрів [8]. У школах запроваджені посади вчителя-логопеда, психолога, соціального педагога.

Впровадження інклюзивної освіти висуває нові вимоги до підготовки вчителів, у тому числі й до вчителів-логопедів. Принципи інклюзії мають бути інтегровані в програми підготовки вчителів і поєднуватися з іншими ініціативами, що дають можливість учителям обмінюватися досвідом і професійними знаннями в галузі інклюзивної освіти. Гнучкості та готовності до прийняття відповідальних рішень, активної співпраці вимагає інклюзивна модель навчання в загальноосвітніх закладах від учителя-логопеда.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування готовності фахівців у сфері корекційної освіти, у тому числі логопедів, вивчалася вітчизняними (Ю. Пінчук, Л. Черніченко та ін.) та зарубіжними дослідниками (А. Анісімова, Н. Лавська, Т. Корнійченко, Л. Ястребова та ін.).

Питання підвищення якості підготовки майбутніх учителів-дефектологів до реалізації різних функцій професійної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладів у своїх працях торкалися В. Бондар, С. Миронова, Н. Пахомова, К. Островська, В. Тищенко, Д. Шульженко, А. Шевцов, М. Шеремет та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас, як засвідчує аналіз наукового фонду, підготовка вчителів-логопедів потребує ясного розуміння сутності їхньої професійної діяльності в нових умовах інклюзивного навчання, виокремлення та розширення функцій фахівця-логопеда та у зв'язку з цим удосконалення практико-орієнтованої підготовки майбутніх учителів-логопедів.

Мета статті полягає в теоретичному осмисленні діяльності вчителя-логопеда та визначенні кола його функціональних обов'язків в умовах інклюзивної школи, а також дослідження обізнаності студентів у своєрідності діяльності учителів-логопедів в умовах інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу. Зростаючі вимоги до якості професійної підготовки висококваліфікованих фахівців-логопедів у сучасній вищій педагогічній школі стикаються із низкою суперечностей: між новою якістю життя і вже наявною системою освіти; між теорією та практикою впровадження ідей інклюзивної освіти; між збільшенням кількості дітей, які мають порушення мовлення, що ускладнені вторинними відхиленнями, і недостатньою готовністю логопедів до корекції комбінованих ускладнень; між зростаючими вимогами до професійної майстерності логопедів і недостатнім рівнем їхньої професійної підготовки у вищих

навчальних закладах; між зростанням об'єктивної соціальної значущості професії логопеда і фактичною недооцінкою його праці з боку суспільства. Окрім цього, виникає і низка інших суперечностей між: рівнем розвитку логопедії як науки і рівнем відбиття нового знання в змісті логопедичної освіти; практикою підготовки логопеда, що склалася, і цілями сучасної логопедичної освіти; особистою вмотивованістю студента здобувати логопедичну освіту та нормативною заданістю навчального процесу; гострою потребою розробки ефективної технологічної моделі підготовки логопедів у вищих навчальних закладах і недостатньою розробленістю відповідної моделі в параметрах сучасної логопедичної освіти.

Висуваючи вимоги до професійної компетентності майбутніх фахівців, також варто враховувати особливості інклюзивного освітнього середовища. Серед таких, наприклад, В. Хитрюк на перший план висуває «диверсифікаційність, яка проявляється: в організаційних умовах (неповторності складу дитячого колективу, що визначається присутністю «особливих» дітей), в змісті освіти («кожній дитині – індивідуальна освітня програма і свій освітній маршрут»), в освітніх результатах (варіативності повноти і глибини формулювання компетенцій у різних дітей), у полісуб'єктності освітнього простору (учасниками інклюзивної освіти стають педагоги, звичайні й «особливі» діти, їхні батьки, вчителі-дефектологи, співробітники соціально-психологічних служб закладів освіти тощо), в меті освіти (на перший план виходить соціалізуюча функція, функція формування суб'єктності та соціально значущих компетенцій особистості). Все це детермінує як зміст професійної діяльності педагогів, так і зміст їхньої професійної підготовки та готовності до роботи в інклюзивному освітньому просторі» [7, с. 190].

За визначенням Л. Федорович: «логопед – корекційний педагог, що займається усуненням порушень мови й мовлення у дітей, підлітків і дорослих» [6, с. 287].

Професійна діяльність логопеда в умовах інклюзивного навчання розуміється нами як сфера, в якій виявляється професійна активність логопеда, спрямована на вирішення задач з цілеспрямованого впливу на учня в умовах інклюзивного навчання.

До особливостей роботи логопеда з дитиною-логопатом можна віднести такі:

- 1) дитина-логопат перебуває в середовищі з ознаками інклюзії;
- 2) в інклюзивному освітньому середовищі дитина-логопат має мотивацію, аби стати таким, як інші «звичайні» діти;
- 3) вчитель-логопед взаємодіє не лише з дитиною з особливими освітніми потребами та її батьками, але й з іншими дітьми та їхніми батьками,

з педагогічними працівниками, бібліотечним персоналом, педагогами спеціальної освіти та ін.

В інклюзивному середовищі діяльність логопеда не обмежується корекційним впливом. Усе більшого значення набуває сприяння соціалізації дітей з мовленнєвими порушеннями. Як показують спостереження, саме мовленнєві порушення стають перешкодою на шляху до безбар'єрного спілкування дітей-логопатів з іншими дітьми, нерідко об'єктом насмішок однолітків. Відхилення в мовленнєвій сфері супроводжується у дітей і змінами в емоційно-вольовій сфері, що може стати причиною розвитку негативних якостей характеру (надмірна сором'язливість, замкненість, негативізм). Різні порушення мовлення (як-от заїкання, ринолалія, дизартрія, а також дисграфія та дислексія) ускладнюють засвоєння дітьми шкільної програми, можуть сформувати негативне ставлення до навчання.

Крім того, діти з вадами мовлення часто мають комбіновані порушення розвитку, зокрема, порушення опорно-рухового апарату (наприклад, ДЦП) та порушення мовлення. Нерідкими є і множинні дефекти, наприклад, за вираженого недорозвитку мовлення наявні невеликі порушення моторики, зору, слуху. Сумарно це дає негативний ефект для загального розвитку дитини.

Вивчення, корекція і навчання таких дітей потребує від учителя-логопеда застосування знань з медицини, психологічних і спеціальних педагогічних наук, глибокого поліпредметного підходу. Разом із тим учитель-логопед в інклюзивному освітньому середовищі має спрямувати свої сили на соціалізацію школярів, побудову здорового мікроклімату в класі задля забезпечення комфортних умов навчання дітей з особливими потребами.

Інклюзивне навчання забезпечує сприятливі умови для досягнення рівних можливостей і повної участі дітей з особливими потребами; для їхньої ефективної діяльності необхідні спільні зусилля не лише педагогів, персоналу навчального закладу, а й учнів-однолітків, батьків [1, с. 30].

У зв'язку з цим функції вчителя-логопеда значно розширюються. Окрім розробки індивідуальних освітніх програм, відстеження динаміки розвитку учня, оцінювання його успішності в освоєнні програм, учитель-логопед мусить більше уваги приділяти комунікації з батьками дітей з особливими потребами, батьками інших дітей, вчителями. Це виражається у допомозі педагогам у виборі адекватних методів і засобів навчання, консультуванні батьків, роботі зі «звичайними» дітьми. Адже успішність корекційно-розвивального впливу безпосередньо пов'язана зі здібностями логопеда вибудовувати позитивні стосунки з батьками, дітьми та колегами у формі активної взаємодії.

Напрями діяльності вчителя-логопеда в інклюзивному класі такі:

– проведення диференціальної діагностики для визначення типу порушень;

– консультування дітей з відхиленнями в мовленнєвому розвитку, їхніх батьків і педагогів з проблем навчання, розвитку;

– здійснення психопрофілактичної роботи, яка спрямована на вибудову сприятливого мікроклімату в навчальному закладі;

– здійснення консультаційної роботи педагогів з приводу навчання дітей з порушеннями мовлення шкільних дисциплін у загальноосвітніх закладах;

– виховання дітей з мовленнєвою патологією;

– впровадження та культивування здоров'я-збережувальних технологій, у тому числі й профілактики негативних звичок, які шкодять мовленнєвому розвитку дітей.

Н. Лавська виділяє такі функції педагога-дефектолога: діагностичну (вміння бачити різноманітні порушення психічного і фізичного розвитку дитини, проводити діагностику, розробляти індивідуальний маршрут корекційно-педагогічної роботи), прогностичну (спостереження, прогнозування психічного розвитку дитини), дидактичну (вміння планувати навчальний процес, використовувати сучасні технології в процесі здійснення професійної діяльності, враховуючи індивідуальні особливості психофізичного розвитку дитини), трансформаційну (підпорядкування всіх компонентів навчального процесу колекційному принципу), виховну (виховання та соціалізація дитини), організаційну (вміння раціонально вибудовувати навчально-виховний процес, контролювати результати), консультативну (вміння взаємодіяти з батьками, педагогами, вузькопрофільними спеціалістами), а також соціальну (вивчення умов і можливостей соціальної інтеграції дитини) та комунікативну (взаємодія з дітьми, батьками, педагогами та ін. спеціалістами, що супроводжують розвиток дитини) [4, с. 229–230].

У дослідженнях Г. Волкової [2] виділено 7 функцій логопеда: корекційну, навчальну, виховну, дослідницьку, функцію психолого-педагогічної освіти батьків, функцію самоосвіти.

У цій класифікації також підкреслена роль тісної взаємодії з батьками, наголошено на необхідності логопеда проводити дослідницьку діяльність (аналіз передового досвіду, вивчення нового) та постійну роботу над собою, важливість самовдосконалення і саморозвитку для досягнення педагогічної майстерності.

На нашу думку, доречно виділити такі функції вчителя-логопеда в умовах інклюзії, як:

– діагностична (вміння проводити діагностику рівня психічного та фізичного розвитку дитини, виявлення за допомогою адекватно підбраного діагностичного інструментарію причин та умов, що вплинули на мовленнєвий розвиток; встановлення ступеня порушення);

– конструктивно-проектувальна (розробка корекційної програми, планування власної дослідно-педагогічної і корекційно-педагогічної діяльності, визначення умов їх практичної реалізації, планування цілей і задач корекційного впливу);

– організаційна (створення сприятливих умов для загального і мовленнєвого розвитку дитини, усунення несприятливих факторів, що негативно впливають на розвиток дитини, встановлення педагогічно доцільних відносин з дітьми з порушенням мови, їхніми батьками, надання оперативної педагогічної допомоги дітям з порушеннями мови, створення психологічно комфортної атмосфери під час організації різних видів діяльності);

– навчально-виховна (сприяння формуванню загальної культури особистості, соціалізації дитини, розвиток пізнавальної мотивації та становлення навчальної самостійності, розширення кругозору тощо);

– корекційна (визначення змісту корекційно-освітніх програм для дітей з порушенням мовлення в умовах різних типів освітніх закладів, застосування методик і технік корекційно-розвиваючої роботи з урахуванням механізмів мовного порушення, структури дефекту, ступеня його виразності задля досягнення позитивного перетворювального ефекту);

– психологічна (здатність застосування знань про вікову психологію дитини);

– здоров'язбережувальна (здатність вирішувати завдання щодо збереження здоров'я власного та здоров'я дітей);

– комунікативна (здійснення ефективної міжособистісної взаємодії, а саме: професійно-педагогічної комунікації, проведення просвітницької діяльності, здатність налагоджувати продуктивну взаємодію з батьками та дітьми в інклюзивному середовищі, суб'єкт-суб'єктну комунікацію);

– рефлексивна (пов'язана з умінням оцінювати результати роботи, здатністю до критичного мислення, а також самоосвіти).

Підготовка майбутніх учителів-логопедів до здійснення відповідних професійних функцій починається ще у вищому навчальному закладі, де процес навчання спрямований на формування фахівця, який володіє всіма компетентностями, необхідними для здійснення професійної діяльності. З метою визначення обізнаності студентів у своєрідності діяльності учителів-логопедів в умовах інклюзії нами було проведено опитування студентів I–II курсів спеціальності «Спеціальна освіта (логопедія)» Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

Більшість респондентів (70%) визначають інклюзивне освітнє середовище як навчання здорових дітей з дітьми з особливими освітніми потребами. Можемо констатувати, що студенти перших курсів сепарують дітей на «здорових» і

«дітей з особливими освітніми потребами». Водночас інклюзивне освітнє середовище передбачає створення єдиного освітнього простору з можливістю розвитку всіх дітей, враховуючи їхні можливості. На жаль, 30% студентів не замислювалися над цим питанням.

Свій ступінь обізнаності на рівні 10 балів (за 12-бальною шкалою) визначають 50% респондентів, на рівні 9 балів – інші 50%.

34% опитуваних визначають ступінь своєї готовності до роботи на рівні 6 балів, 16% – на рівні 7 балів, 50% – на рівні 8 балів.

Найкориснішими для майбутньої роботи студенти визначають для себе такі навчальні курси, як «Логопедія», «Основи логопедичної гімнастики», «Психолінгвістика».

На середньому рівні (6 балів) студенти II курсу оцінюють володіння уміннями та навичками, необхідними для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Ставлення майбутніх учителів-логопедів до дітей з особливими освітніми потребами уважне й милосердне (100% респондентів), що є показником високої емпатії (компонента психологічної готовності до професійної діяльності).

67% опитуваних вважають, що спільне навчання і виховання з дітьми з особливими освітніми потребами є корисним для всіх дітей, інші (33%) – не замислювалися над цим питанням.

Усі респонденти вважають корисним і позитивним поєднання функцій логопеда і фахівця, який створює інклюзивне освітнє середовище.

100% опитуваних мають інтерес до майбутньої професії, мотивовані до здійснення успішної професійної діяльності, прагнуть допомагати дітям із дефектами звуковимови. Студенти вже з перших курсів розуміють необхідність вдосконалення у професії протягом усього життя та творчого підходу до розв'язання професійних завдань. А отже, мотиваційний компонент готовності майбутніх учителів-логопедів є сформованим вже на II курсі.

Серед функцій учителя-логопеда 50% респондентів виділяють корекційну як основну, 34% респондентів додають ще комунікативну та психологічну функції, які визначають як допомогу дітям освоїтися в навколишньому світі. 16% опитаних взагалі не замислювалися про функції вчителя-логопеда. Це означає, що діяльнісний компонент готовності майбутніх учителів-логопедів до роботи не сформований.

Тож, аби забезпечити формування готовності студентів до здійснення професійних обов'язків у нових умовах, мають бути створені відповідні умови, а саме:

– забезпечення формування позитивної мотивації студентів до успішної професійної діяльності;

– засвоєння студентами цінностей інклюзивної освіти шляхом удосконалення змісту дисциплін

правового, культурологічного, соціально-гуманітарного напрямку;

– спрямованість кадрів вищого навчального закладу на індивідуалізацію процесу формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності, формування стратегій індивідуального навчання;

– адаптація з метою створення загальної спрямованості навчальних планів та курсів на підготовку кадрів, здатних працювати в нових умовах інклюзивного освітнього простору;

– розробка відповідного методичного забезпечення;

– використання широкого спектра технологічного та методологічного інструментарію;

– забезпечення проходження студентами реальної (а не номінальної) виробничої практики;

– здійснення моніторингу (регулярної проміжної діагностики) процесу формування готовності майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору.

Висновки. Отже, можемо констатувати, що діяльність учителя-логопеда є необхідним складником психолого-педагогічного супроводу дітей-логопатів в інклюзивному просторі загальноосвітнього навчального закладу. Вона спрямована на соціалізацію та збереження здоров'я всіх учнів. З огляду на це, вважаємо перспективним дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів-логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзії, вироблення теоретичних засад і апробу-

вання моделі формування готовності майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах інклюзії.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Басалюк Н.М. Методична робота вчителя-логопеда в аспекті інклюзивної освіти. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2010. № 1. С. 29–35.
2. Волкова Г.А., Шаховская С.Н. Логопедия : учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2009. 703 с.
3. Всемирный доклад об инвалидности : резюме. ВОЗ : Всемирный банк, 2011. 28 с.
4. Лавская Н. Особенности профессиональной деятельности педагога-дефектолога. *Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика*. 2012. № 31. С. 229–231.
5. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Голос України*. 2017. 27 верес. (№ 178–179). С. 10–22.
6. Федорович Л. Концептуальні засади підготовки логопеда до роботи з дітьми раннього віку у вищих навчальних закладах в умовах інтеграції в європейський освітній простір. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2012. Вип. 21. С. 286–290.
7. Хитрюк В. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. *Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева*. 2013. № 3 (79). С. 189–194.
8. 12 тисяч дітей з особливими потребами сіли за «звичайні парти» – Марина Порошенко. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2575977-12-tisac-ditej-z-osoblivimi-potrebami-sili-za-zvichajni-parti-marina-porosenko.html> (дата звернення: 17.07.2019).

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО УМОВ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО ПРОСТОРУ

THE PECULIARITIES OF THE ADAPTATION CHILDREN OF YOUNG SCHOOL AGE TO THE CONDITIONS OF THE EDUCATIONAL SPACE

У статті висвітлюються особливості перебігу процесу адаптації, аналізуються причини її проблем. Також звертається увага на етапи та рівні адаптації школярів до нових умов освітнього простору. Визначаються вікові характеристики дітей молодшого шкільного віку, особливості та концептуальні моделі навчання та провідні педагогічні засоби, які сприяють адаптації учнів початкової школи. Забезпечення ефективної адаптації дитини до нового освітнього простору наразі є головним завданням закладів дошкільної освіти. Одним із фундаментальних напрямів роботи дошкільного закладу є психологічний супровід готовності дітей до шкільного навчання. Процес адаптації у дітей проходить у декілька етапів, кожен з яких має свої особливості і характеризується різним ступенем напруженості функціональних та психічних систем організму. Деадаптованість учнів призводить до неадекватної, погано контрольованої поведінки, конфліктних стосунків, переключень в особистісному розвитку, проблем у навчальній діяльності.

У статті розглядаються і характеризуються чинники, що зумовлюють високий рівень адаптації дітей. Розкривається питання розвитку низки важливих навчальних якостей та умов, що сприяють успішному пристосуванню молодших школярів до нового навчального середовища. Ефективність процесу шкільної адаптації суттєво впливає на успішність навчальної діяльності, збереження фізичного та психічного здоров'я дитини. Процес адаптації дитини до нового навчального середовища передусім залежить від її здатності успішно розкритись у нових для неї умовах. Запорукою сприятливого завершення періоду адаптації дитини до школи, успішного навчання і гарної поведінки в майбутньому є індивідуальний підхід до дитини під час такого вирішального періоду. Саме зусилля вчителів і батьків здатні зменшити ризик виникнення у дитини складнощів у навчанні.

У статті перераховуються та аналізуються критерії та ознаки успішності процесу адаптації молодших школярів. Розкриваються питання роботи педагога стосовно створення позитивного досвіду подолання труднощів адаптації дітей шести-семи років з перших днів шкільного життя.

Ключові слова: проблема адаптації школярів, молодші школярі, дошкільнята, навчаль-

ний процес, освітнє середовище, підготовка до школи.

The article highlights the features of the process of adaptation, analyzes the causes of its problems. It also draws attention to the stages and levels of adaptation of students to the new conditions of the educational space. Determined age characteristics of young school children, features and conceptual models of teaching and leading pedagogical tools that facilitate the adaptation of elementary school students. Ensuring effective adaptation of the child to the new educational space is currently the most important task of the institution of preschool education. One of the basic directions of a preschool institution work is psychological support of children's readiness for school education. The process of adaptation in children goes through several stages, each of which has its own characteristics and is characterized by varying degrees of tension of the functional and mental systems of the body. Disadaptation of students leads to inadequate, poorly controlled behavior, conflicts, distortions in personal development, problems in learning activities. The factors that determine the high level of adaptation of children are considered and characterized. The issue of development of a number of important educational qualities and conditions contributing to the successful adaptation of younger students to the new learning environment is discussed. The effectiveness of the school adaptation process largely determines the success of the educational activity, the preservation of the physical and mental health of the child. The process of adapting a child to a new learning environment depends, first of all, on their ability to successfully open up in new conditions for them. The key to auspicious completion of the adaptation period of the child to school, successful learning and good behavior in the future is an individual approach to the child in this turning point. It is the efforts of teachers and parents that can reduce the risk of a child with learning disabilities at this turning point.

The criteria and signs of successful adaptation of junior high school students are listed and analyzed. In general, the issues of the teacher's work on creating a positive experience in overcoming the difficulties of adaptation of children of six to seven years from the first days of school life are revealed.

Key words: problem of adaptation of schoolchildren, junior schoolchildren, preschool children, educational process, educational environment, preparation for school.

УДК 373.3.062–044.332

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-1-21>

Кулажко М.А.,
студентка магістратури
кафедри дошкільної та початкової
освіти

Національного університету
«Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка

Кисла О.Ф.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри дошкільної
та початкової освіти
Національного університету
«Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сьогодні проблема наступності між дошкільною та початковою освітою посідає важливе місце в оновленні системи освіти в Україні [6].

Процеси реформації в освітньому просторі наразі актуалізують багато соціально-педагогічних завдань, що пов'язані з переходом дітей із закладу дошкільної освіти (далі – ЗДО) до навчання

у школі. Період молодшого шкільного віку є одним з найважливіших етапів розвитку особистості. Нині особливої уваги потребує опанування учнями не лише шкільних знань, але і практичних життєвих навичок, що мають виховати гармонійно розвинену особистість [3].

Здатність дитини успішно розкриватись у нових для неї умовах залежить від того, як відбу-

деться процес її адаптації до нового навчального середовища.

Найголовнішим завданням ЗДО є забезпечення ефективної адаптації дитини до нового освітнього простору. Психологічний супровід готовності дітей до шкільного навчання є одним із основних напрямів роботи дошкільного закладу. Це складний, багатокомпонентний, тривалий і взаємозумовлений процес, що ґрунтується на розумінні змісту, структури та критеріїв готовності до школи. Це є особливо актуальним питанням для батьків, працівників ЗДО, вчителів та органів управління освітою [9].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема адаптації першокласників до навчання у школі перебуває у сфері пильної уваги багатьох фахівців, що працюють з дітьми. У своїх роботах сучасні дослідники-педагоги А. Богуш, Н. Бібік, М. Вашуленко, Н. Гавриш, О. Кононко, С. Лавреньєва, Л. Пироженко, З. Плохій, К. Прищеп, Г. Суворова, А. Середницька та інші стверджують, що сьогодні пріоритетним є вивчення питання саме навчальної адаптації.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У наукових джерелах не досить докладно представлені теоретичні та практичні результати дослідження проблеми саме педагогічних умов адаптації та генези дезадаптації.

Мета статті – обґрунтувати проблему готовності до навчання у школі дітей дошкільного віку, висвітлити особливості процесу адаптації першокласників та основні напрями роботи вчителя початкової школи щодо створення позитивного досвіду у подоланні складнощів серед молодших школярів із перших днів навчання.

Адаптація – це активний процес, який може стати причиною як позитивних змін (адаптованості), так і негативних (дезаптованості). Саме в дошкільний період дитина найбільше потребує допомоги й підтримки з боку педагогів. Ефективність процесу шкільної адаптації визначає успішність навчальної діяльності, збереження фізичного та психічного здоров'я дитини. Дезаптованість учнів призводить до неадекватної, погано контрольованої поведінки, конфліктних стосунків, перекручувань в особистісному розвитку, проблем у навчальній діяльності. Дезаптованість – не процес, а стан, що виникає від незадоволення основних потреб дитини. Унаслідок дезадаптації можливе використання дитиною неадекватних способів поведінки [7].

Г.М. Чуткіною сформовані такі чинники, що зумовлюють високий рівень адаптації [12]:

- адекватне усвідомлення свого статусу в групі ровесників;
- правильні методи виховання в сім'ї;
- відсутність (загалом) конфліктної ситуації в сім'ї;

- відсутність у сім'ї конфліктів через алкоголізм;
- високий рівень освіти батьків;
- функціональна готовність до навчання у школі, зрілість;
- високий статус дитини в групі під час вступу до 1-ого класу;
- повна сім'я;
- задоволення від спілкування з дорослими;
- позитивний стиль ставлення до дітей з боку вихователя і вчителя під час підготовчого періоду.

Поняття адаптації безпосередньо пов'язане з поняттям готовності дитини до школи і включає три компоненти: фізіологічну адаптацію, психологічну та соціальну. Всі складники є тісно пов'язаними між собою. Недоліки у формуванні будь-якого з них може негативно позначитись на успішності навчання, самопочутті першокласника, його працездатності. Успішність засвоєння навчальної інформації та рівень розвитку психічних функцій свідчать про фізіологічну, соціальну та психологічну готовність дитини до переходу до нового освітнього простору [7].

Учені завдяки проведенню численних експериментів і спостережень процесу фізіологічної адаптації дитини до школи дійшли висновку, що процес фізіологічної адаптації у дітей проходить у декілька етапів, кожен з яких має свої особливості і характеризується різним ступенем напруженості функціональних систем організму [8].

Перший етап фізіологічної адаптації є орієнтовним. У цей час організм відповідає бурхливою реакцією і значним напруженням практично всіх систем у відповідь на нові впливи, пов'язані з початком систематичного навчання. Ця так звана фізіологічна буря відбувається протягом перших двох-трьох тижнів.

Другий етап – нестійке пристосування. Організм шукає і знаходить певні оптимальні варіанти та реакції на сторонній вплив.

Третій етап – період відносно стійкого пристосування. Організм знаходить задовільні варіанти реагування на навантаження, що потребують меншої напруги всіх систем.

Тривалість усіх трьох фаз фізіологічної адаптації складає приблизно п'ять-шість тижнів, а найскладнішими є перший і четвертий тижні. Тривалість адаптації визначають від трьох-чотирьох тижнів до двох місяців залежно від індивідуальних особливостей дитини. Однак є думка, що в середньому вона триває від 10–18 днів до 1–3 місяців.

Психологічна адаптація дитини до школи охоплює такі сторони дитячої психіки, як особистісно-мотиваційна, вольова, навчально-пізнавальна [11].

У процесі шкільного навчання головне – навчити дітей розуміти завдання навчання. Досягнення такої мети вимагає від учнів певних зусиль і розвитку низки важливих навчальних якостей, до яких належать такі:

– особистісно-мотиваційне ставлення до школи й навчання (бажання (або небажання) приймати навчальну задачу, виконувати завдання педагога, тобто навчатися);

– прийняття навчального завдання (розуміння завдань, поставлених педагогом, бажання їх виконувати, прагнення до успіху, бажання уникнути невдачі);

– уявлення про зміст діяльності і способи її виконання (рівень елементарних знань і умінь, сформованих до початку навчання);

– інформаційне ставлення, що забезпечує сприйняття, переробку і збереження різноманітної інформації під час навчання;

– управління діяльністю (планування, контроль і оцінка власної діяльності) [10].

Отже, навіть високий рівень пізнавальної активності не гарантує достатньої мотивації навчання. Необхідним є високий рівень загального розвитку дитини та достатньо розвинені провідні якості особистості.

У період адаптації дитини до школи найпомітніші зміни відбуваються в її поведінці. Здебільшого одним з показників труднощів адаптації є такі зміни, як надмірне збудження і навіть агресивність або, навпаки, загальмованість, депресія та почуття страху, небажання йти до школи. Усі ці фактори демонструють особливості психологічної адаптації дитини до школи [5].

Особистісна або соціальна адаптація пов'язана з бажанням і вмінням дитини прийняти нову роль школяра. Для її досягнення існує перелік таких умов:

– розвиток у дітей умінь слухати та реагувати на дії вчителя, планувати свою роботу, аналізувати отриманий результат. Це вміння і здібності, необхідні для успішного навчання в початковій школі;

– розвиток умінь налагоджувати контакт з іншими дітьми, будувати стосунки з дорослими, бути товариським і цікавим для оточення (уміння, що дозволяють встановлювати міжособистісні відносини з однолітками і педагогами);

– формування умінь правильно оцінювати свої дії і дії однокласників, користуватися найпростішими критеріями оцінки та самооцінки (такими критеріями можуть бути повнота знань, їх обсяг, глибина, а також можливість використовувати знання в різних ситуаціях). Такі вміння є стійкою навчальною мотивацією на тлі позитивних уявлень дитини про себе і низького рівня шкільної тривожності.

У дослідженнях Е.М. Александровської для аналізу процесу адаптації молодших школярів використовуються такі чотири критерії:

– ефективність навчальної діяльності (навчальна активність і засвоєння знань);

– засвоєння шкільних норм поведінки на уроці та перерві;

– успішність соціальних контактів (спілкування з дітьми і вчителями);

– емоційне благополуччя [2].

А.Л. Венгером було виявлено три рівні адаптації дітей до шкільного навчання:

– високий рівень адаптації (дитина позитивно ставиться до школи, сприймає вимоги вчителя адекватно, легко засвоює навчальний матеріал, вирішує складні завдання, старанна, уважно слухає пояснення вчителя, виявляє зацікавленість до самостійної роботи, робить всі домашні завдання);

– середній рівень адаптації (дитина позитивно ставиться до школи, розуміє матеріал, якщо вчитель пояснює його детально і наочно, засвоює основний зміст навчальної програми, самостійно вирішує завдання, до яких вже є приклад рішення, добре зосереджена тоді, коли їй цікаво, дружить з однокласниками);

– низький рівень адаптації (дитина негативно ставиться до школи, часто скаржиться на здоров'я, буває пригніченою, порушує дисципліну, матеріал, який пояснюється учителем, засвоює фрагментарно, самостійна робота з підручниками викликає у дитини складнощі, до занять готується нерегулярно, близьких друзів не має. Такий дитині необхідний постійний контроль з боку батьків і вчителя) [4].

Аналізуючи аспекти успішної адаптації дітей, І.А. Коробейников виділяє такі ознаки успішності:

– по-перше, це почуття задоволеності дитини процесом навчання. Їй подобається у школі, вона не відчуває невпевненості чи страху;

– по-друге, наскільки легко дитина може впровадитись із програмою. Якщо школа і програма є традиційними, а дитині складно під час навчання, необхідно підтримати її у важкий момент, не критикувати надмірно за повільність і не порівнювати з іншими дітьми, адже усі діти різні;

– по-третє, ступінь самостійності дитини під час виконання навчальних завдань, готовність звернутись до дорослого за допомогою лише після декількох спроб виконання завдання самостійно. Часто батьки дуже старанно допомагають дитині, що може спровокувати протилежний ефект. Учень звикає до спільного виконання домашніх завдань і не хоче робити це самостійно. Тут краще відразу визначити межі вашої допомоги і поступово зменшувати її.

Але найважливішою ознакою того, що дитина повністю освоїлась у шкільному середовищі, є її задоволеність міжособистісними відносинами з однокласниками і вчителем. У цей період першокласник активно встановлює контакти, шукає своє місце в дитячому середовищі, вчиться співпрацювати з іншими дітьми і приймати допомогу [1].

Висновки. Отже, період адаптації дитини до школи є дуже важливим для її розвитку як особистості. На цьому етапі від батьків та вчителів

необхідна максимальна увага до дитини, її внутрішнього світу. Потрібно пам'ятати, що дитина стикається з новими життєвими ситуаціями, а її реакція на них є домінантною для формування характеру і подальшої якості навчання.

Важливо займатись підготовкою дитини до школи ще в дошкільному віці, оскільки саме в цей період відбувається формування особистості дитини та її психоемоційної сфери. Основними показниками психологічної адаптації дитини до школи є встановлення контакту з однокласниками і вчителем, формування адекватної поведінки, оволодіння практичними навичками навчальної діяльності.

Грамотний та індивідуальний підхід до дитини в цей вирішальний період – запорука сприятливого завершення періоду адаптації дитини до школи, успішного навчання і гарної поведінки в майбутньому. Об'єднані зусилля вчителів і батьків здатні зменшити ризик виникнення у дитини труднощів в навчанні.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Александровская Э.М. Социально-психологические критерии адаптации к школе. Москва, 1988. 153 с.
2. Борисова Л.М. Готовність дитини до навчання. *Психологічна газета*. 2005. № 23. С. 3–7.
3. Венгер Л.А. Психологическая готовность детей к школьному обучению. Москва, 1985. 112 с.
4. Брикунець Л. Готовність дитини до навчання у школі. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*. 2012. № 12. С. 32–34.
5. Жовнер С., Бобро О., Погребняк Т. Системний підхід до забезпечення наступності і перспективності між дошкільним закладом і школою. *Вихователь – методист*. 2011. № 4. С. 16–33.
6. Колмикова О. Школа майбутнього першокласника. Успішна адаптація дітей 6-річного віку. *Початкова освіта*. 2012. № 30. С. 4–10.
7. Мухина В.С. Детская психология. Москва, 2000. 176 с.
8. Назаренко Г.І. Шестирічна дитина в школі : методичні рекомендації для вихователів дошкільних закладів, учителів початкових класів та батьків. Харків, 2003. 32 с.
9. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. Москва, 2001. 125 с.
10. Решетникова О. Адаптация учащихся: методическая копилка. *Школьный психолог*. 2005. № 18. С. 27–38.
11. Рожок Т., Харматова В. Забезпечення наступності між дошкільним навчальним закладом та початковою школою. *Вихователь – методист*. 2012. № 8. С. 43–46.
12. Чуткіна Г.М. Адаптація першокласників до педагогічного процесу школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1987. 19 с.

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ОСВІТНЬО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ ДЛЯ ДІТЕЙ ЗІ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

HEALTH-SAVING ENVIRONMENT OF THE EDUCATION AND REHABILITATION CENTER FOR CHILDREN WITH COMPLEX DEVELOPMENTAL DISORDERS

Стаття присвячена визначенню особливостей створення здоров'язбережувального середовища в освітньо-реабілітаційному центрі для дітей зі складними порушеннями розвитку. Зазначено, що організація освітнього і корекційно-реабілітаційного процесів в освітньо-реабілітаційних центрах для дітей із різними порушеннями розвитку передбачає внутрішню інтеграцію та соціальну адаптацію школярів через створення відповідного здоров'язбережувального освітнього середовища. Установлено, що основним завданням освітньо-реабілітаційного центру є здійснення комплексної медичної, психологічної, педагогічної реабілітації дитини, яка має порушення здоров'я. На досягнення цієї мети мають бути спрямовані зусилля адміністрації, вчителів, медичної та психологічної служб, батьків, тобто всіх учасників освітнього процесу. Здоров'язбережувальне середовище освітньо-реабілітаційного центру ми розуміємо як цілісний педагогічний процес, спрямований на збереження всіх складників здоров'я (фізичного, психічного, морального і соціального) дітей зі складними порушеннями розвитку шляхом упровадження в освітній процес протягом навчального дня комплексної системи фізкультурно-оздоровчої роботи з урахуванням індивідуального стану здоров'я, можливостей і потреб учнів. Було зроблено висновок, що створення здоров'язбережувального освітнього середовища в освітньо-реабілітаційному центрі передбачає інтеграцію зусиль усіх учасників освітнього процесу і має за мету формування ціннісного ставлення школярів до власного здоров'я, навичок виконання оздоровчих вправ для профілактики і корекції порушень основних систем організму, проведення фізкультурно-оздоровчої і корекційної діяльності впродовж навчального дня і дозвілля, тренування рухових якостей. Важливим є набуття знань про значущість і необхідність занять фізичною культурою, що впливає на зміцнення не лише фізичного, а також морального і психічного здоров'я, розвиток навичок міжособистісного спілкування і коригування рис характеру.

Ключові слова: освітньо-реабілітаційний центр, здоров'язбережувальне середовище, фізкультурно-оздоровча робота, діти зі складними порушеннями розвитку.

The article is devoted to identifying the features of creating a health-saving environment at educational and rehabilitation center for children with complex developmental disorders. It has been noted that organization of educational and correctional processes for children with complex developmental disorders implies internal integration and social adaptation of schoolchildren through the creation of appropriate health-saving educational environment. It has been established that implementation of complex medical, psychological, pedagogical rehabilitation for children with complex developmental disorders are main tasks of educational and rehabilitation center. Efforts of administration, teachers, medical and psychological services, parents should be directed to achieve this goal. Health-saving environment of the educational and rehabilitation center is a holistic pedagogical process aimed at preserving all components of health (physical, mental, moral and social) of children with complex developmental disorders by introducing into the educational process a complex system of physical and health work with taking into account the individual health, opportunities and needs of the children. It was concluded that creation of a health-saving educational environment at the educational and rehabilitation center involved the integration of efforts of all participants. It was aimed to form a valuable attitude of children to their own health, skills to perform wellness exercises for the prevention of violations and correction of major organ systems. Carrying out of physical and health-improving work, training of motor qualities during the school day and leisure activity, acquiring knowledge about the importance and necessity of physical culture had a great impact on physical and mental health, the development of interpersonal skills and the correction of character traits.

Key words: educational and rehabilitation center, health-saving environment, physical and health-improving classes, children with complex developmental disorders.

УДК 618.19-089.87
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-1-22>

Лещій Н.П.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри дефектології
та фізичної реабілітації
Південноукраїнського національного
педагогічного університету
імені К.Д. Ушинського

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сьогоднішня вирізняється погіршенням здоров'я українського населення, що значно зумовлено обмеженістю рухової активності, особливо це стосується дітей і молоді. Означена проблема відображена в законодавчих актах України, зокрема в Указі Президента України від 09.02. 2016 р. № 42 «Про Національну стратегію з оздоровчої рухової активності в Україні до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація». У Національній стратегії розвитку освіти

в Україні на період до 2021 року наголошено на необхідності створення безпечного освітнього середовища в закладах освіти, що має забезпечувати комплексний підхід до формування усіх складників здоров'я дітей та молоді.

Створення освітнього середовища, покликаного сприяти підтримці здоров'я, є пріоритетним завданням освітньо-реабілітаційних центрів, у яких навчаються діти зі складними порушеннями розвитку. Стратегічним орієнтиром у цьому сенсі є Конвенція про права осіб з інвалідністю, прийнята

Генеральною Асамблеєю ООН і ратифікована Україною у 2008 році. Крім того, європейський вектор розвитку освіти, зміни в сучасному українському суспільстві актуалізують проблему виховання життєво компетентної особистості дитини, здатної до гармонійної адаптації до нових умов життя, налагодження продуктивних стосунків з оточенням, визначення свого місця у соціумі [5, с. 8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зазначимо, що проблеми здоров'язбереження постійно перебувають у центрі уваги дослідників. Предметом наукових розвідок є наукові дослідження в галузі педагогіки здоров'я (Н. Абаскалова, Р. Айзман, Т. Акбашев, Ш. Амонашвілі, А. Амосов, П. Анохіна, Р. Баєвський, Л. Барков, І. Брехман, Е. Вайнер, О. Волошин, В. Горазук, Д. Давиденко, О. Дубогай, В. Дубровський, Г. Кураєв, Л. Татарнікова, А. Хрипкова та інші). Досліджуються також філософські та методологічні засади здоров'язбереження, формування здорового способу життя, культури здоров'я, організації здоров'язбережувального дозвілля (Г. Апанасенко, М. Алексєєв, В. Афанасьєв, В. Бальсевич, А. Богуш, І. Бех, В. Бобрицька, М. Віленський, І. Глінянова, В. Горазук, В. Ірхін, Е. Казін, О. Калюжна, М. Колеснікова, Н. Коцур, В. Кремень, Г. Кривошеєва, Н. Кураєв, В. Магін, С. Максименко, А. Матвєєв, Г. Наталов, М. Носко, С. Омельченко, І. Пічугіна П. Плахтій, О. Савченко, О. Сухомлинська, Л. Сущенко, Б. Шеремет та інші). Учених цікавить застосування в системі освіти здоров'язбережувальних технологій (О. Ахвердова, П. Джуринський, Б. Долинський, І. Малашихіна, Н. Медведєва, В. Муравйова, Г. Соловйов та інші).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Розвиток в Україні спеціальної освіти, зокрема й освітньо-реабілітаційних центрів для дітей зі складними порушеннями розвитку, передбачає створення умов для здобуття дітьми різних освітніх рівнів незалежно від стану здоров'я. Важливим є спрямування освіти на задоволення потреб дітей та їхніх батьків шляхом надання освітніх послуг, відмова від нозологічного принципу направлення дітей у спеціальні заклади, розширення мережі освітніх установ та надання батькам прав вибору освітньої моделі для своєї дитини. Ми погоджуємося з думкою, що за умов реформування спеціальної освіти в Україні головним завданням є не скорочення (закриття) спеціальних закладів, а їх трансформація з урахуванням успішного українського та міжнародного досвіду, розширення функцій, надання нових освітніх послуг [5, с. 78].

Освітньо-реабілітаційний центр – це загальноосвітній заклад для дітей з особливими освітніми потребами, зумовленими складними порушеннями розвитку, діяльність якого передбачає здійснення комплексних реабілітаційних заходів, спря-

мованих на відновлення здоров'я, здобуття освіти відповідного рівня, розвиток та корекцію порушень (Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 16 серпня 2012 р. № 920).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Зазначимо, що незважаючи на постійне звернення дослідників до питань, пов'язаних із здоров'язбереженням дітей в освітньо-реабілітаційних центрах, проблема впровадження комплексної системи фізкультурно-оздоровчої роботи впродовж навчального дня в цих закладах висвітлена в педагогічній літературі недостатньо.

Мета статті полягає у визначенні особливостей створення здоров'язбережувального середовища в освітньо-реабілітаційному центрі для дітей зі складними порушеннями розвитку.

Виклад основного матеріалу. Аналіз результатів наукових досліджень (Л. Андрушко, В. Бондаря, А. Колупаєвої, С. Миронової, В. Синьова, Т. Сак та інших) свідчить про те, що організація освітнього і корекційно-реабілітаційного процесів в освітньо-реабілітаційних центрах для дітей із різними порушеннями розвитку передбачає внутрішню інтеграцію та соціальну адаптацію школярів через створення відповідного здоров'язбережувального освітнього середовища.

Основним завданням освітньо-реабілітаційного центру є здійснення комплексної медичної, психологічної, педагогічної реабілітації дитини, яка має порушення здоров'я. Для цього в них надаються такі види послуг:

- *освітні послуги* (колективна форма навчання, інтегроване, інклюзивне навчання, індивідуальна форма навчання). Освітньо-реабілітаційний процес закладу забезпечується технологіями корекції та розвитку, програмами соціальної реабілітації з використанням новітніх досягнень у галузі педагогічної та медичної науки і практики, гнучкого особистісно-орієнтованого освітнього процесу;

- *медична реабілітація* (лікувально-профілактичні заходи). Програма відновлення здоров'я вихованців центру передбачає всебічну глибоку діагностику фізичного стану організму дитини, лікувально-реабілітаційні та профілактичні заходи спеціалістів різного профілю високої кваліфікації відповідно до медичного профілю закладу;

- *психолого-педагогічна реабілітація* (консультування, психолого-педагогічна діагностика, психологічна та педагогічна корекція). За програмою психологічної реабілітації вихованців реалізується система заходів для діагностики, корекції, розвитку та профілактики, спрямованих на забезпечення оптимального функціонування інтелектуальної та саморегулятивної підструктур особистості як основи для самореалізації кожної дитини, актуалізації компенсаторних можливостей особистості вихованців;

– *фізична реабілітація* (лікувальний масаж, лікувальна фізкультура);

– *професійна реабілітація* (професійна орієнтація, допрофесійна підготовка, професійна підготовка (за наявності ліцензії)). Створення умов для професійного самовизначення та соціальної адаптації особистості;

– *фізкультурно-спортивна реабілітація* (ритміка, лікувальна фізкультура, навчально-тренувальні заняття з фізичної культури і спорту, заняття спортом);

– *соціальна та побутова реабілітація* (пристосування меблів, встановлення обладнання для адаптації приміщень, прищеплення основних соціальних навичок, соціально-побутовий патронаж, працетерапія) [4].

Звісно, першочерговим завданням освітньо-реабілітаційного центру є здоров'язбереження дітей. Важливе значення в цьому плані надається збереженню психічного, духовного та соціального здоров'я дітей, що вимагає створення в освітньому закладі особливої комфортної атмосфери, яка б відкрила кожній дитині позитивний простір для особистісного зростання в інтелектуальній, духовній та соціальній сферах. На досягнення цієї мети мають бути спрямовані зусилля адміністрації, вчителів, медичної та психологічної служб, батьків, тобто всіх учасників освітнього процесу. Здоров'язбереження в освітньому процесі – це комплекс дій та заходів учасників взаємодії в для цілісного розв'язання проблеми збереження і зміцнення фізичного, духовного та соціального здоров'я учнів, формування їхньої здоров'язбережувальної компетентності. Його реалізація відбувається в здоров'язбережувальній діяльності, що здійснюється відповідно до цілей освіти, особистісних потреб учнів та ситуацій взаємодії [7, с. 10].

Освітній заклад із здоров'язбережувальним середовищем О. Сироватко розглядає як педагогічну систему, у якій повинні бути методики медико-психолого-соціального супроводу учнів на кожному віковому етапі, постійна діагностика стану здоров'я учнів, установка на формування здорового способу життя учнів, ефективна корекційна та реабілітаційна робота за медичними показниками дітей, методики включення учнів у здоров'язбережувальну діяльність, розроблені засоби формування особистих програм здоров'я, сформовані вміння саморегуляції емоційних станів школяра, самоконтролю у стресових ситуаціях [8, с. 20]. І хоча автор дає визначення здоров'язбережувального середовища загальноосвітнього закладу, воно цілком відповідає завданням створення такого середовища в освітньо-реабілітаційному центрі.

Аналогічні, але, на нашу думку, більш загальні завдання організації здоров'язбережувального

середовища освітнього закладу ставить А. Коробейников, вважаючи важливими такі з них: створення нормативно-правової бази, здійснення моніторингу здоров'я учнів, медико-педагогічне оцінювання ефективності методик здоров'язбережувальних технологій, формування організаційних (державних і громадських) структур здоров'яспрямованої діяльності, організація підготовки учнів і перепідготовки вчителів для оволодіння ними здоров'язбережувальними методами навчання [9].

Дещо по-іншому розглядає поняття «здоров'язбережувальне середовище» Н. Міллер, виголошуючи думку про те, що здоров'язбережувальне освітнє середовище спрямоване на впровадження здоров'язбережувального навчання як процесу взаємодії учнів і вчителя, результатом якого є засвоєння знань, умінь, навичок, способів творчої діяльності, системи цінностей і збереження здоров'я учасників освітнього процесу. Дослідниця наголошує на тому, що здоров'язбережувальне освітнє середовище – це сукупність антропогенних, природних, культурних чинників, що сприяють задоволенню людиною власних потреб, здібностей, можливостей збереження здоров'я [6, с. 16].

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури Т. Бережна доходить висновку, що здоров'язбережувальне середовище освітнього закладу – це сукупність компонентів та спеціально створених організаційно-педагогічних умов, які у поєднанні й взаємодії між собою сприяють формуванню ціннісного ставлення до власного здоров'я, довколишнього світу в дітей та забезпечують їхню готовність до ведення здорового способу життя [3, с. 176].

Узагальнюючи зазначене, скажемо, що здоров'язбережувальне середовище освітньо-реабілітаційного центру в аспекті започаткованого дослідження ми розуміємо як цілісний педагогічний процес, спрямований на збереження всіх складників здоров'я (фізичного, психічного, морального і соціального) дітей зі складними порушеннями розвитку шляхом упровадження в освітній процес протягом навчального дня комплексної системи фізкультурно-оздоровчої роботи з урахуванням індивідуального стану здоров'я, можливостей і потреб учнів.

Ми згодні з такими дослідниками, як Г. Бьойс, В. Кучма, Л. Сухарева, І. Рапопорт, що створення здоров'язбережувального середовища в освітньо-реабілітаційному центрі, як і в загальноосвітньому закладі взагалі, передбачає вирішення таких завдань:

1) формування команди з усіх учасників освітнього процесу (педагогів, психологів, медиків, батьків, учнів тощо), що взаємодіє з керівними органами і організаціями (вертикальні зв'язки) та іншими зацікавленими партнерами – місцевими

громадськими об'єднаннями, науковими організаціями, територіальними відділеннями шкільної і університетської медицини та здоров'я тощо (горизонтальні зв'язки);

2) визначення цілей здоров'язбережувальної діяльності в освітньо-реабілітаційному центрі;

3) організація моніторингу, поточного контролю і оцінювання результатів як інструменту підвищення якості своєї роботи;

4) створення здоров'язбережувального середовища для реалізації освітнього процесу відповідно до вікових закономірностей і розвитку вихованців;

5) впровадження інноваційних освітніх здоров'язбережувальних програм і технологій, спрямованих на підвищення працездатності, забезпечення вікових темпів росту та розвитку дітей, підлітків і молоді;

6) надання пріоритету руховій активності в усіх сферах навчальної і позанавчальної діяльності освітньо-реабілітаційного центру як необхідній умові здорового розвитку учнів;

7) впровадження інноваційних здоров'язбережувальних технологій фізичного виховання і забезпечення необхідним фізкультурно-спортивним устаткуванням для вдосконалення і розвитку рухових якостей, витривалості, фізичної працездатності школярів;

8) побудова освітнього процесу на принципах взаємоповаги педагогів та учнів, розвитку комунікативних зв'язків і партнерства;

9) розвиток інтелектуальних і творчих здібностей учнів;

10) формування ціннісного ставлення до здоров'я, культури здоров'я учнів на всіх етапах їхнього навчання, забезпечення наступності освітніх програм навчання дітей здоров'ю, використання сучасних інформаційних технологій;

11) вдосконалення соціального партнерства в системі «педагог – учень – батьки», залучення учнів до здоров'язбережувальної діяльності як рівних партнерів з реалізації програм зміцнення здоров'я, турбота про здоров'я і благополуччя всіх співробітників закладу;

12) забезпечення ефективною системою медичного обслуговування, проведення моніторингу показників здоров'я [2, с. 28].

Розпочинати формування здоров'язбережувального середовища будь-якого освітнього закладу, зокрема й освітньо-реабілітаційного, зазначає Т. Бережна, і ми цілком поділяємо цю думку, необхідно з аналізу рівня здоров'я й способу життя учнів, що передбачає такі аспекти: роботу стосовно здоров'язбережувальної діяльності учнів, визначення рівня фізичного розвитку та фізичної підготовленості учнів, визначення показників фізичного здоров'я, впровадження здоров'язбережувальних педагогічних технологій, створення сприятливого психологічного мікроклі-

мату, підтримання санітарно-гігієнічних умов, урегулювання рухового режиму учнів, забезпечення раціонального харчування, впровадження медичного контролю та оздоровчих процедур [3, с. 174].

Нам імпонують визначені авторкою кроки створення здоров'язбережувального середовища в загальноосвітньому закладі. Вважаємо, що такий алгоритм вповні доцільно застосовувати і в освітньо-реабілітаційному центрі.

Перший крок – аналіз інфраструктури, навчального, навчально-методичного та кадрового забезпечення, що надасть можливість визначити умови для організації здоров'язбережувальної діяльності освітнього закладу.

Другий крок – проведення моніторингу здоров'я дітей. Необхідно провести моніторинг фізичного здоров'я (фізичний розвиток, фізична підготовленість), психічного здоров'я (характер спілкування, уміння керувати психічними станами, рівень стресостійкості, особливості розумових здібностей), соціального здоров'я (соціальна адаптивність, соціометричний статус), духовного здоров'я (вольові навички, рівень саморегуляції, самооцінювання, показники духовності – прагнення до пізнання, до істини).

Третій крок – раціональна організація освітнього процесу (нормування навчального навантаження і профілактика стомлюваності учнів, забезпечення оптимального рухового режиму дітей з урахуванням їхніх вікових особливостей, зміна видів і форм навчальної діяльності).

Четвертий крок – діагностика, корекція та попередження захворювань, проведення профілактики захворювань, вітамінотерапія.

П'ятий крок – підтримання й зміцнення всіх складників здоров'я учнів, впровадження здоров'язбережувальних педагогічних технологій (залучення дітей до ігрової діяльності, ритмічних вправ, фізкультхвилинок).

Шостий крок – оздоровча робота за такими напрямками: первинна профілактика (забезпечення дотримання санітарно-гігієнічних норм у школі), вторинна профілактика (корекція вже наявних відхилень у стані здоров'я дітей), валеологізація освітнього процесу (проведення днів здоров'я, фізкультурно-оздоровчих заходів, класних виховних годин, зустрічей із медичними працівниками, оформлення стендів, стіннівок, дотримання режиму праці й відпочинку, консультативна допомога учням, батькам, вчителям).

Сьомий крок – розвиток матеріально-технічної бази освітнього закладу, дотримання санітарно-гігієнічних норм і правил, що гарантують зміцнення здоров'я учнів (світловий і тепловий режими, вентиляція), дотримання норм пожежної безпеки, нормування навчального навантаження, обсягу домашніх завдань, створення комфортної атмосфери у взаєминах між учителями, учнями й

батьками, формування й удосконалення системи медичного контролю та обслуговування в освітньому закладі (спільно з медичними установами), створення і розвиток системи фізичного виховання й спортивно-масової роботи, забезпечення закладу фахівцями (медичними працівниками, практичним психологом, соціальним педагогом).

Останнім кроком є залучення батьківської громадськості, органів місцевого самоврядування, громадських організацій до створення здоров'язбережувального середовища в освітньому закладі [3, с. 175].

Здоров'язбережувальна діяльність значною мірою зумовлена необхідністю дотримання режиму дня, який О. Балим, і ми цілком поділяємо це твердження, розуміє як певний розпорядок дня, встановлений для життя дітей у центрі та в сім'ї, що передбачає правильне чергування різних за навантаженням видів діяльності (уроки, виконання домашніх завдань, їжа, виховні заходи, спортивні заходи, спортивні години) і відпочинку. Привчання учнів до певного режиму полегшує вироблення в корі головного мозку чітких настанов на відлік часу, формування складного динамічного стереотипу, в якому кожен режимний момент стає умовним подразником, що вводить організм у наступний етап режиму [1, с. 17].

Важливим для започаткованого дослідження є те, що автором акцентується увага на таких завданнях фізичного виховання учнів освітньо-реабілітаційного центру: зміцнювати здоров'я і сприяти гармонійному розвитку, формувати рухові уміння й навички, озброювати учнів знаннями з фізичної культури, гігієни, ознайомлювати з правилами загартування, розвивати рухові, фізичні якості, формувати інтерес до фізкультури і звички займатися нею, вести здоровий спосіб життя, виховувати позитивні морально-вольові якості [1, с. 18].

Висновки. Доходимо висновку, що створення здоров'язбережувального освітнього середовища в освітньо-реабілітаційному центрі передбачає інтеграцію зусиль усіх учасників освітнього процесу (учнів, учителів, медиків, батьків, адміністрації) і має за мету формування ціннісного ставлення школярів до власного здоров'я, навичок виконання оздоровчих вправ для профілактики порушень і корекції основних систем організму, проведення фізкультурно-оздоровчої і корегувальної діяльності впродовж навчального дня і дозвілля,

тренування рухових якостей. Важливим є набуття знань про значущість і необхідність занять фізичною культурою, що впливає на зміцнення не лише фізичного, а також морального і психічного здоров'я, розвиток навичок міжособистісного спілкування і коригування рис характеру.

Перспективу подальших наукових розвідок убачаємо у визначенні й доборі здоров'язбережувальних методик комплексної фізкультурно-оздоровчої роботи, які доцільно впроваджувати в режимі дня освітньо-реабілітаційного центру. Упроваджені методики сприятимуть збереженню всіх складників здоров'я школярів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Балим О.А. Засоби та організація фізичного виховання учнів навчально-реабілітаційного центру. *Засоби фізичного виховання у формуванні та укріпленні здоров'я підростаючого покоління* : матер. наук.-практ. конф., м. Кривий Ріг, 15 листопада 2018 року. Кривий Ріг : КДПУ, 2018. С. 16–19.
2. Бейс Г., Кучма В.Р., Сухарева Л.М., Рапорт И.К. Школы здоровья в Европе и России. Москва : Научный центр здоровья детей РАМН, 2009. 83 с.
3. Бережна Т. Особливості організації здоров'язбережувального середовища загальноосвітнього навчального закладу. *Здоров'я людини: теорія і практика* : матеріали міжнар. науково-практ. конф., м. Суми, 17–19 жовтня 2017 року. Суми, 2017. С. 170–177.
4. Гаврилова Н.С., Константинов О.І., Швець О.В. Спеціальні школи як ефективний ресурсний компонент інклюзивної освіти. URL: <https://www.google.com.ua/url>.
5. Литовченко С. Навчально-реабілітаційний центр як сучасна форма організації освіти дітей з порушеннями слуху. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 1. С. 78–85.
6. Миллер Н.Д. Здоровьесберегающее обучение детей санаторных классов общеобразовательной школы : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Новокузнецк, 2006. 18 с.
7. Осадченко Т. Створення здоров'язбережувального середовища початкової школи : практичний порадник. Умань : ВПЦ «Візаві», 2016. 234 с.
8. Сироватко О. Підходи до формування здоров'язберігаючого середовища у закладі освіти. *Директор школи*. 2009. № 38 (566). С. 19–25.
9. Korobeynikov A. Education for balanced development in school. Strasbourg : Parliamentary Assembly Council of Europe, 2008. 96 p.

ОРХЕСТИЧНЕ ВИХОВАННЯ У КОНТЕКСТІ КОРЕКЦІЙНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ВАДАМИ УСНОГО МОВЛЕННЯ

ORCHESTIC EDUCATION IN THE CONTEXT OF CORRECTIVE EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLERS WITH ORAL DISORDERS

Стаття присвячена орхестичному вихованню у контексті корекційного навчання дітей молодшого шкільного віку з вадами мовлення, що базується на нейропсихологічній концепції про суцесивно-симультанні структури, які у будь-якій діяльності забезпечують перебіг двох принципово відмінних типів сприймання і переробки інформації. Ефективність роботи базується на використанні навчальних і розвивальних завдань з використанням орхестики і досягається завдяки гармонізації суцесивно-симультанної діяльності, що попереджає або пом'якшує порушення писемного та усного мовлення. Суцесивні дії є головними на відправних етапах формування навичок читання та письма. До суцесивно упорядкованих навичок відносять фонематичний аналіз та синтез, їх відсутність або недотримання викликає порушення читання та письма у багатьох молодших школярів з вадами писемного мовлення. У сучасній методиці навчання грамотності є положення про те, що організоване ознайомлення зі звуковою структурою слова – неодмінна передумова для оволодіння читанням, а згодом і письмом. Мета корекційного навчання – формування суцесивних навичок, тобто здатності до оперування звуками, складами, словами в реченні, переробки інформації послідовно, здатності до мовленнєвого спілкування, розуміння як усного, так і писемного зверненого мовлення, хисту давати граматично точні відповіді, відтворювати ритмічний малюнок, переводити скерованість мисленнєвого процесу з прямого на зворотний хід думки.

Недорозвинення суцесивних процесів призводить до таких змін поведінки дітей: загальної недисциплінованості, імпульсивності, емоційних спалахів. Діти повільно виконують завдання, їм необхідна додаткова стимуляція, їм складно перемикається з однієї дії на іншу, у деяких випадках виникає порушення здатності виконувати певні дії і рухи. Тому у дітей погано закріплюється зв'язок між фонемами і артикулемами, виникають такі труднощі під час пошуку належного руху для вимови відповідного звуку, як заміни одного артикуляторного руху іншим. Діти погано запам'ятовують літери. Виконання одночасних (симультанних) дій залежить від рівня сформованості, функціонування зорового, вестибулярного, тактильного аналізаторів. Орхестичне виховання корегує вади одночасних дій за допомогою певних вправ і дій-рухів.

Ключові слова: орхестика, орхестичне виховання, корекційна робота, артикуляція звуків мовлення, суцесивні та симуль-

танні процеси, формування звуків мовлення, зорово-просторовий гнозис.

The article is devoted to orchestral education in the context of correctional education of young children with speech defects, based on the neuropsychological concept of successive-simultaneous structures, which in any activity provide the flow of two fundamentally different types of perception and processing of information. Performance is based on the use of educational and developmental tasks with the use of orchestration and is achieved through the harmonization of successive and simultaneous activities, which prevents or mitigates the violation of written and oral speech.

Successive actions are keys in the initial stages of developing reading and writing skills. Successively ordered skills include phonemic analysis and synthesis, and their lack or non-observance causes reading and writing impairment in many younger students with speech impairments. Modern literacy teaching has the principle that familiarization with the sound structure of a word is an indispensable prerequisite for mastering reading, and subsequently writing.

The purpose of correctional training – the formation of successive skills, the ability to operate sounds, syllables, words in a sentence, processing information sequentially, the ability to communicate in speech, understanding spoken speech, both oral and written; to give grammatically accurate answers, to reproduce a rhythmic pattern, to translate the directionality of the thought process from the forward to the reverse course of thought. Underdevelopment of successive processes leads to changes in the behavior of children: general promiscuity, impulsivity, emotional outbursts. At the end of the day, children begin to perform the task, they are promptly stimulated, they have difficulty in switching from one action to another, in some cases there is a violation of the ability to perform certain actions and movements.

Therefore, the relationship between phonemes and articulations is poorly fixed in children, and there is difficulty in finding the proper motion to pronounce the appropriate sound, such as replacing one articulatory movement with another. Children misspell letters. Creation of simultaneous (simultaneous) actions depends on the level of formation, functioning of visual, vestibular, tactile analyzers. Orchestral upbringing corrects the disadvantages of simultaneous actions through certain exercises and actions-movements.

Key words: orchestrics, orchestral education, correctional work, articulation of speech sounds, successive and simultaneous processes, formation of speech sounds, visual-spatial gnosis.

УДК 37.013.73:371.9:373.3

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-1-23>

Плющик Є.В.,
старший викладач кафедри
місцевих дисциплін
і методик викладання
Житомирського державного
університету
імені Івана Франка

Кукса Т.О.,
вчитель початкових класів
Житомирської приватної гімназії
«Ор Авнер»

Заєць О.В.,
вчитель початкових класів
Житомирської загальноосвітньої школи
I-III ступенів № 17

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Основною з підстав складності шкільного навчання є недостатній рівень сформованості в учнів як сукупних, так і часткових, спеціальних, навчальних здібностей (наприклад, лінгвістичних). Причиною такої складності є стан тих психофізичних

механізмів, що забезпечують формування й розвиток самих навчальних здібностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дієве подолання скрут усного мовлення у молодших школярів передбачає оцінку їхніх механізмів. Новітнє судження про недоліки усного мовлення

дитини у психолінгвістичній та психолого-педагогічній площинах зумовлене не так відхиленнями, як дефіцитом низки таких психічних функцій: пам'яті, уваги, зорово-просторового гнозису, сукцесивних та симультанних процесів, а також дієвих компонентів письма та читання (О. Гопіченко, Е. Данілавічюте, Р. Лалаєва, О. Російська, І. Садовнікова, Є. Соботович, В. Тарасун, Н. Чередніченко та інші).

Поняття «орхестика» виникло у стародавній Греції як метод вільної передачі в русі драматичного, пластичного або музичного твору. Т. Ліванова відзначає, що музика була у нерозривному зв'язку з поезією (звідси – лірика), музика як неодмінна учасниця трагедії, музика і танець – характерні явища стародавнього грецького театру [2, с. 6].

Наприкінці ХІХ століття Е. Жак-Далькроз повернувся до цього методу у контексті музично-ритмічного виховання. Мета системи Е. Жак-Далькроза – за допомогою рухів розвинути музично-творчі здібності дитини [1, с. 23].

Цю ідею розвивали Н. Олександрова, О. Конорова, С. Руднева, Т. Бирченко, М. Котляревська-Крафт, Г. Франію, І. Ліфіц та інші. Важливу роль в розвитку орхестики відіграла система дитячого виховання К. Орфа. Метод К. Орфа базувався на національному фольклорі, адже вивчались інтонації німецької мови, інтонації німецької народної музики, ритмічні формули та танцювальні рухи з використанням драматизації віршів, пісень, гри на різноманітних інструментах.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Ідея корекційного навчання відкриває нові перспективи у постановці головних проблем логопедії – цілей, змісту і методів навчання. Цей підхід залежить не від знань, які є елементом діяльності (дій), а від видів діяльності (мовленнєвої, графічної, читацької, рухової тощо), їх переживань з подальшим формулюванням сукупних класів операцій. Такий напрям дає змогу виділити задуми умінь (дій), сформованість яких забезпечує синхронну підготовку дітей до наступного засвоєння програмного матеріалу. У такому разі йдеться про виділення загальних компонентів діяльності, незалежних від специфічних особливостей навчального предмета.

Мета статті – заповнити прогалини в інформованості логопедів та вчителів початкових класів у питаннях формування у дітей сукцесивно-симультанних навичок як опорних механізмів розвитку усного і писемного мовлення. Ця закономірність зумовлена тим, що сам предмет є інтегративним за своїм проявом і науковою проблематикою і дозволяє поєднувати теоретичні ідеї та практичні дані, які допоможуть у вивченні механізмів аномалій мовленнєвого розвитку на якісно новому рівні. Співзвучний підхід до вивчення цієї проблеми є продуктивним.

Виклад основного матеріалу. Механізми мовленнєвої діяльності допомагають у засвоєнні мовних символів та процесів сприйняття і передачі словесної інформації. Своєрідні механізми забезпечують перцепцію і породження мовленнєвого висловлювання та усно-мовленнєві передумови (сформованість систематичності знань про звукову, лексичну і граматичну грані мовлення), необхідні для участі в діях мовленнєвої комунікації. Загальні функціональні механізми забезпечують засвоєння семантики мовних знаків (лінгвістичний компонент мовленнєвої діяльності) та процесів прийому і передачі словесної інформації (комунікативний компонент мовленнєвої діяльності). Їх недоліки є причинами порушень мовленнєвого розвитку.

Мовний хист – потенційні можливості і задатки дитини до оволодіння мовою і мовленням.

Мова – суто диференційована форма людського руху – в орхестіці розповсюджується на весь організм. Коли дитина навчається вимовляти звуки, вона робить невидимий вольовий крок, який в орхестіці отримує зриму відтворення. Повітря, що проходить крізь легені й гортань, формується за допомогою губ, зубів та піднебіння. Це повітря вже є повітряними жестами, їх можна відтворити за допомогою рук. У цих рухах бере участь весь організм людини. Все творення мовлення – це рух. А спочатку – жест, який пізніше перетікає у моторику мови. Рух звуків формує не тільки мозок, але й гортань та інші органи.

Орхестичне виховання використовує сукцесивну (розгорнуту) черговість протікання мовного процесу. Наприклад, інформація надходить у мозок послідовно, звук за звуком, слово за словом, фраза за фразою. У орхестичному вихованні представлена послідовність сприймання системи звуків, ритмів, невеличких музичних інтонацій та мелодій і запам'ятовування елементів схеми мовленнєвого висловлювання, моторних актів, якими є гімнастичні вправи, хода, танцювальні рухи.

Орхестична одночасність протікання процесів (симультанне схоплювання) – це смислове сприйняття усного мовлення, наприклад, розуміння фраз з інверсією (хатка равлика – равлик у хатці) і подальше зображення у русі образу равлика, інтонаційного виспівування на двох звуках такої української дитячої поспівки-лічилки: «Павлику-равлику, висунь ріжки та ніжки. Тобі два, мені два, поділимося обидва», відтворення кулачками образу равлика, який ховається у хатці і знов з'являється (ручки дитини зібрані у кулачки – равлик у хатці, спить, потім вказівним пальцем правої руки дитина стукає зверху кулачка лівої руки і ховається «у хатку», ліва рука дитини розпрямляється – виставляються вказівний та середній пальчики – «ріжки равлика», кулачок повзе по поверхні стола, потім вправа повторюється, але вже з лівої

руки). Під час орхестичної роботи бажано не використовувати перегляди відеоматеріалів і прослуховування аудіоматеріалів. Уся робота відтворюється тихим, м'яким співом-вимовою. Інтонування звуків, слів та невеличких речень виконується у такий спосіб: залежно від сенсу підвищується і понижуються голос, робляться певні паузи, прискорюється або уповільнюється темп вимови, на логічних акцентах обов'язково підсилюється голос, але не дуже. Все це супроводжується жестами, які відповідають вимові, та рухами, які уособлюють певного персонажа.

Наприклад, вчитель початкових класів звертає увагу на те, як дитина дивиться у люстерко і кладе палець під нижню губу, натискаючи на підборіддя і широко відкриваючи рота, вимовляє звук [А]. Педагог-орхестик пропонує вимовити звук [А] «ведмедиком», «пташкою», «зайчиком». Дитина відтворює ходу ведмедя, літає, ніби пташка, стрибає, наслідуючи зайчика. Із травинки він складає голосний [А] і, водячи пальчиком по травинці, виспіває [А] у вигляді колискової, цвірінкає, як соловейко, наслідує рух джерельця (коливання голосом). Водночас школяр робить відповідні рухи руками (важкі руки ведмедя – крехтання), зображає заколисування дитини (м'який наспів), цвірінкає і тягне ручки догори (на дереві сидить пташка). Кожну букву дитина повинна сама знайти або скласти із природнього матеріалу: [У] – мушля квасолі або гороху, сама квасолинка – [О], можна знайти камінчики у вигляді [С], [Г] тощо. Учитель разом з дитиною шукає серед оточуючих речей предмети, схожі на букви. Це потрібно, щоб учень міг тактильно відчутти абрис предмету, водночас вимовляючи відповідні звуки.

Виспівуючи-вимовляючи такий народний віршик:

Сидить зайчик під липкою,

Сіє муку калиткою.

Ведмідь каже: «На хліб? На хліб?»

Зайчик вушками тріп та тріп,

учень (учениця) відтворює першу фразу «сидить зайчик під липкою» голосом казкаря (низьким та таємничим), логічно підкреслюючи слово «зайчик», покивує руками над головою (вушка зайчика). На словах «сіє муку калиткою (полотняний мішечок, гаманець)» робить рухи руками вправо-вліво – сіє муку. На словах «ведмідь каже» учень говорить низьким голосом і трохи витягує голову вперед (питальна інтонація), «на» вимовляється високо, «хліб» – низько. Руками учень відтворює високу та низьку інтонацію. На словах «зайчик вушками тріп та тріп» долоньками легенько б'є свої вушні мушлі (завжди у дітей при цій дії піднімається настрій і вони посміхаються і радіють діям зайчика). Можна запропонувати учневі (учениці) придумати свій власний ритмічний малю-

нок до будь-якої фрази вірша, навіть придумати нескладну поспівку.

Складнішим є вірш Павла Тичини.

Навшпиньках

Підійшов вечір.

Засвітив зорі,

Прослав на травах

тумани

І, на уста поклавши

палець, –

Ліг.

Учні стоять колом і пошепки вимовляють першу фразу: «навшпиньках підійшов вечір», здійсмаються навшпиньки, тупочуть ніжками (ніби балеринки) і йдуть по колу (можна повторити фразу двічі – рух праворуч, рух ліворуч). На словах «засвітив зорі» – навшпиньках витягуються догори і тягнуть ручки «до неба, милуючись зорями» (педагог пропонує заспівати пісеньку зірки, а діти повинні придумати власні поспівки). «Прослав на травах тумани» – розкидають руки, мов струшують тканину (права нога вперед, ліва – відтягнута на носок). «І, на уста поклавши палець» – з'єднують ноги разом (п'яти разом, носки нарізно), знову вимовляють ці слова тихенько, прикладаючи вказівний палець до губ. «Ліг» – з'єднують дві долоньки разом і підкладають під ліве вушко (м'яко зігнувши коліна).

Висновки. Отже, основою корекції недоліків сприймання є організація практичної діяльності, за допомогою якої дитина удосконалює свої мовленнєві дії. Умовою корекційного ефекту практичних дій є використання словесного пояснення їхніх результатів самою дитиною. Великого значення у цьому процесі набуває збагачення пасивного та активного словника дитини термінами, що позначають сприйняті характеристики предметів.

Важливо усвідомити необхідність промовляння тексту як до початку письма, так і під час нього, яке зумовлене механізмом переходу внутрішнього мовлення в зовнішнє (писемне). Протягом навчання школярі вправляються в різних видах письма, кожен з яких має певне значення для формування навичок повноцінного писемного мовлення, закріплення і перевірки відповідних знань і вмінь. У статті проілюстровані орхестичні прийоми роботи, які б сприяли виробленню умінь сприймати, диференціювати, порівнювати звуки мови та відчувати рухи й положення органів мовлення за допомогою жестів, працювати з текстом, розуміти його, відчувати і знаходити слова з тими звуками, над якими учень працює.

За допомогою орхестики практично кожному дитину можна навчити тонко відчувати інтонацію слова і музики та розвинути в неї можливості імпрорвізації музики, тобто композиторські навички. Процес складання мелодії пісні за допомогою орхестики не знижує безпосередності вираження

їхніх почуттів, не гальмує діяльності творчої уяви, а навпаки, – дає поштовх для подальшого пошуку цікавіших інтонаційних та ритмічних відкриттів.

Формування творчості – це важкий, багатоетапний акт. Взаємозв'язки багатьох ліній розвитку повинні доповнювати один одного, концентруватися на кінцевому результаті (провідному завданні), розв'язання якого можливе на певному рівні формування творчої діяльності в оркестральному вихованні.

Проведення оркестрично-корекційних занять дозволяє скорегувати вади усного мовлення у молодших школярів і сприяє якісному засвоєнню програмного матеріалу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дорн В. Метод Жак-Далькроза. Москва, 1912. 30 с.
2. Ливанова Т.Н. История западноевропейской музыки до 1789 г. Москва : Музыка, 1986. 630 с.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

MODERN TRENDS OF EDUCATION MANAGEMENT FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE CONDITIONS OF EUROPEAN INTEGRATION PROCESSES

Стаття присвячена огляду сучасних тенденцій управління загальноосвітніми навчальними закладами. Здійснено теоретичний аналіз тенденцій управління, подано аналіз стану управління закладами освіти, вибору й реалізації форм, методів, засобів, механізмів у практиці управлінської діяльності, визначено фактори, які забезпечують успішність управлінської діяльності.

У сучасній Україні система освіти безперервно розвивається, і для неї характерне постійне відновлення й саморозвиток, впровадження інноваційних підходів, нових умов. Пристосована в минулі роки до жорсткого зарегламентованого оточення, освіта сьогодні ввійшла в суперечність із новими, більш гнучкими і такими, що зазнають постійних трансформацій, вимогами українського суспільства – з ринковою економікою. Стаття висвітлює питання інноваційної діяльності в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами, значення планування як функції управління, реалізації концепції та плану розвитку школи.

У статті розкрито особливості професійної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу, у якому навчаються діти з особливими освітніми потребами, що сприяють ефективному розвитку сучасної школи. Теоретично обґрунтовано професійну компетентність керівників на науковій основі. Висвітлено основні особливості професійної компетентності керівників на сучасному етапі управління загальноосвітніми навчальними закладами. Виявлено, що вивчення професійної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу має забезпечувати не лише успішне функціонування закладу, а і його якісний розвиток в умовах оновлення та демократизації суспільства.

У статті підкреслено актуальність питання щодо підготовки керівників нового типу – менеджерів освіти, оскільки у закладах освіти практично ще немає менеджерів. Зміна директорського, командного менталітету в освіті на менеджерський є пріоритетним завданням. Запропоновано низку першочергових заходів щодо удосконалення управління закладами системи освіти.

Ключові слова: управління навчальними закладами, менеджмент освіти, інноваційна

діяльність, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивне навчання.

The article is devoted to the review of modern tendencies in the management of general educational institutions. The theoretical analysis of management tendencies is carried out, the analysis of the state of management of educational institutions, the choice and implementation of forms, methods, means, mechanisms in the practice of management activities, determinants of the factors that ensure the success of management activities is provided.

In today's Ukraine, the education system is constantly evolving, and it is characterized by constant renewal and self-development, the introduction of innovative approaches, new conditions. The article covers issues of innovative activity in the management of general educational institutions, the importance of planning as a function of management, the implementation of the concept and plan of school development.

The article reveals the peculiarities of professional competence of the head of a comprehensive educational institution, where children with special educational needs studying, which contribute to the effective development of a modern school. The professional competence of managers on a scientific basis is theoretically substantiated. The main features of the professional competence of managers at the present stage of the management of general educational institutions are highlighted. It has been revealed that the study of the professional competence of the head of a comprehensive educational institution should ensure not only the successful functioning of the institution, but also its qualitative development in the conditions of modernization and democratization of society.

The article emphasizes the urgency of the issue of training managers of a new type – education managers, since there are virtually no managers in educational institutions. Changing the director's, team mindset in education for a managerial is a priority task. A number of priority measures for improving the management of educational institutions are proposed.

Key words: management of educational institutions, education management, innovative activity, children with special educational needs, inclusive education.

УДК 378. 22.015.311

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-1-24>

Шевченко В.М.,

канд. пед. наук,

старший науковий співробітник,

докторант

Інституту спеціальної педагогіки

і психології імені Миколи Ярмаченка

Національної академії педагогічних

наук України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Входження України до світового і європейського освітнього простору зумовлює необхідність реформування сфери освіти й виявлення тенденцій розвитку управління у сфері освіти крізь призму демократичних, сервісних і ринкових змін [4, с. 96]. Це пов'язано з тим, що механізми адміністративно-командного управління, бюрократичні механізми та механізми управління за нор-

мативно встановленими правилами, характерні для закритих жорстко детермінованих ззовні систем державного управління вищого порядку та сформовані ще у 80–90-х рр. ХХ ст. індустріального суспільства, явно суперечать цілям і завданням державної освітньої політики в Україні відповідно до викликів ринкової економіки знань, демократичного та цифрового суспільства [10, с. 35].

Сучасний етап розвитку системи освіти України характеризується її реформуванням, пошуком шляхів приведення змісту у відповідність до особистісних запитів учнів, світових стандартів. Кризові явища в освіті, які спостерігаються нині, пов'язані зі становленням України як незалежної держави, характером суспільних відносин, реформуванням політичної та економічної систем на принципово нових засадах. Пристосована в минулі роки до жорсткого зарегламентованого оточення, освіта сьогодні ввійшла в суперечність із новими, більш гнучкими і такими, що зазнають постійних трансформацій, вимогами українського суспільства – з ринковою економікою [11].

Відповідно освіта переходить на нову структуру та зміст, що потребує створення принципово нових моделей управління, які дозволяють опрацювати цілісну концепцію освітньої практики з урахуванням особливостей і можливостей конкретного навчального закладу. Реформування передбачає інноваційні підходи до удосконалення функцій і методів керівництва, впровадження нової етики відносин, заснованих на партнерстві, тощо [6, с. 205].

Стратегічні цілі, завдання, провідні шляхи радикальних перетворень в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами визначені Конституцією України, Законами України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про дошкільну освіту», Національною стратегією розвитку освіти України, Положенням МОН України «Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» та іншими нормативними актами. Визначені у цих документах завдання сприяють створенню умов для розвитку та саморозвитку особистості, пошуку нових шляхів розвитку національної школи та модернізації управління нею, що можливе за умови підготовки їх керівників до змін, принципової переорієнтації на сучасні наукові підходи та принципи, форми і методи управління [8, с. 177].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливе теоретико-методологічне значення для дослідження мають сучасні наукові розвідки з проблем управління освітою на різних рівнях, запровадження державних механізмів управління, інновацій як механізму розвитку освіти. Вони містяться у працях вчених В. Бондаря, Н. Бібік, А. Гуржія, С. Клепка, В. Лугового, О. Ляшенка, В. Маслова, В. Огнев'юка, Л. Парашенко, О. Пометун, О. Савченко, О. Топузова та ін.

Питання управління загальноосвітніми навчальними закладами висвітлено у працях Є. Березняка, Ю. Васильєва, Г. Горської, Г. Єльнікової, М. Захарова, Л. Калініної, Б. Кобзаря, Ю. Конаржевського, Г. Сиротенка, В. Пікельної та ін. У них розкрито пріоритетні принципи управління, модернізовані управлінські функції керівника школи, сучасні форми й методи управління, стилі управління

тощо. Науково досліджували проблему розвитку професійної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу В. Бегай, В. Бондар, Л. Даниленко, Н. Коломінський, Ю. Конаржевський, В. Маслов, Р. Шакуров.

Проблемам освітньої інноватики в сучасній теорії та практиці присвячені роботи І. Дичківської, Л. Даниленко, А. Підласого, Л. Ващенко, Д. Джонсона, П. Дроб'язка, О. Дусавицького, І. Пригожина, Н. Погрібної, О. Козлової, О. Попової, С. Подмазіна, у яких обґрунтовано, класифіковано освітні інновації, висвітлені питання проблем і перспектив управління інноваційною діяльністю у загальноосвітніх навчальних закладах тощо.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Саме тому актуальність теми дослідження зумовлена принциповими змінами процесу модернізації системи освіти загалом, пошуками шляхів послідовного реформування системи управління закладами освіти. Роль директора школи у сучасних соціально-економічних реаліях переоцінити важко, адже він створює імідж школи, формулює місію навчального закладу, визначає доміанти діяльності, а головне – комплектує команду працівників. Це зумовлює оновлення функцій керівника закладу освіти, змісту його діяльності, підсилює значення професійного саморозвитку, створює ситуацію переосмислення ролі та стилю управлінської поведінки. Саме тому важливого значення набуває професійна компетентність керівників, що веде загальноосвітній навчальний заклад (далі – ЗНЗ) до досягнення мети та потребує ґрунтового обґрунтування та вивчення [7, с. 278].

Отже, актуальність дослідження зумовлена тим, що динамічні зміни, які відбуваються сьогодні у суспільному житті нашої країни, суттєво впливають на стан освіти та діяльність навчальних закладів, функціонування та розвиток яких залежить від сукупності факторів впливу [6, с. 205]. Не випадково, що серед численних трансформацій і модернізацій останніх десятиліть особливе місце відводяться тим, які безпосередньо пов'язані з освітою та її управлінням [11].

Метою статті є аналіз сучасних тенденцій управління ЗНЗ, в яких навчаються діти з особливими освітніми потребами, оскільки нові умови, за яких функціонують навчальні заклади, вимагають сучасних підходів до організації їх діяльності, інноваційної діяльності, більш ефективного і гнучкого управління.

Виклад основного матеріалу. Модернізація вітчизняної системи освіти, забезпечення європейських стандартів її якості вимагає концентрації зусиль, ефективного використання актуальних, генерування і залучення нових ресурсів. Одним із потужних механізмів реформування системи освіти є інноваційний розвиток ЗНЗ, в т. ч. і тих,

у яких навчаються діти з особливими освітніми потребами [9, с. 301].

Впродовж багатьох років в Україні більшість таких дітей здобували освіту в спеціальних закладах, котрі й нині залишаються для них традиційною та провідною формою навчання. Проте ситуація поступово змінюється, адже Україна взяла курс на євроінтеграцію. У зв'язку з цим певні зміни відбуваються в політиці навчання цієї категорії дітей, а саме: держава приділяє значну увагу питанням забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими потребами та створення їм комфортних умов для навчання [3, с. 278].

Інноваційний розвиток закладів, у яких навчаються діти з особливими потребами, – це процес якісних взаємопов'язаних інноваційних змін компонентів педагогічної системи сучасного навчального закладу, зумовлений добровільною інноваційною освітньою діяльністю його педагогічного колективу, що (зміни) призводять до якісно нових, інноваційних освітніх і соціальних результатів [9, с. 302].

Сучасні тенденції розвитку системи освіти спрямовані на створення цілісної педагогічної системи, компоненти якої взаємозалежні та спрямовані на високий рівень навчання, розвиток і виховання молоді. Це потребує від ЗНЗ використання прогресивних інноваційних технологій, які забезпечать кожній дитині можливість виявити себе як особистість, а кожному вчителю – знайти ефективні методи роботи. Тому й адміністраціям навчальних закладів потрібні нові підходи до здійснення управлінської діяльності та прийняття виважених рішень [6, с. 205].

Специфіка управління школою зумовлює визначення пріоритетного завдання: формування особистісних і професійних якостей керівника навчального закладу, розширення можливостей цього процесу за рахунок підсилення його цілісності, педагогічного аналізу функцій та особливостей його професійного становлення. Основну відмінність між загальною системою управління та інноваційною системою управління освіти науковці вбачають у тому, що остання полягає у встановленні та використанні всіма суб'єктами освіти пріоритетів якості: якості умов, якості процесу та якості результатів цього процесу [8, с. 177].

Закон «Про освіту» зрозуміло і чітко визначає коло обов'язків керівника сучасного навчального закладу. Він несе відповідальність перед державою за організацію та якість навчально-виховної роботи з учнями, в т.ч. і з особливими потребами, зміцнення їхнього здоров'я та фізичного розвитку, підвищення розвитку професійної компетентності працівників, зв'язок школи з сім'єю, а також за господарсько-фінансовий стан навчального закладу [1, с. 16].

На сучасному етапі керівництво закладами повинно здійснюватися відповідно до таких прин-

ципів управління: державотворення, науковості, демократизації, гуманізації, цілеспрямованості, плановості, компетентності, оптимізації, ініціативи й активності, об'єктивності в оцінці виконання працівниками закладу освіти своїх обов'язків, принципу поєднання колегіальності з персональною відповідальністю [11].

За сучасних умов здійснення ефективного керівництва навчальним закладом неможливе без урахування сучасних тенденцій, законів і закономірностей управління інноваційними процесами. До сучасних тенденцій управління інноваціями у ЗНЗ відносять:

- активізацію суспільних і державних зусиль для виведення ЗНЗ на рівень міжнародних стандартів і досягнень;
- перехід до принципів інноваційної педагогіки;
- прагнення керівників опанувати технології професійного менеджменту і реалізувати їх в управлінській діяльності;
- орієнтація на самофінансування, підприємницьку діяльність, залучення інвестицій;
- прагнення керівників і педагогів підвищити конкурентоспроможність навчального закладу [6, с. 207].

Зазначена робота покладається на керівників навчальних закладів, оскільки нова школа, як і управління нею, має відповідати сучасному типу розвитку суспільства. Неможливо в сучасному суспільстві, яке на практиці розвивається багатовекторно, а не лише за відомими теоретичними концепціями, застосовувати адміністративно-командне управління і тотальний контроль індустріальної епохи, це основна суперечність, що веде до руйнації будь-якої соціальної системи. Школа є частиною сучасного суспільства та цифрової цивілізації, а отже, має змінюватися та реагувати на їх виклики, має орієнтуватися на розуміння, сприйняття та здобуття метакомпетентностей усіх учасників освітнього процесу, які базуються на уміннях і навичках, а також на «навички майбутнього» [5, с. 20].

Основними інструментами управління директора школи повинні стати насамперед культурно-етичні методи керівництва, спрямовані на демократичний стиль керівництва [7, с. 281].

До якості управління навчальним закладом належить вміння створити та реалізовувати концепцію навчального закладу. Концепція ґрунтується на гуманістичній, особистісно орієнтованій парадигмі освіти; містить загальні положення, ідею, мету, стратегії, основні цілі та завдання, пріоритети, розкриває зміст та особливості організації навчально-виховного процесу. Реалізація концепції навчального закладу здійснюється безпосередньо через складання *плану його розвитку* – документа, що визначає мету, завдання, орієнтири,

критерії та показники оцінювання діяльності закладу на 3 або 5 років. Стратегічне управління дає змогу створити «реалістичну» модель майбутніх результатів і адаптувати різні види стратегій у процесі досягнення цілей. *Стратегічне управління* – це процес розробки стратегій і управління організацією для успішної її реалізації. Керівник, котрий мислить стратегічно, дивиться вперед і визначає напрямки, у якому він бажає рухатися [8, с. 177–178].

Успіх та імідж сучасної школи базується на її персоналі, котрий безпосередньо комплектує керівник. Зміст цієї роботи характеризується: знаннями з теорії та практики управління персоналом; вміннями щодо застосування моральних і матеріальних стимулів для ефективного управління, вміннями застосовувати на практиці знання з теорії управління персоналом; професійною готовністю щодо управління на засадах гуманності, толерантності, демократичності, тактовності, виправданого ризику.

Велика увага сьогодні приділяється впровадженню *інклюзивного навчання* у загальноосвітніх навчальних закладах. Навчальний заклад, який впроваджує інклюзивну форму навчання, надає дитині з особливими потребами, по-перше, можливість здобути освіту відповідно до своїх індивідуальних здібностей; по-друге, вільно спілкуватися та займатися спільними справами зі своїми однолітками. Але чи готовий окремий керівник в умовах обмеженого бюджету впроваджувати інклюзивну освіту? Організація інклюзивного навчання вимагає пристосування до потреб дитини з особливими потребами не лише приміщення, відповідно обладнаного робочого місця для занять, а й програмно-методичного забезпечення, надання додаткових послуг такій дитині, організацію індивідуального підходу до неї. Корекційна робота буде ефективною лише за позитивної участі педагогів і вузьких фахівців у створенні ситуації активного мислення учня, що формує системний процес розвиваючого навчання [8, с. 179].

Інноваційний розвиток таких закладів передбачає проходження етапів: функціонування, концептуалізації та проектування, упровадження, оцінювання та коригування, функціонування (далі цикл повторюється) та виконує основні функції: інформаційно-просвітницьку, освітню й самоосвітню, стимулювально-мотиваційну, прогностично-випереджальну, проектну, організаційно-ресурсну, методичну, оцінно-регуляторну [9, с. 302].

Рівень управлінської кваліфікації керівників спеціальних та інклюзивних навчальних закладів повинен включати такі параметри: бачення розвитку навчального закладу (стратегічний менеджмент); моніторинг управління, навчання й виховання (управління навчально-виховним процесом); компетентнісне управління персоналом

(менеджмент персоналу); залучення додаткових ресурсів до розвитку навчального закладу (фінансово-господарський менеджмент); розвиток різних видів комунікацій і соціальної ролі керівника навчального закладу (внутрішню і зовнішню комунікації) [1, с. 17].

Окрім цього, для рівного доступу до якісної освіти керівники інклюзивних навчальних закладів повинні вміти адаптувати навчальні програми та плани, методи та форми навчання до індивідуальних освітніх потреб дітей і підлітків з особливими потребами. Тобто їм необхідно запропонувати той тип програми і вид майбутньої діяльності, який вони можуть опанувати [3, с. 279].

З огляду на це сучасний керівник навчальним закладом у контексті Європейського вектора розвитку освіти повинен: володіти відповідними знаннями, уміннями, навичками; виконувати план розвитку навчального закладу; знати законодавство, нормативно-правову базу та вміти її впроваджувати (щорічний звіт керівника про свою роботу на загальних зборах (конференціях)); розуміти освітній продукт директора школи; орієнтуватися в результатах державної атестації навчального закладу; готувати річні звіти до управління освіти; володіти інформацією про динаміку змін якісного складу, перманентне навчання педагогів, заступників та їх керівника в системі післядипломної освіти; брати участь у науково-методичній роботі, конкурсах; раціонально використовувати бюджетне фінансування; залучати позабюджетні кошти для розвитку навчального закладу; орієнтуватися в наявності грантів, сертифікованих курсів і тренінгів; підписувати угоди про співпрацю з іншими навчальними закладами; знати про наявні конфлікти у педагогічному колективі та стан звернення громадян; мати портфоліо керівника; вміти організувати робоче місце керівника навчального закладу; бути готовим до роботи в умовах автономії навчального закладу тощо [1, с. 18].

Реформування закладів освіти має призвести до справжньої, а не задекларованої автономії. В умовах передбачуваної автономії (академічної, організаційної, кадрової та фінансової) навчальних закладів їх керівники повинні забезпечити ефективний адміністративний і фінансовий менеджмент, раціональний режим заощадження видатків; чітко розмежувати використання загального і спеціального (самостійно заробленого) фондів бюджету навчального закладу з одночасним підвищенням рівня прозорості в їх реалізації шляхом оприлюднення (опублікування) необхідної інформації на сайті закладу освіти, запровадити додаткове преміальне фінансування за забезпечення якості освітньої діяльності [5, с. 16].

Для успішного досягнення поставлених завдань необхідно вирішувати проблему підготовки управлінських кадрів, котрі мають усвідомлювати, що

виконують справу державну, що здатні управлінську діяльність наповнити новим змістом. Необхідно розробити нові освітні програми, які сприятимуть оновленню змісту підготовки управлінських кадрів до роботи в умовах демократичного управління освітою. Водночас важливо забезпечити якісний рівень навчання представників громадських структур до участі в управлінні, делегувати повноваження таким чином, щоб рівень складності завдань, які розв'язуються ними, відповідав рівню їхньої управлінської культури [11]. Відповідно, виникла нагальна потреба в модернізації системи підготовки керівників навчальних закладів, у створенні команди професіоналів-управлінців у галузі освіти. Це також зумовлено появою нових різноманітних типів загальноосвітніх навчальних закладів, у т. ч. й інклюзивних. Професіоналізація керівників за нових умов управління освітнім процесом у сучасній школі відіграє найважливішу роль у впровадженні інновацій [6, с. 207].

Проте у закладах освіти практично ще немає менеджерів. Зміна директорського, командного менталітету в освіті на менеджерський є пріоритетним завданням. Необхідно використовувати досвід закордонного менеджменту, вводити його у практику, але переробляти його, адаптувати та запроваджувати з урахуванням специфіки національних традицій, менталітету, законодавчої бази освіти України та інших факторів [11].

За сучасних умов трансформаційних процесів в Україні у сфері освіти необхідна компетентнісна підготовка та підвищення рівня кваліфікації керівників закладами, у яких навчаються діти з особливими потребами [2, с. 123]. На жаль, традиційний процес підвищення кваліфікації керівників недостатньо задовольняє ці потреби [7, с. 279]. Сьогодні недостатньо приділено уваги розвитку професійної компетентності керівника ЗНЗ, у яких навчаються діти з особливими потребами. Цьому сприяють групові організаційно-педагогічні форми діяльності: семінари, школа управлінської майстерності, школа молодого директора тощо [7, с. 280].

Практика свідчить, що від рівня роботи керівника значною мірою залежить успішність роботи усього педагогічного колективу. Тому під час навчання керівників навчальних закладів у системі післядипломної освіти потрібно врахувати, що організаційна його діяльність починається з визначення кола посадових обов'язків і прав усіх керівників навчального закладу. Це непросте питання. Проблеми раціональної передачі або, як говорять, делегування управлінських повноважень «вниз» – найважливіші проблеми навчального закладу. Чіткий розподіл обов'язків між директором і заступниками виключає паралелізм у роботі, забезпечує єдність дій, дозволяє охопити всі ділянки роботи, створює можливість рівномірно розподілити навантаження і врахувати схильності членів адмі-

ністрації [1, с. 15]. Також керівників закладів освіти необхідно навчати орієнтуватися у різноманітності сучасних управлінських ідей, вивчати й успішно застосовувати досягнення науки та перспективного педагогічного досвіду, організовувати творчу діяльність [11].

Висновки. Таким чином, управління за сучасних умов закладами освіти, у яких навчаються діти з особливими освітніми потребами, має відбуватися з урахуванням світових тенденцій і потребує впровадження нових, відкритих і демократичних моделей управління. Професійна компетентність керівника навчального закладу є невід'ємною частиною процесу управління. Важливим її показником є створення оптимальних можливостей для досягнення поставленої мети закладу, реалізації навчально-виховного процесу, інноваційної діяльності педагогів, проведенням змін, використанням інноваційних стратегій і підходів тощо. Це дає можливість забезпечувати високоефективний процес функціонування закладу.

Однак це дослідження не вичерпує себе, а ставить за мету подальше вивчення питання формування професійної компетентності у керівників ЗНЗ.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Василенко Н.В. Атестації керівників навчальних закладів у контексті європейського вектора розвитку освіти в Україні. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : збірник наукових праць. Київ – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2014. Вип. 39. С. 15–18.
2. Джурило А. Централізаційно-децентралізаційні процеси в системі управління освітою. *Педагогічна компаративістика – 2015: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст* : матеріали наук.-практ. семінару (Київ, 11 червня 2015 р.). Київ : Педагогічна думка, 2015. С. 123.
3. Іноземцева С. Спеціальна освіта на сучасному етапі розвитку суспільства. *Vzdelávanie a spoločnosť. Medzinárodnýne konferenčný zborník*. Prešov, 2016. Вип. 1. С. 278, 279.
4. Калініна Л., Калініна Г. Тенденції управління закладами освіти в умовах розвитку інформаційного суспільства в Україні. *Директор школи*. 2017. № 15–16 (807–808). С. 96.
5. Калініна Л. Управління новою українською школою. *Директор школи*. 2017. № 1–2 (793–794). С. 16, 20.
6. Корбут М.Л., Рожнова Т.Є. Сучасні тенденції управління навчальним закладом. *Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції «Наукові підходи в управлінні навчальними закладами»*. Київ, 2015. С. 205, 207.
7. Мосюра А.І., Рожнова Т.Є. Особливості професійної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу. *Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції «Наукові підходи в управлінні навчальними закладами»*. Житомир, 2015. С. 278–281.

8. Павленко В. Інновації в управлінні навчальними закладами. *Витоки педагогічної майстерності*. Полтава, 2012. Вип. 9. С. 177–179.

9. Пузіков Д.О. Інноваційний розвиток загальноосвітнього навчального закладу для дітей з особливими потребами як об'єкт оцінювання. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції ООН про права інвалідів* : тези доповідей XV Міжнародної науково-

практичної конференції (м. Київ – 18–19 листопада 2015 р.). Київ : Університет «Україна», 2015. С. 301, 302.

10. Топузов О.М., Калініна Л.М. Організаційні механізми управління закладами освіти: методології та теоретичні засади. *Український педагогічний журнал*. 2017. № 4. С. 35.

11. Чигрін І.В. Управління освітою України: стан, тенденції, перспективи. URL: http://tme.umo.edu.ua/docs/Dod/2_2010/chigrin.pdf.

КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ҐЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ВИХОВАНЦІВ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ

CRITERIA AND LEVELS OF PREPAREDNESS OF FUTURE SOCIAL EDUCATORS FOR GENDER SOCIALIZATION OF STUDENTS OF BOARDING SCHOOLS

Стаття присвячена одній із актуальних проблем фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів – проблемі їхньої готовності до ґендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу, у яких цей процес ускладнено відсутністю сім'ї, негативним досвідом життя в батьківській сім'ї та чинниками різного походження й порядку. Метою статті є визначення критеріїв і показників готовності майбутніх соціальних педагогів до ґендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу, характеристика рівнів означеного явища. У статті розкрито сутність понять «готовність», «готовність до діяльності», наголошено, що така готовність є не лише результатом, а й метою професійної підготовки, початковою й основною умовою ефективної реалізації потенційних професійних можливостей кожної особистості. Також на основі загального огляду наукових доробок учених визначено сутність поняття «готовність до ґендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу» як результат його підготовки в закладі вищої освіти, що сприяє забезпеченню ефективної ґендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу з урахуванням соціально-психологічних особливостей дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Висвітлено критерії (когнітивно-пізнавальний, мотиваційно-особистісний і діяльнісно-операційний) із відповідними показниками, виявлено й обґрунтовано рівні готовності до ґендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу (високий, задовільний, низький), подано їх характеристику. Визначені критерії та показники готовності майбутніх соціальних педагогів до ґендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу забезпечать можливість проведення моніторингових досліджень з метою визначення реального стану та рівня відповідної готовності студентів, що і є перспективою подальших пошуків у цьому напрямі.

Ключові слова: готовність, підготовка, соціальний педагог, критерії, показники, рівні, вихованці, заклади інтернатного типу.

The article is dedicated to one of the urgent problems of professional training of future social educators – the problem of their readiness for gender socialization of students of boarding schools, in which this process is complicated by the absence of family, negative experiences of life in the family and factors of different origin and order. The purpose of the article is to define criteria and indicators of future social educators' readiness for gender socialization of students of boarding schools characterize the levels of the identified phenomenon. The article discloses the essence of the concepts of "readiness", "readiness for activity", it is emphasized that such readiness is not only the result, but also the purpose of vocational training, initial and basic condition for effective realization of potential professional opportunities of each person. Also, on the basis of the general review of scientific achievements of scientists, the essence of the concept of "readiness for gender socialization of students of boarding schools" is determined as a result of its preparation in a higher education institution, which helps to ensure effective gender socialization of pupils of boarding schools and taking into account socio-psychological issues children deprived of parental care. The criteria are outlined (cognitive-cognitive, motivational-personal and activity-operative) with appropriate indicators, the levels of readiness for gender socialization of students of boarding schools (high, satisfactory, low) are identified and substantiated, and their characteristics are presented. The defined criteria and indicators of the future social educators' readiness for gender socialization of boarding school pupils will enable monitoring studies to determine the real status and level of appropriate readiness of students, which is the prospect of further exploration in this direction.

Key words: readiness, preparation, social pedagogue, criteria, indicators, levels, pupils, boarding schools.

УДК 37.013

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-1-25>

Білик Р.М.,

аспірант кафедри дошкільної освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Сучасна соціальна та суспільно-економічна ситуація в Україні позначилася на демократизації зразків статевої поведінки, модифікації ролі та статусу чоловіка й жінки, що призвело до змін у традиційній системі міжстатевих взаємин і зумовлює необхідність переосмислення традиційних ґендерних схем, ролей і їх сприйняття. Руйнація звичних стереотипів мускулітності та фімінності, з одного

боку, розширює межі для самореалізації особистості в різних сферах суспільного життя завдяки набуттю егалітарної свідомості й відповідних способів життєдіяльності, а з іншого – породжує нові соціальні та психологічні проблеми, серед яких – розповсюдження соціально-психологічної дезадаптації подружжя й виникнення дисгармонії в сімейних стосунках; неготовність молоді до створення власної сім'ї в соціально-психологічному,

матеріально-побутовому, сексуальному аспектах тощо. Особливо гостро проблему ґендерної соціалізації відчують вихованці закладів інтернатного типу, оскільки в них цей процес ускладнено відсутністю сім'ї та чинниками різного походження й порядку. Аналіз практики діяльності цих закладів засвідчив, що ґендерна соціалізація їх вихованців залишається стихійним і некерованим процесом через недостатню теоретичне та практичне розроблення проблеми. Зважаючи на це, актуальності набуває системна підготовка соціальних педагогів – носіїв ґендерної культури суспільства, здатних забезпечити формування ґендерних уявлень, цінностей і поведінки вихованців закладів інтернатного типу та оптимізувати процес їхньої ґендерної соціалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема підвищення якості професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у закладах вищої освіти зумовлює необхідність її адаптування до нових соціальних умов і постійного її вдосконалення. Актуальні проблем підготовки майбутніх соціальних педагогів у закладах вищої освіти висвітлено в наукових доробках О. Безпальєо, І. Богданової, Р. Вайноли, І. Зверєваої, А. Капської, Л. Міщик, В. Поліщук, А. Рижанової, С. Харченка, М. Чернухи та ін.; питання соціально-педагогічної роботи, захисту й підтримки дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, які виховуються в інтернатах різного типу, – у працях Т. Алексєєнко, С. Бадори, Л. Канішевської, Г. Лактіонової, Н. Павлик, Ж. Петрочко, А. Полянничко, С. Курінної, О. Романовської, С. Харченко та ін.

Мета статті – на основі визначення критеріїв і показників готовності майбутніх соціальних педагогів до ґендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу схарактеризувати рівні означеного явища.

Виклад основного матеріалу. Професійна готовність – не лише результат, а й мета професійної підготовки, яка є початковою й основною умовою ефективної реалізації потенційних професійних можливостей кожної особистості. Готовність варто розглядати як якість і стан, динамічний процес, що постійно детермінується діалектичним характером. Аналіз літератури з проблеми готовності до діяльності засвідчив, що перші фундаментальні дослідження із цього питання зроблено колективом грузинських учених-психологів під керівництвом Д. Узнадзе. Автори визначили поняття «готовність суб'єкта до дії», а також умови його виникнення. У результаті досліджень зроблено висновок про виникнення специфічного стану в суб'єкта (у разі наявності будь-якої потреби й ситуації її задоволення), який можна характеризувати як готовність, установку його до здійснення певної діяльності, спрямованої на задоволення його актуальної потреби.

В українському педагогічному енциклопедичному словнику С. Гончаренка подане таке формулювання поняття «професійна готовність студента» – це інтегративна особистісна якість та істотна передумова ефективності діяльності після закінчення вишу [1, с. 20].

Результати аналізу літератури дають змогу стверджувати, що вчені по-різному визначають і структуру професійної готовності фахівця: одні з них компонентами готовності називають ставлення особистості до діяльності (Н. Горбач, Н. Кичук, А. Линенко); інші виокремлюють такі складники, як мотиваційний, змістовий, процесуальний, організаторський (Н. Кузьміна, Л. Спирін, В. Сластьонін, О. Щербаков та ін.); мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий компоненти (В. Моляко, Ю. Машбиць, О. Тихомиров). А. Линенко конкретизувала компоненти професійної готовності за такими ознаками: емоційно-зацікавлені позитивні ставлення до суб'єкта (учня), об'єкта (педагогічного процесу) та способу діяльності; знання про структуру особистості, її вікові зміни, цілі й способи педагогічного впливу в процесі її формування та розвитку; педагогічні вміння щодо організації та здійснення навчального й виховного впливу на особистість, яка формується; прагнення спілкуватися з дітьми, передавати їм свої знання відповідно до змісту і способів досягнення соціально значущих цілей [5].

Прийнято вважати, що компонентами готовності особистості до діяльності є ставлення до неї або настанови (для ситуаційної готовності), мотиви, знання про предмет і способи діяльності, навички й уміння їх практичного використання. Тому найчастіше виділяють такі компоненти готовності, як мотиваційний, змістовий та операційний [4].

Аналіз досліджень з проблеми готовності до майбутньої професійної діяльності дає можливість говорити про те, що готовність до того чи іншого виду діяльності є особистісною якістю, інтегральним вираженням усіх підструктур особистості. Готовність має структурну будову й багаторівневий характер. Зокрема, М. Дьяченко, Л. Кандибович зазначають, що готовність включає в себе в стійкій єдності мотиваційний (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї та інші досить стійкі професійні мотиви); орієнтаційний (знання й уявлення про особливості та умови професійної діяльності, її вимоги до особистості); операційний (володіння способами і прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, навичками, вміннями тощо); вольовий (самоконтроль, уміння керувати діями, з яких складається виконання трудових обов'язків); оцінювальний (самооцінка своєї професійної підготовленості й відповідність процесу вирішення професійних задач оптимальним трудовим зразкам) компоненти [2, с. 20].

Отже, беручи до уваги головні характеристики поняття «готовність до діяльності» вченими різних наук, для дослідження ми визначимо оптимальний варіант цього поняття, яким і будемо оперувати, розглядаючи проблему готовності майбутніх соціальних педагогів до ґендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу.

На наш погляд, готовність – це внутрішня здатність особистості, певна цілісність, яка існує як ознака професійної кваліфікації, а також є результатом цілеспрямованої підготовки. Готовність як складне психологічне утворення, окрім необхідних знань, умінь і навичок, включає в себе не тільки адекватні вимоги до професійної діяльності, якості особистості і здатності, а й пізнавальні, мотиваційні та вольові компоненти, а отже, когнітивний, операційний та аксіологічний складники. Зміст готовності неодмінно залежить від виду діяльності, тому звернемо нашу увагу лише на готовність майбутніх соціальних педагогів ґендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до ґендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу визначається нами як процес і результат: усвідомлення суспільного й особистісного значення соціально-педагогічної діяльності з дітьми-вихованцями закладів інтернатного типу, становлення суб'єктності майбутнього соціального педагога на основі формування в нього потреби в професійному та особистісному саморозвитку; теоретико-методичної підготовки – засвоєння системи методологічних, науково-теоретичних, практичних знань, необхідних для ефективної роботи з дітьми-вихованцями закладів інтернатного типу, розвиток творчого мислення й формування продуктивних способів діяльності з вихованцями та працівниками; формування професійних умінь, оволодіння технологіями соціально-педагогічної діяльності, важливими для професійної роботи в закладах інтернатного типу.

Отже, спираючись на вищезазначені думки, можемо розкрити поняття «*готовність майбутнього соціального педагога до ґендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу*» як результат його підготовки в закладі вищої освіти, що сприяє забезпеченню ефективної ґендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу з урахуванням соціально-психологічних особливостей дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. У структурі готовності виокремимо три складові компоненти, які й будуть покладені за основу всієї готовності майбутніх соціальних педагогів до ґендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу: когнітивний, мотиваційний і практичний. Кожному з визначених компонентів готовності майбутніх соціальних педагогів до ґендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу відповідають критерії

та показники, які дають змогу з'ясувати стан досліджуваної готовності за виокремленим критерієм.

Згідно з визначеними компонентами, розроблено **критерії** та відповідні їм показники готовності соціального педагога до ґендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу.

Когнітивно-пізнавальний критерій готовності майбутніх соціальних педагогів відображає рівень засвоєння майбутнім фахівцем професійних знань про ґендер і ґендерну соціалізацію особистості, а також організаційно-правові основи функціонування закладів інтернатного типу в Україні, соціально-психологічні особливості дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, та особливості розвитку їхньої ґендерної ідентичності. Він включає такі показники: обізнаність зі змістом і сутністю понять «ґендер», «соціалізація», «ґендерна соціалізація», «ґендерна ідентичність», «ґендерна культура суспільства», факторами та ризиками, які на неї впливають; обізнаність із соціально-психологічними особливостями дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, та особливостями розвитку їхньої ґендерної ідентичності; знання механізмів ґендерної соціалізації особистості та їх специфіки щодо виховання дітей у сім'ї й закладі інтернатного типу.

Мотиваційно-особистісний критерій розкриває сутність та особливості мотиваційного компонента готовності майбутніх соціальних педагогів і характеризує рівень професійно-педагогічної мотивації майбутніх соціальних педагогів, спрямованої на соціально-виховну роботу з вихованцями, що компенсує дефекти розвитку та відхилення в соціалізації, викликані відсутністю сімейного оточення; налаштованість майбутніх соціальних педагогів на професійне вдосконалення з питань ґендерної соціалізації вихованців і надання їм відповідної психолого-педагогічної підтримки. Він включає такі показники: інтерес до професійної соціально-педагогічної діяльності й роботи закладів інтернатного типу, бажання працювати соціальним педагогом інтернатного закладу; спрямованість на взаємодію зі співробітниками та вихованцями закладів інтернатного типу, на їхню підтримку в процесі ґендерної соціалізації, враховуючи статево належність кожного вихованця; усвідомленням сенсу й мети ґендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу.

Діяльнісно-операційний критерій забезпечує здатність студентів до адекватного вибору поведінки в ситуаціях надання психолого-педагогічної підтримки вихованцям закладів інтернатного типу в їхній ґендерній соціалізації; володіння технологією соціально-педагогічного супроводу ґендерної соціалізації вихованців, формування їхньої статево-рольової поведінки, ґендерної та особистісної самоідентифікації, а також здатність передбачити ефективність діяльності соціального педагога

з таким контингентом дітей. Його показниками обрано вміння аналізувати й самостійно оцінювати інформацію, де висвітлюються неоднозначні, суперечливі ґендерні проблеми, аналізувати стан ґендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу; володіння технологіями підтримки ґендерної соціалізації, ефективна їх реалізація в соціально-педагогічній роботі з вихованцями закладів інтернатного типу; уміння реалізувати ґендерну стратегію в освітньому середовищі закладів інтернатного типу та використовувати ґендерні знання й уміння як основу ґендерної взаємодії з вихованцями та працівниками цих закладів.

На підставі визначених критеріїв і показників схарактеризовано рівні готовності майбутніх соціальних педагогів до ґендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу: високий, задовільний, низький.

Високий рівень готовності майбутніх соціальних педагогів до ґендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу характеризується наявністю глибоких і системних знань студентів щодо змісту й сутності понять ґендерної проблематики, факторів і ризиків, які на неї впливають, механізмів ґендерної соціалізації особистості, а також соціально-психологічними особливостями вихованців закладів інтернатного типу та особливостями розвитку їхньої ґендерної ідентичності; наявністю стійкого інтересу до професійної соціально-педагогічної діяльності, позитивною спрямованістю на взаємодію зі співробітниками та вихованцями закладів інтернатного типу, чітким усвідомленням сенсу й мети ґендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу; наявністю сформованих умінь аналізувати й самостійно оцінювати інформацію, де висвітлюються неоднозначні, суперечливі ґендерні проблеми, аналізувати стан ґендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу; володінням технологіями підтримки ґендерної соціалізації, ефективною їх реалізацією в соціально-педагогічній роботі з вихованцями закладів інтернатного типу; уміннями реалізувати ґендерну стратегію в освітньому середовищі закладів інтернатного типу та використовувати ґендерні знання й уміння як основу ґендерної взаємодії з вихованцями та працівниками цих закладів.

Задовільний рівень готовності майбутніх соціальних педагогів до ґендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу характеризується окремими та несистематизованими знаннями студентів щодо змісту й сутності понять ґендерної проблематики, факторів і ризиків, які на неї впливають, механізмів ґендерної соціалізації особистості, а також соціально-психологічними особливостями вихованців закладів інтернатного типу та особливостями розвитку їхньої ґендерної ідентичності; слабким інтересом до професійної

соціально-педагогічної діяльності, недостатньою спрямованістю на взаємодію зі співробітниками та вихованцями закладів інтернатного типу, частковим усвідомленням сенсу й мети ґендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу; частковими вміннями аналізувати й самостійно оцінювати інформацію, де висвітлюються неоднозначні, суперечливі ґендерні проблеми й стан ґендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу; частковим володінням технологіями підтримки ґендерної соціалізації та їх реалізацією в соціально-педагогічній роботі з вихованцями закладів інтернатного типу; умінням реалізувати ґендерну стратегію в освітньому середовищі закладів інтернатного типу та використовувати ґендерні знання й уміння як основу ґендерної взаємодії з вихованцями та працівниками цих закладів знаходяться на стадії формування.

Низький рівень готовності майбутніх соціальних педагогів до ґендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу характеризується необізнаністю студентів зі змістом і сутністю понять ґендерної проблематики, факторів і ризиків, які на неї впливають, механізмів ґендерної соціалізації особистості, а також соціально-психологічних особливостей вихованців закладів інтернатного типу й особливостей розвитку їхньої ґендерної ідентичності; несформованим інтересом до професійної соціально-педагогічної діяльності, відсутньою спрямованістю на взаємодію зі співробітниками та вихованцями закладів інтернатного типу, неусвідомленням сенсу й мети ґендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу; відсутністю вмінь аналізувати й самостійно оцінювати інформацію, де висвітлюються неоднозначні, суперечливі ґендерні проблеми, аналізувати стан ґендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу; неволодінням технологіями підтримки ґендерної соціалізації та їх реалізацією в соціально-педагогічній роботі з вихованцями закладів інтернатного типу; окремими вміннями реалізувати ґендерну стратегію в освітньому середовищі закладів інтернатного типу.

Висновки. Отже, визначені критерії та показники готовності майбутніх соціальних педагогів до ґендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу забезпечать можливість проведення моніторингових досліджень з метою визначення реального стану й рівня відповідної готовності студентів, що і є перспективою подальших пошуків у цьому напрямку.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-е видання, доповнене. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск : Изд-во БГУ, 1976. 176 с.

3. Отич О.М. Підготовка вчителя початкових класів до виховної роботи в школі (на матеріалі пісенного фольклору) : дисс. ... канд. пед. наук. Київ, 1997. 194 с.

4. Полетай О.М. Критерії готовності майбутніх учителів трудового навчання до роботи з технічно обдарованими учнями. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підго-*

товці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць. 2010. Вип. 25. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Sitimn/2010_25/index.htm.

5. Садова Т.А. Професійна компетентність та готовність до педагогічної діяльності: сутність і взаємозв'язок. URL: <http://vuzlib.com/content/view/331/84/>.

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ НА ЕТАПІ ДОШКІЛЬНОГО ДИТИНСТВА: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ПИТАННЯ

FORMATION OF SOCIAL BEHAVIOR OF CHILDREN AT THE STAGE OF PRESCHOOL CHILDHOOD: A THEORETICAL ASPECT OF ISSUE

Аналіз наукової літератури дозволив виявити, що проблема формування соціальної поведінки дітей актуальна та значуща для сьогодення. Метою статті є представлення змістовної характеристики поняття «соціальна поведінка дітей дошкільного віку» на основі теоретичного аналізу понять «поведінка», «соціальна поведінка». Для розв'язання поставлених завдань і досягнення мети використано комплекс теоретичних (аналіз, порівняння і узагальнення наукової літератури з проблеми формування соціальної поведінки дітей), емпіричних (спостереження за дітьми в закладах дошкільної освіти) загальнонаукових методів.

Визначено, що соціальна поведінка дітей формується у процесі їхньої соціалізації, опанування ними соціального досвіду під впливом соціального середовища. Окрім того, формування соціальної поведінки впливає на формування соціальних форм розуміння дитиною самої себе як особистості, створює суб'єктивний план особистої соціалізації. Проаналізувавши наукову літературу, ми дійшли висновку, що основи формування соціальної поведінки особистості закладаються на етапі дошкільного дитинства та дають поштовх до формування соціально активного громадянина суспільства. Саме зазначений період дозволяє інтенсивно накопичувати знання, правила поведінки, особисті цінності. Підґрунтям формування соціальної поведінки дітей є їхні власні дії в різних життєвих ситуаціях, переживання цих ситуацій, роздуми над вчинками інших людей, свідками яких стає дитина, а також досвід інших людей, що закладений у творах художньої літератури, зображувальної діяльності, інтерпретований і привласнений дитиною.

У подальших наукових розвідках буде досліджена проблема готовності майбутніх соціальних педагогів до формування соціальної поведінки дітей.

Ключові слова: діти, соціалізація, поведінка, соціальна поведінка.

The analysis of the scientific literature revealed that the problem of shaping the social behavior of children is relevant and significant for today. The purpose of the article is to present a meaningful characteristic of the concept of "social behavior of children" on the basis of theoretical analysis of the concepts of "behavior", "social behavior". To solve these goals and achieve the goal used a set of common scientific methods: theoretical (analysis, comparison and synthesis of scientific literature on the problem of social behavior of children), empirical (observations of children). As a result of the conducted research, it is determined that the social behavior of children is formed in the process of their socialization, mastering their social experience under the influence of the social environment. In addition, the formation of social behavior influences the formation of social forms of self-understanding of the child, creates a subjective plan for personal socialization.

Having analyzed the scientific literature, we came to the conclusion that the basics of shaping the social behavior of the individual are laid at the stage of preschool childhood and give impetus to the formation of a socially active citizen of society. It is this period that gives an opportunity to intensively accumulate knowledge, rules of behavior, personal values. The basis for the formation of social behavior of children are their own actions in different life situations, experiences of these situations; reflections on the actions of other people witnessed by the child, as well as other people's experiences embedded in works of fiction, pictorial activity, interpreted and appropriated by the child.

Further scientific explorations will explore the problem of future social educators' willingness to shape children's social behavior.

Key words: children, socialization, behavior, social behavior.

УДК 37.018.3:[37.017:316.42

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-1-26>

Корінна Г.О.,

канд. пед. наук,

ст. викладач кафедри соціальної роботи та менеджменту соціокультурної діяльності

Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасний етап розвитку суспільства перебуває у стані трансформаційних змін та характеризується становленням нових соціальних норм, прискоренням темпів соціальної динаміки та переходом до якісно нових соціальних реалій. У цьому аспекті актуалізується потреба удосконалення всебічного виховання нового покоління, визначення особливостей становлення особистості в процесі соціалізації.

Усе це привертає увагу до вирішення питання формування моделі соціальної поведінки дітей, оскільки соціальна поведінка є одним із загальних і суттєвих проявів поведінки людини загалом. Дитинство забезпечує загальний гармонійний розвиток, який слугує фундаментом для набуття спеціальних знань і навичок з різних видів діяльності.

Усі новоутворення, які відбуваються в дитинстві, є не лише сумою знань, але й певним рівнем пізнавальної активності, самостійності, творчості, ставлення до себе і до інших. Сформовані у цей період якості визначають загальний характер поведінки дитини (зокрема, соціальної), її ставлення до світу, вони є основою її життєдіяльності у майбутньому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання виникнення та формування соціальної поведінки особистості вчені розглядали у таких контекстах: соціальна поведінка особистості як філософська проблема (Т.П. Спіріна), сутність, типологічні та видові ознаки соціальної поведінки (А.В. Лякішева), соціальна поведінка та самореалізація особистості (М.П. Александрова), структура мотивів соціальної поведінки (І.Р. Алтуніна), диспозиція потреб особистості та регуляція соціаль-

ної поведінки (В.О. Ядов), мотивація соціальної поведінки та механізми її формування (Т.Ф. Алексєнко).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. За останні роки інтерес до вивчення проблеми формування соціальної поведінки представників різних наук (психології, соціології, соціальної психології, педагогіки) значно зріс. Попри високий інтерес до цього питання, проблема особливостей формування соціальної поведінки дітей дошкільного віку залишається не досить вивченою. Її актуальність для педагогіки зумовлена потребами теорії і практики у з'ясуванні суті соціальної поведінки дітей, мотивів та факторів впливу на її формування, в обґрунтуванні рушійних сил соціальної поведінки особистості дитини.

Мета статті – на основі теоретичного аналізу понять «поведінка», «соціальна поведінка» представити змістовну характеристику поняття «соціальна поведінка дітей дошкільного віку». Для розв'язання поставлених завдань і досягнення мети використано комплекс теоретичних та емпіричних загальнонаукових методів.

Виклад основного матеріалу. Одне з головних завдань виховання сьогодні полягає в підготовці зростаючої особистості до життєдіяльності в соціальних умовах, що постійно змінюються. Така підготовка пов'язана з формуванням і розвитком певних особистісних якостей і властивостей. Дитина з огляду на свій соціальний статус не може активно й безпосередньо залучатися до життєдіяльності суспільства, її взаємодія відбувається завдяки найближчому оточенню, тобто завдяки людям, з якими в неї встановлюються і розвиваються глибокі особистісні контакти [6, с. 7–8].

Сучасні вчені вважають дошкільне дитинство вирішальною фазою соціалізації через підвищену сприйнятливості дитиною зовнішніх впливів. Психологічні особливості дитини, до яких відносять емоційність, навіюваність, наслідування, зумовлені пластичністю нервової системи дошкільника, її здатністю активно реагувати на впливи довкілля [7, с. 42].

Процес соціалізації починається з перших років життя людини. Його основою є зв'язки між індивідуумами і набуття дитиною на цій основі соціальних звичок. Частково цей механізм залежить від вроджених особливостей і дозрівання нервової системи, але насамперед він визначається тим соціальним досвідом, який людина засвоює протягом життя. Дитина, включаючись у різноманітні суспільні відносини, переводить їх у внутрішній план, інтеріоризує загальнолюдські цінності, які в майбутньому відтворює у своїй діяльності, водночас збагачуючи її своїм розумінням відображеної дійсності [7, с. 43–44].

Для підвищення ефективності соціалізації процес освоєння дитиною зовнішньої сфери має спів-

відноситися з ціннісним аспектом її внутрішньої сфери (упорядкованої системи цінностей). Цього можна досягти завдяки врахуванню зовнішніх вимог до виховання, які надходять від суспільства і визначають спрямованість цього процесу. Така спрямованість створює основу для особистісного розвитку дитини, в процесі якого зміст виховання, а отже, й соціалізації, перетворюється на її індивідуальне надбання [6, с. 95].

Культурологічний підхід з позицій реалізації процесу соціалізації дитини-дошкільника потребує створення розвивального потенціалу соціального простору, що полягає у пробудженні і спрямуванні саморуху, саморозвитку, самостійної діяльності дитини, її соціальної активності, творчої ініціативи у формуванні основ світогляду. Важливо, щоб соціальний світ особистості дитини формувався цілком свідомо, був заснований на наукових уявленнях про картину світу, на гуманістичних за змістом стосунках з дорослими, що є невід'ємним компонентом процесу самореалізації і неодмінною умовою культури суспільства. Зміст і характер соціального світу, який завжди створюється дитиною, у якому вона живе і діє, який творить зі свого досвіду, намірів, вибудованих образів, залежить від духовних цінностей, що культивуються суспільством. Цей соціальний світ багатогранний і різноманітний, характеризується наявністю протиріч і складності, що є підґрунтям для розвитку активності дитини у процесі його пізнання і розуміння. Завдяки власній активності, дитина взаємодіє з навколишнім світом, перетворює і присвоює його здобутки. Саме таке розуміння повністю висвітлює процес соціалізації, оскільки дитина з перших днів свого життя здатна перетворювати світ [9, с. 195].

Отже, соціалізація дітей дошкільного віку – це поетапний процес засвоєння дитиною соціального досвіду, норм, систем соціальних ролей, культурних цінностей суспільства та формування соціальної поведінки, а дошкільне дитинство є вирішальною фазою цих процесів через підвищену сприйнятливості дитиною зовнішніх впливів.

Соціальна поведінка дітей дошкільного віку формується у процесі їхньої соціалізації під впливом соціального середовища, набуваючи соціального досвіду, формує соціальні форми розуміння дитиною себе як особистості, створює суб'єктивний план особистої соціалізації. Саме цей період дає можливість інтенсивно накопичувати знання, правила поведінки, особисті цінності тощо. Підґрунтям соціального досвіду дітей є їхні власні дії в різних життєвих ситуаціях, переживання цих ситуацій, роздуми (логічне мислення) над вчинками інших людей, свідками яких стає дитина, а також досвід інших людей, що закладений у творах художньої літератури, зображувальної діяльності, інтерпретований і привласнений дитиною.

Проблема формування соціальної поведінки дітей у сучасних наукових дослідженнях набуває особливої актуальності в умовах розвитку громадянського суспільства, оскільки розвиток особистості дитини в процесі взаємодії з довкіллям дає змогу сформувати гідного громадянина, соціально адаптованого, а отже, активного учасника суспільного життя. Проте, щоб зрозуміти сутність соціальної поведінки дошкільників та особливості її формування, слід на основі наукової літератури проаналізувати поняття «поведінка» та «соціальна поведінка».

Аналіз зазначеного поняття у філософській науці дає можливість виокремити важливу для нас думку про те, що поведінка характеризує процес взаємодії живих істот із довкіллям, а поведінка людини визначається як здатність людини до діяльності у матеріальній, інтелектуальній та соціальній сферах життя [4, с. 230].

У психології поведінка – це зовнішній вияв діяльності, система дій біологічного індивіда, спрямована на підтримання його існування, що виявляється в певній послідовності вчинків, цілеспрямованих дій. Як вищий рівень взаємодії цілісного організму з довкіллям вона здійснюється як єдність психічних чинників (спонукальних, регульовальних та відображувальних), що наближають або віддаляють організм від певних об'єктів, а також перетворюють їх [4, с. 341].

Педагогіка розглядає поведінку як систему взаємозалежних рефлексорних і свідомих дій, що здійснюються людиною під час досягнення визначеної мети у процесі взаємодії із соціальним середовищем, а також як особливості дій і вчинків, здійснюваних особистістю в ході й у результаті виховання, оволодіння культурними цінностями [2].

У тематичному словнику-довіднику з психології та педагогіки поведінка визначається як (1) система внутрішньо взаємопов'язаних дій, які здійснюються будь-яким складним (за організацією) об'єктом. Ця система логічна і спрямована на реалізацію певної функції, притаманної цьому об'єкту (збереження і розвиток життя індивіда, ліквідація його недоліку, досягнення певної мети); (2) одна із надбіологічних, історично розвиткових і ситуативно зумовлених програм життєактивності, що забезпечує відтворення і зміну соціального життя в усіх основних змістових і формальних виявах, регулюється суспільними нормами моралі і права та конкретно втілюється у вчинках [5].

Отже, поведінка особистості тісно пов'язана з її актуальними соціальними потребами і детермінується ієрархією її мотивів. До актуальних соціальних потреб належать ті, що пов'язані з потребами перебування у групі (колективі) собі подібних (за віком, інтересами, переконаннями тощо), потребами спілкування та самореалізації у своїх потенціях, а до мотивів – ті, що пов'язані з особли-

востями сприйняття себе та оточуючих, а також із взаєминами з іншими. Ієрархія мотивів формується відповідно до уявлень про ідеал, необхідність і під впливом різних соціальних ситуацій та соціокультурних умов того середовища, в якому особистість перебуває [1, с. 16].

Визначивши сутнісний зміст поняття «поведінка», схарактеризуємо поняття «соціальна поведінка», яка в широкому розумінні є не просто поведінковим пристосуванням людини до умов соціуму, а й активною, внутрішньо мотивованою діяльністю із прийняття чи неприйняття нею умов свого існування, спрямованою на зміну умов життєдіяльності в бажаному напрямі [8, с. 5].

Соціальна поведінка – це спосіб прояву соціальним актором переваг, мотивів, установок, можливостей і здібностей у соціальній дії або взаємодії. При цьому вказані прояви соціальної поведінки мають такі ознаки:

- реалізуються на основі соціальних норм і цінностей;
- існують поза індивідуальною свідомістю, але обираються суб'єктивно;
- засвоюються суб'єктом у результаті соціалізації;
- мають примусову силу і здатність прямо або побічно чинити опір нерациональним змінам;
- забезпечують стійкість соціальної системи, змінюються в історії;
- можуть бути типізовані на основі відбору ознак ситуації вимог, що висуваються до суб'єкта, соціальних та біографічно детермінованих переживань;
- спрямовані на підтримку соціального життя, циклічні та безперервні [3, с. 5].

Соціальна поведінка не лише реалізує соціальні потреби, а й відбувається в соціальному контексті, тобто у взаємодії із соціальним середовищем (із групами або іншими людьми), поділяючись на інші форми. Види соціальної поведінки відповідають видам соціальних потреб, що реалізуються в ній, та іншим механізмам її регуляції. У такому контексті можна говорити про організаційний, масовий, політичний, економічний, лідерський та інші види соціальної поведінки [8, с. 36].

Передумови розвитку соціальної поведінки, її мотивації спостерігаються вже у ранньому дитинстві, коли діти у своїх оцінках різних фактів, ситуацій, ставлень ще залежні та орієнтовані на оцінки найближчих дорослих. У цьому періоді розвитку дитини для її поведінки характерне наслідування, яке підкріплюється оцінками з боку найближчого оточення. Значний вплив на розвиток соціальної поведінки дитини у цьому віці має потреба у спілкуванні, ступінь її прив'язаності до батьків, емоційна захищеність та контакт з іншими дітьми.

У дошкільному віці дитини вже достатньо чітко прослідковуються певні лінії соціальної поведінки.

їхньому оформленню значно, на наш погляд, сприяють групові ігри, особливо сюжетні, соціально-рольові та на соціально-побутові теми, які стимулюють розвиток мотивів соціальної поведінки, а також мотиви досягнень, афіліації і просоціальної поведінки, яка розкривається на рівні бажань і фактів допомоги, співчуття та співпереживання, в альтруїзмі. Розвитку і закріпленню моделей соціальної поведінки сприяють постійні контакти з ровесниками, наявність серед них друзів [1, с. 18].

Резюмуючи викладене, підкреслимо, що основи формування соціальної поведінки особистості закладаються в дошкільному дитинстві у процесі взаємодії з соціальним середовищем та дають поштовх до формування соціально активного громадянина суспільства.

Висновки. З огляду на сказане робимо висновок про те, що проблема формування соціальної поведінки дітей на етапі дошкільного дитинства є однією з актуальних та важливих. Отже, соціальна поведінка дітей дошкільного віку – це сукупність вчинків та дій дитини, яка формується під впливом соціального середовища, характеризується багатогранністю та неоднорідністю, у ній відображаються фундаментальні соціальні та психічні грані розвитку особистості дитини.

Стаття не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми формування соціальної поведінки дітей дошкільного віку. Подальшої розробки потребує питання готовності майбутніх соціальних педагогів до формування соціальної поведінки дітей, що і становить **перспективу подальших наукових розвідок.**

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Алексєєнко Т.Ф. Мотивація соціальної поведінки та механізми її формування. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : збірник наукових праць. Випуск 14, книга I. 2010. С. 12–22.
2. Антонова О.Є. Словник базових понять з курсу «Педагогіка» : навчальний посібник. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2014. 100 с.
3. Бащук С.Г. Соціальна поведінка і вплив цінностей на неї. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. 2014. № 8. С. 4–7.
4. Герасимів Т.З. Поняття «поведінка» та «діяльність» як основа філософії девіантної поведінки. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. 2015. № 824. С. 228–232.
5. Коваль О.Є. Тематичний словник-довідник з психології та педагогіки : навчальний посібник. Тернопіль : ТНЕУ, 2013. 138 с.
6. Кравченко Т.В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи : монографія. Київ: Фенікс, 2009. 416 с.
7. Кузь В.Г., Печенко І.П. Соціалізація дітей в умовах сільських навчально-виховних комплексів. Київ : Міленіум, 2004. 212 с.
8. Лякішева А.В. Соціальна поведінка та групова взаємодія: монографія. Луцьк : Вежа-Друк, 2014. 368 с.
9. Печенко І.П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві в аспекті культурологічного підходу. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*: науково-теоретичний збірник. Переяслав-Хмельницький. 2008. Вип. 14. С. 193–196.

ЕФЕКТИВНІСТЬ МОДЕЛІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ ЕЙДЖИЗМУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ОСВІТНЬО-КУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

THE EFFECTIVENESS OF THE MODEL OF SOCIO-PEDAGOGICAL CORRECTION OF STUDENT YOUTH AGEISM IN EDUCATIONAL-CULTURAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

У статті наведено аналіз результатів дослідно-експериментальної діяльності з упровадження моделі соціально-педагогічної корекції ейджизму студентської молоді в освітньо-культурному середовищі закладу вищої освіти. Актуальність нашої публікації зумовлена необхідністю пошуку нових засобів соціального виховання студентської молоді для зменшення рівня їх ейджизму. Метою є висвітлення результатів та аналіз ефективності моделі соціально-педагогічної корекції ейджизму в студентів. Методами дослідження є проектування для розробки соціально-педагогічної моделі, спостереження, опитування, аналіз документації, статистики для обробки експериментальних даних, кількісний та якісний аналіз емпіричного матеріалу й інтерпретації отриманих результатів.

У статті визначено суть поняття «ейджизм студентської молоді» та особливості соціально-педагогічної корекції такого явища серед студентів у освітньо-культурному середовищі закладу вищої освіти. Схарактеризовано основні етапи експериментального дослідження, вибір контрольних і експериментальних закладів та кількість учасників. Реалізація моделі соціально-педагогічної корекції ейджизму студентської молоді в освітньо-культурному середовищі закладу вищої освіти здійснювалася через відповідну програму. Зазначена модель виявилася ефективною, про що свідчать результати дослідження. Для порівняння рівня ейджизму студентської молоді в експериментальних і контрольних групах використано статистичний критерій Пірсона, для перевірки ефективності експерименту була застосована методика порівняння середніх величин за критерієм Стьюдента. Перспективою подальшого дослідження є удосконалення форм, методів, засобів у програмі соціально-педагогічної корекції ейджизму студентської молоді в освітньо-культурному середовищі з урахуванням особливостей відповідних закладів вищої освіти.

Ключові слова: студентська молодь, ейджизм, соціально-педагогічна корекція, соціально-педагогічна корекція ейджизму студентської молоді, програма соціально-педагогічної корекції ейджизму студентської

молоді в освітньо-культурному середовищі закладу вищої освіти.

The article presents the analysis of the results of experimental work on the implementation of the model of socio-pedagogical correction of student youth ageism in the educational and cultural environment of higher education institution. The relevance of this publication is due to the need to find new means of social education of students in order to reduce their level of ageism. The aim is to highlight the results and analyze the effectiveness of the model of socio-pedagogical correction of ageism in students. The research methods are design for the development of socio-pedagogical model, observation, survey methods, analysis of documentation, mathematical statistics for the processing of experimental data, quantitative and qualitative analysis of empirical materials and interpretation of the results.

The article substantiates the essence of the concept of "student youth ageism" and peculiarities of socio-pedagogical correction of this phenomenon in students in the educational and cultural environment of higher education institution. It describes the main stages of the experimental research and the choice of control and experimental institutions and the number of participants. Implementation of the model of socio-pedagogical correction of student youth ageism in the educational and cultural environment of higher education institution was carried out through the appropriate program. This model proved to be effective, which is proved by the results of the research. Pearson's statistical criterion was used to compare the level of ageism of students in the experimental and control groups, and the method of comparing the mean values by Student's criterion was used to test the effectiveness of the experiment. The perspective of further research is the improvement of forms, methods, means in the program of socio-pedagogical correction of student youth ageism in the educational and cultural environment, taking into account the characteristics of the correspondent institutions of higher education.

Key words: student youth, ageism, socio-pedagogical correction, socio-pedagogical correction of student youth ageism, program of socio-pedagogical correction of student youth ageism in the educational and cultural environment of higher education institution.

УДК 378.035:316.647.82-057.087
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-1-27>

Печериця Н.М.,
аспірантка кафедри соціальної педагогіки
Харківської державної академії
культури

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Швидкий темп розвитку інформаційної цивілізації призводить до знецінення людей похилого віку в індивідуальній та суспільній свідомості та їх дискримінації. Найуразливішою до негативного стереотипного сприйняття та знецінення людей похилого віку є студентська молодь, оскільки відкритість, доступність та неконтрольований вплив сучасного медіапростору формує у свідомості сту-

дентів негативне ставлення до людей третього віку. Тенета інтернету пронизані негативними стереотипами стосовно старості, людей похилого віку, тому останні за сучасних умов та нестачі соціального досвіду студентами сприймаються як непридатні для суспільної користі, немічні, негідні уваги тощо. Саме тому в новітніх соціокультурних умовах значної актуальності набуває необхідність пошуку ефективних засобів соціального виховання, що

забезпечить позитивний соціальний розвиток студентської молоді та шляхів подолання ейджизму, оскільки від гармонійності соціалізації майбутніх випускників вищої освіти залежатиме вектор розвитку нашого майбутнього.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Студентську молоддь як особливу соціально-демографічну категорію досліджували Н. Богданова, О. Білик, І. Курлішук, В. Лісовський, Н. Максимовська, М. Максимовський, Г. Подоляк, А. Рижанова, О. Рудакова, С. Савченко, О. Севастьянова, Л. Сукорянська, О. Целякова В. Штифурак, О. Язловецька та інші учені. Ейджизм як негативне соціальне явище вивчали Р. Батлер, О. Березіна, В. Біскуп, М. Євдокимова, Т. Городова, О. Колпіна, О. Краснов, І. Кресіна, Л. Магдисюк, А. Мікляєва, Л. Міщиха, О. Осетрова, Е. Палмор, Н. Сейко та інші науковці. Середовище закладу вищої освіти як впливовий чинник на процес соціального розвитку студентів вивчали О. Білик, О. Керницький, Л. Побережна, Г. Пономарьова, О. Прищеп, В. Стрельцова та інші. Аспекти соціально-педагогічної корекції характеризували Г. Василенко, Т. Гніда, Н. Заверико, В. Носенко, Т. Окушко, Н. Сейко, Г. Товканець та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проте недостатньо дослідженою та невирішеною сьогодні залишається проблема обґрунтування та аналізу ефективності соціально-педагогічної корекції ейджизму в освітньо-культурному середовищі закладів вищої освіти (далі – ЗВО).

Метою статті є висвітлення результатів дослідно-експериментальної роботи з соціально-педагогічної корекції ейджизму студентської молоді в освітньо-культурному середовищі ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Ґрунтуючись на теоретичних положеннях сутності та проявів явища ейджизму, психовікових та соціальних особливостях студентської молоді, ейджизм студентської молоді розглядаємо як латентну форму негативного соціального стереотипу з боку студентів стосовно людей похилого віку, що проявляється у когнітивному, ціннісному, емоційно-вольовому і поведінковому аспектах на міжособистісному та середовищному рівнях. Особливостями соціально-педагогічної корекції явища ейджизму є те, що вона спрямована на виправлення негативного соціального стереотипу в студентів стосовно людей похилого віку на особистісному рівні з використанням корекційно-виховного потенціалу закладу освіти, соціуму, інформаційно-віртуального простору, а також з активізацією в студентів соціально схвалених способів співіснування (зміна та удосконалення соціокультурного середовища), що буде сприяти зміні негативного стереотипу на позитивний, гармонійний та міжпоколінний взаємодії, ціннісному співіснуванню.

Експериментальне дослідження проводилося для підвищення ефективності соціально-педагогічної корекції ейджизму студентської молоді в освітньо-культурному середовищі ЗВО та зниження рівня ейджизму. Експериментальне дослідження передбачало констатувальний, формувальний та контрольний етапи. Констатувальний етап дав можливість виявити вихідний рівень прояву ейджизму в студентів, формувальний – реалізувати програму соціально-педагогічної корекції ейджизму студентської молоді в середовищі ЗВО, а контрольний – інтерпретувати та проаналізувати результати експерименту. Реалізація моделі соціально-педагогічної корекції ейджизму студентської молоді відбувалася через відповідну програму, що здійснювалася протягом 2017–2018 навчального року. Для цього були обрані контрольні та експериментальні групи в закладах вищої освіти за такими ознаками: регіональні параметри, схоже професійне спрямування, наявність у ЗВО структури, що могла сприяти впровадженню програми. Обраними установами стали Харківська державна академія культури (далі – ХДАК), Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (далі – ХГПА), Українська інженерно-педагогічна академія (далі – УІПА) та Український державний університет залізничного транспорту (далі – УкрДЗУТ). У діагностиці взяли участь студенти ХГПА – 2 607 студентів, ХДАК – 2 573 студенти, УІПА – 10 404 студенти, УкрДУЗТ – 10 000 студентів, у реалізації програми в ХГПА – 478 студентів, ХДАК – 486 студентів, УІПА – 512 студентів, УкрДУЗТ – 527 студентів, загалом – 2 003 студенти. За відносно гіршими показниками попереднього діагностування було обрано два експериментальні (ХДАК, УкрДЗУТ, загалом 1013 осіб) та два контрольні (ХГПА, УІПА, загалом 990 осіб) заклади.

Узагальнивши теоретичні та практичні положення соціально-педагогічної діяльності О. Безпалько, М. Галагузової, І. Зверевої, А. Капської, О. Караман, А. Рижанової, С. Хлебика та інших, особливості соціально-педагогічної корекції різних негативних соціальних явищ, висвітлені у працях Т. Барсукової, О. Бурої, Г. Василенко, Т. Гнідої, Н. Заверико, Ю. Клейберг, Т. Окушко, О. Ратинської, М. Спіріної, Г. Товканець, та специфіку діяльності зі студентською молоддю у середовищі ЗВО за О. Білик, М. Братко, Н. Максимовською, М. Максимовським, С. Савченко, Л. Сукорянською, В. Штифурак та іншими, ми з'ясували, що особливістю програми соціально-педагогічної корекції ейджизму студентської молоді в освітньо-культурному середовищі ЗВО є те, що вона спрямована на виправлення негативного соціального стереотипу в студентів до людей похилого віку завдяки інтеграції корекційних зусиль внутрішнього освітньо-культурного середовища

закладу освіти, зовнішнього соціально-виховного та інформаційно-віртуального простору за допомогою виправлення, компенсації, стимулювання позитивних соціальних цінностей, якостей, рис, поведінки в студентів щодо людей похилого віку.

Для підтвердження ефективності запровадженої моделі використовувався кількісний аналіз – математична статистика. Для порівняння рівня ейджизму студентської молоді в освітньо-культурному середовищі ЗВО в експериментальних і контрольних групах використано статистичний критерій Пірсона (критерій χ^2). Була висунута нульова гіпотеза про тотожність двох сукупностей, наведених у таблиці 1. Статистичне значення критерію χ^2 було обчислено за такою формулою:

$$T_{\text{екс}} = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=1}^2 \frac{(n_{1i} p_{2i} - n_{2i} p_{1i})^2}{(p_{1i} + p_{2i})}, \quad (1)$$

де n_1, n_2 – об'єми двох вибірок із двох сукупностей;

p_{1i} – кількість об'єктів першої вибірки i -ої категорії;

p_{2i} – кількість об'єктів другої вибірки i -ої категорії.

За повного збігу емпіричних та критичних частот $\sum (n_{1i} p_{2i} - n_{2i} p_{1i})^2 = 0$. Якщо збігу немає, то необхідно провести порівняння емпіричного значення χ^2 з його критичним значенням, яке визначається за таблицею [7, с. 479] з урахуванням ступенів свободи n . У такому разі для рівня значущості $\alpha = 0,05$ (тобто надійність 95%, що є загальноприйнятим для педагогічних досліджень), кількість ступенів свободи $k = n - 1 = 3 - 1 = 2$ (n – кількість рівнів: репродуктивний, продуктивний, креативний за кожним показником), критичне значення критерію $T_{\text{табл}} = 6,0$.

Нульова гіпотеза, яка передбачає, що різниця між обчисленими емпіричними частотами та мате-

матичним очікуванням має випадковий характер і між ними немає різниці, відхиляється, якщо $T_{\text{емп}} > T_{\text{табл}}$ для прийнятого рівня значущості α . У такому разі приймається альтернативна гіпотеза, тобто розподіл об'єкта на n категорій за станом досліджуваної якості є відмінним в двох розглянутих сукупностях.

Щоб порівняти експериментальні та контрольні групи між собою і визначити, чи всі групи є приблизно рівними за всіма критеріями, за формулою (1) було визначено значення критерію $T_{\text{емп}}$ для всіх експериментальних та контрольних груп. Отримані результати наведено в таблиці 1.

Аналіз даних таблиці 1 показав, що експериментальні та контрольні групи задовольняють умову невідмінності двох сукупностей $T_{\text{емп}} < T_{\text{табл}}$. Отже, за допомогою критерію Пірсона (критерію χ^2) було виявлено, що всі групи мають близькі вихідні дані. Результати розрахунків, наведені у таблиці 2, свідчать про несуттєві статистичні відмінності між контрольними та експериментальними групами на початку експерименту.

Величини χ^2 не перевищують значення 0,88, тобто усі наведені результати менші за критичне значення Пірсона (критичне значення χ^2 при $k = 2$ для рівня значущості $\alpha = 0,05$ $T_{\text{табл}} = 6,0$), що означає приблизно однаковий рівень сформованих експериментальних та контрольних груп на початку проведення експерименту. Як бачимо, результати свідчать, що групи однорідні. Порівняємо результати дослідження, отримані на початку та після експерименту за кожним критерієм.

Для перевірки ефективності експерименту була застосована методика порівняння середніх величин \bar{x}_1 та \bar{x}_2 за критерієм Стьюдента. Коефіцієнт Стьюдента для двох сукупностей (початкової

Таблиця 1

Дослідження експериментальних і контрольних груп за критерієм Пірсона

Критерій	$T_{\text{емп}}$			$T_{\text{табл}}$
	ЕГ 1 – КГ 1	ЕГ 2 – КГ 2	ЕГ – КГ	
Когнітивний	0,49	0,41	0,87	6
Мотиваційно-ціннісний	0,11	0,31	0,39	
Емоційно-вольовий	0,59	0,24	0,79	
Поведінковий	0,32	0,57	0,88	
Узагальнені дані за всіма критеріями	0,34	0,36	0,67	

Таблиця 2

Дослідження динаміки критеріїв експериментальних і контрольних груп за критерієм Стьюдента

Критерій	$T_{\text{емп}}$						t_a
	ЕГ 1	КГ 1	ЕГ 2	КГ 2	ЕГ	КГ	
Когнітивний	11,49	3,03	11,85	2,66	16,51	4,03	4,3
Мотиваційно-ціннісний	12,21	2,85	13,05	3,02	17,46	4,16	
Емоційно-вольовий	11,21	2,85	11,91	3,02	16,37	4,16	
Поведінковий	11,84	2,66	12,39	2,85	17,14	3,90	
Узагальнені дані за всіма критеріями	11,49	3,03	11,98	2,85	16,56	4,03	

та кінцевої) з різними дисперсіями S_1^2 та S_2^2 підраховується за такою формулою [7]:

$$t_{\text{емп}} = \frac{\bar{X}_2 - \bar{X}_1}{\sqrt{S_1^2/n_1 + S_2^2/n_2}}, \quad (2)$$

де n_1 та n_2 – обсяг сукупностей.

Вибираючи довірчу імовірність недопущення помилки α , отриманий коефіцієнт треба порівняти з критичним (табличним) значенням коефіцієнта Стьюдента t_α для даного числа ступенів свободи k ($k = n - 1$). Статистична вірогідність гіпотези під-

тверджується з даною імовірністю, якщо отриманий коефіцієнт Стьюдента не менше ніж табличний.

Нульова гіпотеза, яка передбачає, що середні значення у двох сукупностях рівні, відхиляється, якщо $t_{\text{емп}} > t_\alpha$ для рівня значущості $\alpha = 0,05$. У такому разі приймається альтернативна гіпотеза про достовірну відмінність середніх у двох розглянутих сукупностях, тобто робиться висновок щодо ефективності експериментального впливу.

Вірогідність змін за всіма показниками для експериментальних груп підтверджена з досить висо-

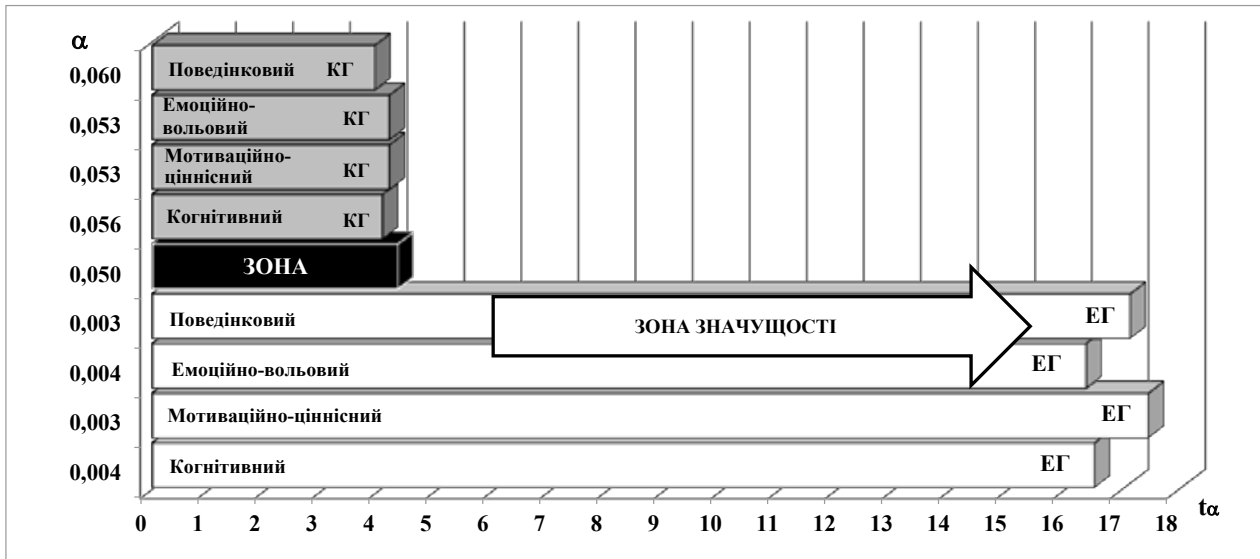


Рис. 1. Вісь значущості змін після експерименту за всіма критеріями

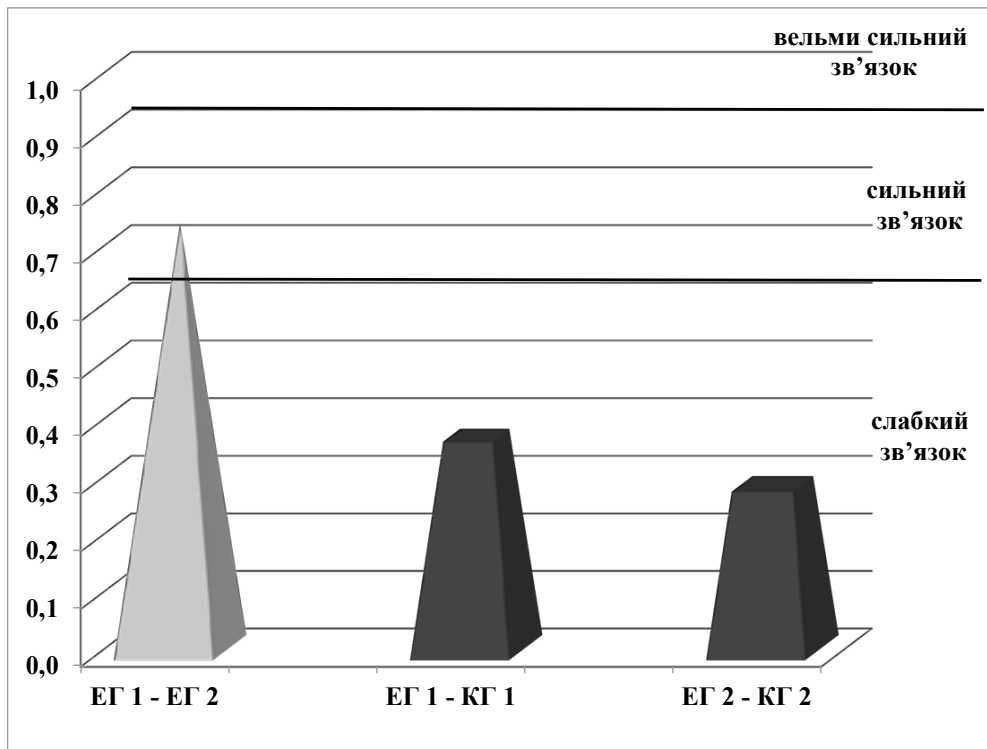


Рис. 2. Значення коефіцієнтів кореляції позитивних змін в експериментальних та контрольних групах

кою імовірністю (не нижче 95%). І навпаки, для контрольних груп зміни за всіма показниками є незначними.

На рисунку 1 наведено вісь значущості для всіх критеріїв (узагальнено за всіма експериментальними та контрольними групами).

На презентованому рисунку 1 усі значення Темп для експериментальних груп перебувають у зоні значущості ($T_{емп} > 4,3$ при $k = 2$ для рівня значущості $\alpha = 0,05$). Отже, результати дослідження дають змогу констатувати, що статистична суттєвість відмінностей між контрольними та експериментальними групами спостерігається після експерименту. Контрольні групи зазнали незначних змін після експерименту, експериментальні групи наприкінці експериментальної роботи продемонстрували значні зміни.

Результати експерименту свідчать про позитивні здобутки, що підтверджено динамікою змін за критеріями, а здійснений аналіз цих результатів дає підстави стверджувати про ефективність цільової програми. Після того як ми переконалися у достовірності змін в експериментальних групах після експерименту, проведемо кореляційний аналіз позитивних змін за всіма критеріями між усіма групами.

Для оцінювання ступеню залежності двох величин між собою (позитивних змін в групах за всіма критеріям) необхідно визначити коефіцієнти кореляції між цими змінами. Оцінювання взаємного впливу критеріїв може бути виконано за величиною відхилення отриманих значень від їх середніх величин. Обчислення проводяться за такою формулою:

$$(x_{1i} - \bar{x}_1), (x_{2i} - \bar{x}_2) \quad (i = 1, 2, \dots, n). \quad (3)$$

Однак порівняння цих величин за всіма значеннями масивів X_1 і X_2 будуть коректними тільки в відносних одиницях. Для приведення вихідних даних до такого виду необхідно провести нормування значень на їх середньоквадратичні відхилення:

$$\tilde{x}_1 = \frac{x_{1i} - \bar{x}_1}{\sigma_{x1}}, \quad \tilde{x}_2 = \frac{x_{2i} - \bar{x}_2}{\sigma_{x2}}, \quad (4)$$

де

$$\sigma_{x1} = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_{1i} - \bar{x}_1)^2}{n}}; \quad \sigma_{x2} = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_{2i} - \bar{x}_2)^2}{n}}. \quad (5)$$

Коефіцієнт кореляції – це середня величина додатку нормованих відхилень. Він обчислюється так:

$$r = (\tilde{x}_{1i} \cdot \tilde{x}_{2i}) = \frac{\sum_{i=1}^n \tilde{x}_{1i} \cdot \tilde{x}_{2i}}{n} = \frac{\sum_{i=1}^n (x_{1i} - \bar{x}_1) \cdot (x_{2i} - \bar{x}_2)}{\sigma_{x1} \cdot \sigma_{x2}}. \quad (6)$$

Якщо в цій формулі виконати деякі зміни, то буде отримана залежність, більше придатна для розрахунків:

$$r = \frac{n \cdot \sum_{i=1}^n x_{1i} \cdot x_{2i} - \sum_{i=1}^n x_{1i} \cdot \sum_{i=1}^n x_{2i}}{\sqrt{n \cdot \sum_{i=1}^n x_{2i}^2 - \left(\sum_{i=1}^n x_{2i}\right)^2} \cdot \sqrt{n \cdot \sum_{i=1}^n x_{1i}^2 - \left(\sum_{i=1}^n x_{1i}\right)^2}}. \quad (7)$$

Якщо зв'язок між ознаками близький до лінійної функціональної, то коефіцієнт кореляції дорівнює одиниці ($r = \pm 1$). Якщо зв'язку взагалі не існує, то $r = 0$. Вважають, що за $r \leq 0,6$ зв'язок слабкий, за $0,6 < r < 0,9$ зв'язок сильний, а за $r \geq 0,9$ – вельми сильний. Обчислені коефіцієнти кореляції зведемо до таблиці 3.

Таблиця 3

Коефіцієнти кореляції позитивних змін в експериментальних та контрольних групах

Групи	ЕГ 1 – ЕГ 2	ЕГ 1 – КГ 1	ЕГ 2 – КГ 2
Значення	0,737	0,369	0,285

Для наочності ступеня зв'язку данні таблиці 3 наведемо на рисунку 2.

Аналізуючи отримані результати у таблиці 3, можна зробити такий висновок: зв'язок між позитивними змінами в експериментальних та контрольних групах слабкий. Водночас зв'язок між позитивними змінами в експериментальних групах сильний. Цей висновок ще раз підтверджує позитивний вплив та ефективність розробленої цільової програми саме для експериментальних груп.

Висновки. Результати проведеного експериментального дослідження дають змогу стверджувати, що після експерименту спостерігається статистична суттєвість відмінностей між контрольними та експериментальними групами. Визначені контрольні групи закладів (ХГПА, УІПА) зазнали незначних змін після експерименту, а от експериментальні групи (ХДАК, УкрДЗУТ) наприкінці експериментальної роботи продемонстрували істотні зміни. Отже, результати проведеного експериментального дослідження свідчать про позитивні зміни, що підтверджено динамікою у показниках, а здійснений аналіз цих результатів дає підстави говорити про ефективність моделі соціально-педагогічної корекції ейджизму студентської молоді в освітньо-культурному середовищі ЗВО. Перспективою подальшого дослідження є удосконалення форм, методів, засобів у програмі соціально-педагогічної корекції ейджизму студентської молоді в освітньо-культурному середовищі з урахуванням особливостей відповідних закладів вищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Білик О.М. Теорія та методика соціалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі ВНЗ : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.05 ; ДЗ «Луганський нац. ун-т ім. Т. Шевченка». Старобільськ, 2018. 683 с.

2. Гніда Т.Б. Соціально-педагогічна корекція особистісних вад важковиховуваних учнів молодшого шкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Слов'янськ : Донбаський держ. пед. ун-т, 2014. 36 с.

3. Максимовський М.І. Розвиток соціальної культури студентської молоді засобами анімаційної діяльності : дис ... канд. пед. наук : 13.00.05 ; ДЗ «Луганський нац. ун-т ім. Т. Шевченка». Старобільськ, 2018. 276 с.

4. Максимовська Н.О. Теоретичні і методичні засади соціально-педагогічної діяльності зі студентською молоддю у сфері дозвілля :

дис. ... докт. пед. наук : 13.00.05 ; ХДАК. Харків, 2015. 559 с.

5. Окушко Т.К. Соціально-педагогічні умови корекції девіантної поведінки підлітків у позашкільних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2009. 22 с.

6. Рижанова А.О. Соціалізація студентської молоді в умовах інформаційного суспільства. *Вісник Харківської державної академії культури*. 2009. Вип. 27. С. 200–208.

7. Гмурман В.Е. Теория вероятностей и математическая статистика : учебное пособие для вузов. 9-е изд., стер. Москва : Высш. шк., 2003. 479 с.

СОЦІАЛЬНИЙ ЗАХИСТ ПРАВ МОЛОДІ: ВІДПОВІДЬ НА ВИКЛИКИ ЧАСУ

SOCIAL PROTECTION OF YOUTH RIGHTS: RESPONSE TO THE CHALLENGES OF OUR TIME

У статті висвітлено сучасні виклики суспільства щодо змісту професійної підготовки фахівця із соціального захисту прав молоді. Окреслено специфіку професійної діяльності фахівців із захисту прав молоді. Розкрито сутність понять «соціальний захист», «соціальне забезпечення молоді». Представлено авторське визначення поняття «соціальний захист», яке розглядається як об'єкт державного управління і є системою економічних, правових та організаційних заходів держави щодо забезпечення соціальних прав і гарантій молодій людині. Висвітлено основні організаційно-правові та соціально-економічні заходи реалізації державної соціальної політики в Україні щодо соціального захисту прав молодих людей. Наведено перелік нормативно-правових документів щодо реалізації соціального захисту прав молоді. Розкрито змістові характеристики чинних нормативно-правових актів із соціального захисту прав дітей і молоді, таких як Декларація «Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні» (1992 р.), Закон України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» (1993 р.), Декларація Міжнародної організації праці «Про соціальну справедливість» (1998 р.), Конституція України (1996 р.), «Концепція Державної цільової соціальної програми «Молодь України» на 2016–2020 роки» щодо питань соціального захисту прав молоді. Визначено пріоритетні загальнодержавні напрями діяльності щодо соціального захисту прав молоді. Висвітлено мету практичної діяльності фахівців із соціального захисту прав молоді, яка полягає у фаховому використанні у професійній діяльності набутих знань із соціально-правового захисту молоді. Окреслено потенційні соціальні ризики щодо забезпечення соціальних прав і гарантій молодій людині. Виокремлено форми соціального захисту прав молоді за стандартами Ради Європи.

Ключові слова: соціальний захист, соціальне забезпечення, соціальна політика, молодь.

The article highlights the contemporary challenges of society regarding the content of professional training of a specialist in social protection of youth rights. The specifics of the professional activity of youth protection professionals are outlined. The essence of the concepts of "social protection", "social security of youth" is revealed. The author defines the concept of "social protection", which is considered as an object of public administration is a system of economic, legal and organizational measures of the state to ensure social rights and guarantees of a young person. The main organizational, legal and socio-economic measures of realization of the state social policy in Ukraine concerning social protection of the rights of young people are covered. The list of normative legal documents on realization of social protection of youth rights is given. The substantive characteristics of the current legal acts on social protection of the rights of children and youth are disclosed, such as: Declaration "On the General Principles of State Youth Policy in Ukraine" (1992), Law of Ukraine "On Promoting the Social Formation and Development of Youth in Ukraine" (1993), Declaration of the International Labor Organization "On Social Justice" (1998), Constitution of Ukraine (1996), "Concept of the State Target Social Program "Youth of Ukraine for 2016–2020" on social issues protection of youth rights. Priority national directions of activity on social protection of youth rights were identified. The purpose of the practical activity of specialists in social protection of youth rights is highlighted, which consists in the professional use in the professional activity of the acquired knowledge in social and legal protection of youth. The potential social risks to the social rights and guarantees of the young person are outlined. Forms of social protection of youth rights according to Council of Europe standards have been identified.

Key words: social protection, social security, social policy, youth.

УДК 378:364.4
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-1-28>

Співак Я.О.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри менеджменту
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасна соціальна ситуація, що склалася в Україні, породжує нову соціально-культурну реальність, одним із пріоритетів якої є молодіжна політика країни, що розглянуто у низці державних документів, таких як «Стратегія сталого розвитку України до 2030 р. (проект-2017)» [16], Декларація «Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні» (1992 р.) [2], Закон України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» (1993 р.) [15], Декларація Міжнародної організації праці «Про соціальну справедливість» (1998 р.) [2], Конституція України (1996 р.) [4], Концепція Державної цільової соціальної програми «Молодь України» на 2016–2020 роки»

щодо питань соціального захисту прав молоді, в яких визначено пріоритетні загальнодержавні напрями діяльності щодо соціального захисту прав молоді, План дій Ради Європи для України на 2018–2021 рр. [11].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формуванню професійної компетентності соціального працівника присвячені дослідження вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема А. Белінської, О. Безпалько, В. Бочарової, І. Зверєвої, А. Капської, О. Карпенко, А. Ляшенка, Л. Мардахаєва, І. Миговича, С. Омельченко, Г. Попович, В. Сидорова, С. Харченка, Є. Холостової, Н. Чернухи та ін. Проблеми соціального захисту молоді залишаються в центрі постійного наукового інтересу багатьох українських і зарубіжних науковців, серед яких

С. Алушко, В. Гайдуцький, І. Гнибіденко, Е. Лібанова, О. Палій, А. Сіленко, А. Скуратівський та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Отже, характер молодіжної політики, зокрема політики зайнятості в Україні та соціального захисту прав молоді, вимагає приділення особливої уваги в межах загальної системи соціального захисту категорій економічно активного населення, які найшвидше виштовхуються з ринку праці, де нерідко найбільш незахищеною є молодь. Відтак покращення становища молоді, її соціальний захист, що забезпечує реалізацію творчого і трудового потенціалу, а також належний добробут молодих людей є одним із головних напрямів соціальної політики в Україні [1; 12; 13; 19; 21].

Мета статті полягає у висвітленні сучасних запитів суспільства щодо соціального захисту прав молоді.

Виклад основного матеріалу. У контексті нашого дослідження зазначимо, що соціальний захист як об'єкт державного управління є системою економічних, правових та організаційних заходів держави щодо забезпечення соціальних прав і гарантій молоді людини.

Соціальний захист – це практична діяльність щодо створення сприятливого навколишнього середовища, охорони материнства та дитинства, здійснення допомоги сім'ї, охорони здоров'я громадян, професійної підготовки громадян, забезпечення зайнятості населення, охорони праці, регулювання заробітної плати та доходів населення, забезпечення громадян житлом, регулювання права власності громадян, матеріального обслуговування та забезпечення непрацездатних та інших осіб, котрі потребують соціальної підтримки [9].

Соціальний захист полягає у реалізації основних напрямів соціальної політики завдяки комплексу організаційно-правових і соціально-економічних заходів, метою яких є:

- створення для працездатних громадян належних умов для забезпечення їхніх соціально-економічних і духовних потреб;

- гарантоване забезпечення рівня доходу не нижчого за прожитковий мінімум громадянам, котрі потребують соціальної допомоги [9].

Більш вузько соціальний захист можна визначити як обов'язок суспільства, який реалізує держава щодо утримання конкретної категорії громадян в особливих випадках та особливими засобами за рахунок суспільства завдяки мережі державних органів, органам місцевого самоврядування, громадським організаціям.

Соціальне забезпечення молоді, що є важливою складовою частиною соціального захисту, – це державна система захисту від соціальних ризиків, конфліктів сімейних, освітнянських тощо, які виникають внаслідок незахищеності молоді. Від-

так увага державних інститутів повинна бути зосереджена на середовищі проживання людини, його екологічних елементах, вирішенні соціальних, економічних і моральних проблем середовища [10].

Доцільно взяти до уваги те, що 15 грудня 1992 р. Верховна Рада України прийняла Декларацію «Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні», а 05 лютого 1993 р. – Закон України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» [7], де визначаються загальні засади створення організаційних, соціально-економічних, політико-правових умов соціального становлення та розвитку молоді, основні напрями реалізації державної молодіжної політики в Україні.

До основних напрямів державної соціальної політики в Україні щодо соціального захисту прав молодих людей відносять [5]: підвищення доходів до рівня життя громадян, забезпечення зайнятості молоді та задовільний стан ринку праці, належну організацію й оплату праці, загальнообов'язкове державне соціальне страхування, пов'язане з трудовою діяльністю, окремі грошові виплати; допомогу молодим сім'ям із дітьми, адресну соціальну допомогу малозабезпеченим сім'ям, надання житлових субсидій молодим людям, молодим сім'ям і самотнім матерям, компенсації та пільги тим, хто постраждав від техногенних, економічних, природних катастроф, військових дій і мають хворих дітей тощо.

Необхідно взяти до уваги, що в Україні нині немає дієвого механізму захисту від впливу потенційних соціальних ризиків (зокрема для сімей із дітьми, непрацездатних та осіб, які за ними наглядають, людей з інвалідністю, вимушено безробітних, переселенців, учасників бойових дій тощо).

Згідно з «Декларацією Міжнародної організації праці про соціальну справедливість» (1998 р.) [2] у цілях справедливої глобалізації стрижневим елементом економічної та соціальної політики будь-якої країни є повна і продуктивна зайнятість.

З одного боку, це означає сприяння якомога ширшому виведенню працездатного (в т. ч. частково працездатного) населення на відкритий ринок праці. З іншого – саме доходи від повної та продуктивної зайнятості формують страхову й фіскальну базу систем соціального захисту задля зменшення впливу соціальних ризиків і повернення особи на ринок праці. У цьому контексті держава бере на себе впровадження програм розвитку ринку праці, підвищення рівня життя населення, забезпечення мінімальної заробітної плати, здійснення заходів соціального забезпечення для тих, хто його потребує.

Враховуючи означене, констатуємо, що соціальний захист стає не стільки механізмом кризового втручання, скільки стратегією профілактики негативного впливу можливих соціальних ризиків і не лише усуває наслідки соціальної нерівності, а й

передбачає збалансований перерозподіл суспільних благ, стаючи способом зменшення нерівності та подолання (недопущення) маргіналізації окремих осіб, сімей і соціальних груп у спосіб:

- дотримання принципів самозабезпечення економічно активної частини населення, тобто створення умов для того, щоб працююча особа мала змогу заробляти стільки, скільки дозволяють її здібності та ініціатива; забезпечувати себе та свою сім'ю; сплачувати податки, у т. ч. й на соціальний захист інших;

- забезпечення гарантованого рівня та якості життя тих членів суспільства, які не в змозі досягти його самостійно, завдяки заходам соціальної підтримки найуразливіших верств населення.

У ч. 1 ст. 46 Конституції України зазначено: *«Громадяни мають право на соціальний захист, що включає право на забезпечення їх у разі повної, часткової або тимчасової втрати працездатності, втрати годувальника, безробіття з незалежних від них обставин, а також у старості та в інших випадках, передбачених законом»* [4], тобто соціальний захист не обмежується забезпеченням у разі настання ризику.

Сьогодні державна політика щодо соціального захисту прав молоді пріоритетами виділяє: персональну відповідальність найманих працівників, їх роботодавців, інших категорій працюючих і працездатних осіб за фінансове забезпечення прийняттого рівня соціального захисту; солідарну підтримку працюючим населенням і роботодавцями найменш захищених категорій населення та їхніх сімей; оптимальну підтримку (принцип субсидіарності), що визначає міру (межі) солідарної підтримки, фіксує її розмір і форми надання [3].

Так, за стандартами Ради Європи, соціальне забезпечення включає, крім матеріального забезпечення (завдяки соціальному страхуванню), також інші форми соціального захисту: державну соціальну допомогу, спеціальний і особливий (додатковий) соціальний захист тощо.

Міжнародне бюро праці визначає важливість горизонтального (якомога повнішого охоплення населення соціальними гарантіями) та вертикального (поступового забезпечення більш високих гарантій отримання доходу й охорони здоров'я з урахуванням економічного та соціального розвитку за виникнення соціальних ризиків – безробіття, хвороби, інвалідності, народження дитини, втрати годувальника, похилого віку тощо) компонентів соціального забезпечення.

У контексті нашої статті зазначимо, що *системоутворюючу роль у побудові роботи із захисту прав молоді відіграє державна молодіжна політика, зокрема Концепція Державної цільової соціальної програми «Молодь України» на 2016–2020 роки* [8], що має на меті створення сприятливих умов для розвитку та самореалізації

української молоді, формування патріота і громадянина, визначає загальнодержавні пріоритети та напрями молодіжної політики, ґрунтуючись на найактуальніших проблемах молоді, таких як:

- високий рівень захворюваності та смертності, слабка мотивація до дотримання здорового і безпечного способу життя;

- низький рівень зайнятості на ринку праці за обраною професією; повільні темпи розвитку молодіжного підприємництва;

- недостатнє використання інноваційного потенціалу молоді;

- низька якість загальної освіти, недостатнє застосування потенціалу неформальної освіти з метою підвищення конкурентоспроможності молоді на ринку праці;

- низький рівень забезпечення молодих сімей власним і соціальним житлом; несистемний характер формування у молодих людей громадянської позиції та патріотизму;

- відсутність сталої тенденції зниження рівня злочинності у молодіжному середовищі, насильства та системної роботи у сфері її профілактики;

- низький рівень організації та культури молодіжного дозвілля;

- слабка інтегрованість української молоді у європейське та світове молодіжне співтовариство [8].

Впровадження ефективної та цілеспрямованої молодіжної політики із захисту прав молоді можливе тільки за умови об'єднання спільних зусиль і координації діяльності державних органів, органів місцевого самоврядування й молодіжного представництва. Саме тому при Мінрегіоні діє Рада донорів із питань впровадження реформи місцевого самоврядування та територіальної організації влади в Україні, до складу якої входять представники центральних органів виконавчої влади, асоціацій органів місцевого самоврядування та близько 20 міжнародних донорських проектів і організацій, експерти. Сьогодні триває процес розроблення та впровадження типових моделей організації єдиного соціально-гуманітарного простору в різних видах адміністративно-територіальних одиниць базового рівня, в яких розвиток молодіжної політики повинен займати пріоритетні позиції.

Відтак на національному рівні центральним органом виконавчої влади, що забезпечує формування молодіжної політики та її реалізацію, є Міністерство молоді та спорту України, яке має виконувати такі функції: нормативно-правове забезпечення; формування стратегії розвитку та пріоритетних напрямів молодіжної політики, зокрема виховання свідомої та відповідальної молоді (формування національної ідеї); забезпечення підвищення кваліфікації молодіжних працівників; методичну підтримку з урахуванням міжнародного досвіду та найкращих практик;

фінансування або сприяння у залученні фінансових коштів на реалізацію програм, проектів, курсів тощо [6].

Міністерство молоді та спорту України взаємодіє з молодіжними громадськими консультативно-дорадчими органами, залучає інші заінтересовані сторони через Громадську раду при Міністерстві.

Регіональний рівень відповідає за реалізацію молодіжної політики у межах підходів, запропонованих на національному рівні, зокрема в межах Державної цільової соціальної програми «Молодь України». На своєму рівні також можуть бути розроблені та прийняті регіональні програми, орієнтовані на потреби молоді, з урахуванням місцевих особливостей. Головними інструментами реалізації молодіжної політики на регіональному рівні в умовах децентралізації може виступити громадська рада як консультативно-дорадчий орган при обласній державній адміністрації, де може працювати комітет із питань молоді та яку представники місцевих громад використовуватимуть як платформу для обміну думок, напрацювань і досвіду, у т. ч. для вироблення стратегії розвитку та пріоритетів молодіжної політики на регіональному рівні, коли необхідно продумати не тільки діяльність, але й фінансування на її здійснення (державний / регіональний / місцевий бюджет; залучення донорських коштів, залучення коштів бізнес-структур, що працюють на місцевому рівні). Молодіжна політика в Україні донедавна регулювалася й адмініструвалася державними органами; напрями, завдання молодіжної політики, форми роботи, обсяги та напрями фінансування формувалися адміністративним шляхом.

Висновки. Наприкінці зазначимо, що для ефективної реалізації молодіжної політики, а саме захисту прав молоді слід дотримуватися таких дій: здійснювати організаційне та фінансове забезпечення необхідної інфраструктури молодіжної політики; забезпечувати діяльність молодіжних центрів і молодіжних працівників; сприяти формуванню та розвитку інститутів громадянського суспільства; налагоджувати міжгалузеву та міжсекторальну взаємодію у молодіжній роботі; здійснювати оцінки ефективності молодіжної роботи на рівні громади та звітувати перед громадою про стан роботи з молоддю; забезпечувати належні умови молодіжної участі та молодіжного громадського контролю. Саме тому сьогодні важливо не тільки забезпечувати координацію молодіжної роботи, але й активно залучати молодь до життя місцевих громад.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вольнова Л.М. Особливості середовища великого міста як чинника соціалізації / десоціалізації сучасної молоді. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2011. № 3–4. С. 23–31.

2. Декларація МОП про соціальну справедливість в цілях справедливої глобалізації. *Труд за рубежом*. 2008. № 4. С. 142–156.

3. Дутчак А.В. Соціальне забезпечення громадян: сучасний стан та перспективи розвитку. *Молодий вчений*. 2017. № 5 (45). URL: <http://molodyvchenu.in.ua/files/journal/2017/5/126.pdf> (дата звернення: 01.08.2019).

4. Конституція України. *Відомості Верховної Ради України*. 1996. URL: <http://www.president.gov.ua/content/constitution.html> (дата звернення: 01.08.2019).

5. Кулик О.М. Соціальний захист молоді – шлях до демократизації управлінської діяльності та попередження конфліктів в українському суспільстві. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : збірник наукових праць. Київ : Ун-т «Україна», 2007. № 3 (5). С. 484–491.

6. Про Міністерство молоді та спорту України : Постанова Кабінету Міністрів України № 220 від 02 липня 2014 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/220-2014-%D0%BF> (дата звернення: 01.08.2019).

7. Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні : Декларація від 15 грудня 1992 р. № 2859-XII (зі змінами). URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2859-12> (дата звернення: 01.08.2019).

8. Про схвалення Концепції Державної цільової соціальної програми «Молодь України» на 2016–2020 роки : Розпорядження Кабінету Міністрів України № 1018-р від 30 вересня 2015 р. URL: <http://www.president.gov.ua/content/constitution.html> (дата звернення: 01.08.2019).

9. Соціальний захист населення України / за заг. ред. В.М. Вакуленка, М.К. Орлатого. Київ : НАДУ; Фенікс, 2010. 212 с.

10. Халецька А.А. Соціальний захист населення в Україні: теорія та практика державного управління : монографія. Донецьк : Юго-Восток, 2010. 430 с.

11. План дій Ради Європи для України на 2018–2021 рр. / Комітет міністрів Ради Європи, ухвалено 21 лютого 2018 р. (CM/Del/Dec(2018)1308/2.1bisc). 2018. 40 с. URL: <https://rm.coe.int/coe-action-plan-for-ukraine-2018-2021-ukr/1680925bec> (дата звернення: 01.08.2019).

12. Петько Л.В. Виклики XXI століття для освітнього простору України. *Наукові праці. Серія : Педагогіка* / Чорном. держ. ун-т імені Петра Могили; ред. кол. : О.П. Мещанінов та ін. Миколаїв : Вид-во ЧНУ імені Петра Могили, 2017. Т. 303. Вип. 291. С. 10–14.

13. Петько Л.В. Реалізація концепції підготовки магістрів в Україні для роботи в інклюзивному освітньому просторі. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі* : Праці XI Міжнар. наук.-практ. конф., листопад 2011 р. Ч. I. Київ : ВМУРЛ «Україна». 2011. С. 92–94.

14. Петько Л.В. Філософсько-лінгвістичні ідеї розуміння міжлюдської комунікації у соціальному середовищі. *Наукові записки. Серія «Філологічна»* / укл. І.В. Ковальчук, Л.М. Коцюк, С.М. Новоселецька. Острого : Вид-во Національного ун-ту «Острозька академія», 2015. Вип. 53. С. 309–312.

15. Просприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні : Закон України (1993 р.); редак-

ція від 09 серпня 2019 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2998-12> (дата звернення: 01.08.2019).

16. Стратегія сталого розвитку України до 2030 (проект-2018). Київ, 2017. 112 с. URL: https://www.undp.org/content/dam/ukraine/docs/SDGreports/UNDP_Strategy_v06-optimized.pdf (дата звернення: 01.08.2019).

17. Чернуха Н.М. Інтеграційна єдність навчання і виховання у сучасному освітньому просторі вищого навчального закладу. *Вісник Черкаського ун-ту. Серія «Педагогічні науки»*. 2014. № 24 (317). С. 125–130.

18. Чернуха Н.М. Інтеграційні процеси у вищій школі : навчальний посібник. Київ : Київський ун-т імені Бориса Грінченка, 2015. 92 с.

19. Чернуха Н.М., Асланов Г. Соціальні комунікації в інтеркультурному просторі: відповідь

на виклики сьогодення. *Innovative processes in education*: collective monograph. AMEET Sp. z o.o., Lodz, Poland, 2017.

20. Karpenko O.G. The formation of professionalism in future social workers in the conditions of higher school. *Geopolitical processes in the world today* : collection of scientific articles. "EastWest" Association for Advanced Studies and Higher Education. Vienna (Austria). 2016. P. 301–304.

21. Nagornyuk L., Pet'ko L. Leisure of Youth in Modern Society. *Věda a vznik – 2013/2014* : Materiály X mezinárodní vědecko-praktická konference Díl 13. Ekonomické vědy. Administrativa. ; Šéfredaktor: Zdeněk Černák. Praha : Publishing House "Education and Science" s.r.o, 2014. S. 92–94.

МІЖНАРОДНА АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

INTERNATIONAL ACADEMIC MOBILITY OF UKRAINIAN YOUTH IN MODERN CONDITIONS

Стаття присвячена одній із актуальних проблем сучасної молоді – академічній мобільності та інтерналізації освітніх послуг. Зазначається, що в сучасному суспільстві освіта і знання стають транскордонним і транснаціональним явищем, а академічна мобільність є необхідною умовою формування спільного освітнього простору, який сприяє зростанню мобільності студентів. Формування єдиного світового освітнього простору відбувається через зближення підходів різних країн до організації освіти, а також через визнання документів про освіту інших країн. Загальноєвропейський простір вищої освіти й загальноєвропейський дослідницький простір утворюють сучасне європейське суспільство знань. Наголошується на тенденції збільшення кількості студентів-українців за кордоном через посилення глобалізаційних процесів, загострення політико-економічних умов в Україні. На підставі проведеного аналізу міжнародної академічної мобільності українських студентів узагальнено й визначено основні недоліки та виділено проблеми міжнародної академічної мобільності українських студентів, викладачів, науковців, запропоновано шляхи її вирішення. Основними причинами проблем розвитку міжнародної академічної мобільності українських студентів, викладачів, науковців є недосконала законодавча база сфери освіти й механізми її регулювання. Наголошується, що в сучасних реаліях запроваджені нові освітні реформи не враховують потреби (інтереси) української студентської молоді, стан економіки й політики України (врахування особливостей рівня та якості життя в Україні й країнах Європи), а також ментальні особливості міжкультурного соціуму, рівень якості міжнародної освіти та її вартість (у тому числі харчування й проживання за кордоном, доступність різних побутових умов, послуг тощо). Крім того, сукупність окреслених проблем академічної мобільності суттєво гальмує мотивацію тих українських студентів, викладачів, науковців, які за певних обставин після навчання і стажування за кордоном планують працювати в Україні.

Ключові слова: студентська молодь, академічна мобільність, міжнародній освітній простір, інтеграція, самореалізація.

The article is devoted to one of the topical problems of modern youth – academic mobility and internalization of educational services. It is noted that in modern society education and knowledge are transborder and transnational phenomena, and academic mobility is a prerequisite for the formation of a common educational space that promotes student mobility. Formation of a single world educational space is due to convergence of approaches of different countries to the organization of education, as well as through the recognition of documents on the education of other countries. The pan-European space of higher education and the pan-European research space form a modern European knowledge society. The tendency of an increase in the number of Ukrainian-Ukrainian students abroad is due to the intensification of globalization processes, aggravation of political and economic conditions in Ukraine. Based on the analysis of the international academic mobility of Ukrainian students, the main drawbacks were identified and identified, and the problems of international academic mobility of Ukrainian students, teachers, scientists, and ways of its solution were proposed. The main causes of the problems of the development of international academic mobility of Ukrainian students, teachers and scholars are the imperfect legislative framework of the sphere of education and its mechanisms of regulation. It is noted that the new educational reforms implemented in modern realities do not take into account the needs (interests) of Ukrainian student youth, the state of the economy and politics of Ukraine (taking into account the peculiarities of the level and quality of life in Ukraine and European countries), as well as the mental characteristics of the intercultural society, the quality of international education and its cost (including, food and living abroad, availability of various living conditions, services, etc.). In addition, the set of identified problems of academic mobility significantly impedes the motivation of those Ukrainian students, academics, and academics, who, in certain circumstances, are planning to work in Ukraine after training and internships abroad.

Key words: student youth, academic mobility, international educational space, integration, self-realization.

УДК 316.647.5:371.13
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-1-29>

Бахов І.С.,
докт. пед. наук, професор,
завідувач кафедри іноземної філології
та перекладу
Міжрегіональної академії
управління персоналом

Постановка проблеми в загальному вигляді. Питання інтеграції закладів вищої освіти в міжнародний освітній простір набуває все більшої актуальності в контексті підвищення потенціалу самореалізації студентської молоді. Розвиток міжнародної академічної мобільності студентів і науково-педагогічного складу закладів вищої (професійної) освіти будь-якої країни впливає не тільки

на підвищення її якості й ефективності, а й сприяє більшій доступності набуття нових компетенцій і можливостей реалізовувати власний потенціал усіх учасників академічної мобільності.

Важливим кроком розвитку міжнародної академічної мобільності в багатьох країнах світу є побудова системи національної мобільності, що дає можливість здобути якісний освітній і науковий

рівні з невеликими фінансовими витратами [6]. Модернізація системи контролю якості освітнього процесу та участь у європейській мережі гарантування якості освіти є необхідними структурними перетвореннями для формування оптимальних організаційно-правових механізмів академічної мобільності як студентської молоді, так і професорсько-викладацького складу закладів вищої освіти [5]. Активна міжнародна співпраця у сфері освіти й науки дасть змогу студентській молоді отримати кращі можливості вибору країни (місця та часу) для освіти, розвитку та їх самореалізації, бути конкурентоспроможними на внутрішньому і світовому ринку праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблемам розвитку академічної мобільності студентської молоді присвячено чимало наукових праць вітчизняних авторів, таких як І. Бахов, І. Бех, Т. Власенко, Т. Жижко, М. Іванчук, А. Карапетян, А. Карпов, Т. Костюк, Т. Лагунова, Л. Сокурняська, Д. Свириденко, О. Третяк та ін. [1–4; 7–9; 11]. Дослідження процесу міжнародної академічної мобільності проводилися такими закордонними науковцями, як Б. Білечен і Ван Мол, Б. Вахтеру, Е. Джонз, Р. Кінг, А. Кралер, Б. Мойлеман, де Олівейра, Р. Чодаха, І. Ріаньо, У. Тайхлер та ін. [12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 20; 22; 23]. Усі ці дослідники переконані в тому, що процес академічної мобільності є винятково необхідним для будь-якої держави за умови його адекватного законодавчого закріплення. Водночас стрімкість розвитку інститутів і процесів вимагає постійної актуалізації й наукових досліджень і супроводжувальної юридично-правової бази інтернаціоналізації вищої освіти.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. В умовах динамічних змін розвитку загальноєвропейського освітнього простору академічна мобільність українських студентів набуває об'єктивності, прозорості, конкурентоспроможності, а роль закладів вищої освіти залишається двоєдиною: забезпечити якість освіти студентської молоді та сприяти оптимальному використанню потенціалу, її самореалізації в освітньому просторі передових країн світу, щоб забезпечити процвітання українських закладів вищої освіти в майбутньому.

Мета статті – дослідити сучасний стан міжнародної академічної мобільності в Україні й запропонувати шляхи підвищення потенціалу самореалізації студентської молоді в цьому контексті.

Виклад основного матеріалу. Міжнародна академічна мобільність студентів і науково-педагогічного складу закладів вищої (професійної) освіти будь-якої країни дає можливості останнім бути конкурентоспроможними на внутрішньому та світовому ринках праці. Відомо, що міжнародна академічна мобільність студентської молоді та викладачів є необхідним інструментом розвитку

освітнього простору в сучасних умовах, тим вагомим механізмом розвитку закладів вищої (професійної) освіти, який має забезпечувати якість освітніх програм і планів, формувати інноваційний зміст наукових досліджень, піднімати рівень конкурентоспроможності студентів і професорсько-викладацького складу в глобальному освітньому та науковому просторах.

У рамках глобального освітнього простору інтернаціоналізація освіти сприяє інтеграції індивіда в міжнародну академічну спільноту, забезпечує доступ до передових освітніх здобутків економічно розвинених країн світу, збільшує шанси на професійну самореалізацію студентської молоді, сприяє розвитку міжкультурних компетентностей тощо. Міжнародна академічна мобільність студентів визначає їхні можливості здобувати освіту в закладах вищої (професійної) освіти інших країнах світу, де здійснюється підготовка фахівців із такої ж спеціальності з зарахуванням дисциплін (кредитів) і періодів освітнього процесу. Міжнародна академічна мобільність спрямована на формування єдиного світового освітнього простору, що відбувається через оптимізацію механізмів співпраці різних країн світу щодо організації забезпечення освітнього процесу [7]. У сучасних умовах цей інтеграційний процес у сфері освіти є явищем динамічним, що дає широкі можливості студентам, аспірантам, викладачам, науковим співробітникам брати участь у різноманітних освітніх і науково-дослідницьких програмах. Для будь-якої країни це явище є важливим складником процесу інтеграції закладів вищої (професійної) освіти в міжнародний освітній простір, що передбачає обмін людьми між державами на період здобуття освіти студента в найкращому варіанті підготовки сучасного фахівця [11].

Міжнародна академічна мобільність є звичною світовою практикою, що полягає в обміні досвідом здобуття освіти студентами та професорсько-викладацьким складом за кордоном. У тому числі вона дає можливість отримати додаткову освіту за новими професійними освітніми стандартами, робити моніторинг якості освіти й рейтингів закладів вищої освіти, оновлювати зміст освітніх програм відповідно до вимог роботодавців на рівні перспективних наукових напрямів, насамперед міжгалузевих і прикладних. За способом організації розрізняють два види академічної мобільності: 1) організована (яка здійснюється в рамках економічного, політичного або міжуніверситетського академічного партнерства); 2) індивідуальна (за потреб самого студента). Також виділяють горизонтальну (здобуття освіти в іншому закладі вищої (професійної) освіти з метою отримання певного академічного/наукового ступеня) та вертикальну (з метою отримання наступного академічного/наукового ступеня) мобільність [8].

Академічна мобільність є необхідною умовою формування спільного освітнього простору, який сприяє зростанню мобільності студентів і професорсько-викладацького складу. Загальноєвропейський простір вищої освіти (EHEA) та загальноєвропейський дослідницький простір (ERA) утворюють сучасне європейське суспільство знань [9]. Саме відкритий освітній простір забезпечує мобільність студентів.

Заклади вищої освіти України та європейських країн сьогодні зобов'язані нести відповідальність за надання високого рівня кваліфікації своїм студентам. Задля підвищення рівня мобільності студентів і забезпечення конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти розроблено: 1) систему кваліфікаційних ступенів вищої освіти – «бакалавр-магістр» і систему «кандидата та доктора наук»; 2) систему накопичення й переведення залікових кредитів для продовження освіти в інших країнах; 3) механізм міжнародного співробітництва управління якістю освітнього процесу; 4) європейський стандарт вищої освіти; 5) нормативно-правову базу щодо забезпечення міжнародної мобільності студентів, викладачів і науковців [6]. Сьогодні нові виклики в освітньому просторі та нові вимоги до забезпечення якості освітнього процесу ставлять нові завдання щодо розвитку міжнародної академічної мобільності студентства.

Ситуація як на міжнародному, так і на внутрішньому ринках праці на цей час демонструє потребу працівника нового типу з наявністю таких загальних компетенцій і якостей особистості: високого рівня аналітико-пізнавальної активності, готовності до безперервного розвитку, що спонукає особистість до формування нових освітніх потреб і запитів, високого рівня мобільності й широкого кола спроможностей реалізувати власний потенціал. Тому виникає проблема адекватності змісту освітніх програм відповідно до міжнародних освітніх стандартів, що відповідатимуть новим цілям і завданням підготовки майбутніх фахівців.

Спрямування економіки України до європейського рівня ставить нові завдання щодо фахової підготовки кваліфікованих і мобільних працівників, здатних до діяльності в умовах динамічних змін на внутрішньому та міжнародному ринках праці з урахуванням тенденції зростання вимог до рівня їх кваліфікації.

Серед популярних країн для здобуття освіти українськими студентами на цей час вважається Польща, Росія, Німеччина, Канада, Чехія, Італія, США, Іспанія, Австрія, Франція, Словаччина, Угорщина, Болгарія. Найбільш високовартісною освіта є у Британії, Австралії, США, Франції, Італії [8].

Останні проведені дослідження аналітичним центром CEDOS і Київським міжнародним інститутом соціології (KMIC), які охоплювали всю Україну (її області) та 39 країн світу, показали те, що за

останні звітні навчальні роки динаміка кількості українських громадян у закордонних університетах із 2013/2014 рр. до 2017/2018 рр. стрімко зросла, тобто за 5 років цей показник збільшився майже удвічі (на 42,2 тис. осіб) [10].

Показник академічної мобільності українських громадян до закордонних університетів за останні звітні навчальні роки демонструє динаміку стрімкого зростання. Навіть, незважаючи на те що Росія є окупантом України з 2014 року та до цього часу, кількість українських громадян, які поїхали здобувати освіту до російських університетів, збільшилася до 6806 осіб. До цього ж уряд країни-агресора почав суттєво більше виділяти бюджетних квот спеціально для осіб з українським громадянством. Більшістю з них є студенти тимчасово окупованих територій України (Донецька та Луганська область, Крим). Причиною цього, за результатами всіх досліджень, є війна та нестабільність економічної й політичної ситуації в Україні, а також низька якість освіти, значно більші перспективи працевлаштування за кордоном, широкі можливості розвиватися та набувати нових навичок і тим самим забезпечити собі високий рівень конкурентоспроможності, можливість подорожувати й жити в більш кращих умовах [19].

Отже, дані академічної мобільності демонструють тенденцію збільшення кількості студентів-українців за кордоном через посилення глобалізаційних процесів, загострення політико-економічних умов в Україні (інфляція, війна, непривабливість ринку праці). Крім того, відомо, що європейські роботодавці надають перевагу випускникам-мігрантам із міжнародним дипломом, ніж своїм співвітчизникам, як більш дешевому та якісному трудовому ресурсу.

Разом із тим привабливості в освіті набувають українські університети для іноземних студентів. Щороку зростає контингент студентів-іноземців в українських університетах: станом на 2018 рік їх кількість досягла 66310 осіб (за рік цей показник збільшився на 2310 осіб) [10]. Натомість чистий потік міжнародної мобільності студентів в Україні становить від'ємний показник (17618 осіб), тобто виїхало з України майже на третину більше, ніж приїхало на навчання іноземців.

Іноземці здобувають освіту в Україні трьома мовами – англійською, українською, російською. Найбільш популярним за контингентом іноземних студентів вважається Харківський національний медичний університет (де здобувають освіту понад 5500 іноземних студентів), Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна (до 4300 іноземних студентів). До цього списку належать Національний медичний університет імені Богомольця, Одеський національний медичний університет і Запорізький державний медичний університет. Найбільше іноземних студентів здобувають освіту

в Харкові – до 20000, у Києві – до 14000, в Одесі – до 7500 осіб. У відсотковому відношенні визначено 10 ТОП-країн іноземних громадян, що здобувають професійну освіту в Україні: Індія – 16,4%, Азербайджан – 11,3%, Марокко – 8,8%, Туркменістан – 6,7%, Нігерія – 4,9%, Грузія – 4,2%, Туреччина – 4,1%, Єгипет – 3,8%, Узбекистан – 3,5%, Йорданія – 3,2%, інші країни – 33,1%. Першою ТОП-країною за кількістю студентів в Україні в лідери вийшла Індія, яка є однією з найбільш привабливих країн освітніх ринків [10].

Відомо, що близько 5 млн. осіб у всьому світі їдуть за кордон здобувати вищу освіту. Найбільше іноземних студентів навчається передусім у США, потім в Австралії, Великій Британії, Німеччині, Франції. Найпопулярнішими спеціальностями для іноземних студентів є медичні – до 45% становлять здобувачі лікувальної справи, стоматології, медицини та фармації. Популярними також вважаються юридичні спеціальності, менеджмент, економіка та будівництво [3].

На жаль, в Україні реалізація майже всіх завдань міжнародної академічної мобільності наразі перебуває в незадовільному стані, а цілі політики інтернаціоналізації закладів вищої освіти в частині міжнародної мобільності залишаються поза увагою щодо організаційно-нормативного регулювання. Керівники вітчизняних університетів не вбачають потенційних переваг експорту й імпорту освіти, що призводить до проблем неналежного адміністративно-нормативного регулювання вхідної та вихідної мобільності.

На підставі проведеного аналізу академічної мобільності іноземних студентів в Україні виділяємо такі її *недоліки* [4]:

- ускладнено процедуру визнання документів про освіту для іноземних студентів, отримання ними в'їзної візи в Україну;
- нормативно не закріплено зарахування іноземних студентів на кожен наступний рік підготовки відповідно до їхніх міжнародних дипломів і документів про попередню освіту;
- подається неповна або неактуальна інформація щодо вимог та умов зарахування акредитованих в Україні закладів і їх міжнародних програм на сайтах провайдерів освітніх послуг, міністерств, установ;
- ускладнена процедура будь-яких комунікаційних зв'язків (звернень) із державними органами щодо отримання іноземними студентами посвідчення на тимчасове проживання, страхування тощо;
- обмеженість вибору іноземними студентами українського університету та зарахування на здобуття освіти через відсутність у деяких із них необхідної інфраструктури або акредитаційних умов тощо;
- брак розроблених спецкурсів англійською мовою з дисциплін освітніх програм;

– брак дискреційного бюджету в закладах вищої освіти для активного впливу на фінансовий процес в сегменті міжнародної академічної мобільності, її розвитку;

– ускладнена процедура акредитації, фінансування, визнання програмної та інституційної мобільності на ринку освітніх послуг України через бюрократизацію.

– Проведений аналіз міжнародної академічної мобільності українських студентів показав такі проблеми [4]:

– розбіжності у вимогах до якості, схем акредитації до імпортованих і вітчизняних міжнародних програм, невідрегульованість процедури фінансування цих програм, зокрема, з держбюджету країни-реципієнта;

– ускладнення щодо перезарахування кредитів за результатами студентської академічної мобільності щодо повернення до українських закладів вищої освіти;

– збереження стипендії українських студентів за період участі в програмах міжнародної академічної мобільності;

узгодження академічних графіків, календарів короткострокової міжнародної академічної мобільності.

Ураховуючи вищезначені проблеми, варто розробити програму дій щодо стимулювання як вхідної, так вихідної академічної мобільності.

У таблиці 1 узагальнено та виділено проблеми міжнародної академічної мобільності українських студентів, викладачів, науковців, запропоновано шляхи її вирішення.

Основними причинами проблем розвитку міжнародної академічної мобільності українських студентів, викладачів, науковців є недосконалість законодавча база сфери освіти й механізми її регулювання. Як доводять сучасні реалії, запроваджені нові освітні реформи не враховують потреби (інтереси) української студентської молоді, стан економіки та політики України (врахування особливостей рівня та якості життя в Україні й країнах Європи), а також ментальні особливості міжкультурного соціуму, рівень якості міжнародної освіти та її вартість (у тому числі харчування і проживання за кордоном, доступність різних побутових умов, послуг тощо).

Крім того, сукупність окреслених проблем академічної мобільності суттєво гальмує мотивацію тих українських студентів, викладачів, науковців, які за певних обставин після навчання і стажування за кордоном планують працювати в Україні. У цьому випадку отримання ними документа про освіту за кордоном розглядається більше як підтвердження відповідного рівня освіти і як усвідомлення власних потенційних можливостей з обмеженими перспективами використання його в Україні. Відповідно, таке зміщення мотивації до

освіти за кордоном та усвідомлення безперспективності реалізації здобутої освіти на Батьківщині в тому числі й позначається більше на формальному ставленні здобувачів до отримання знань, що негативно впливає на якість процесу здобуття освіти. Вирішити цю проблему можна тільки єдиним шляхом – зробити привабливими робочі місця на вітчизняному ринку праці для фахівців із міжнародною освітою, молодих науковців у науково-дослідних інститутах, створити всі необхідні умови для подальшого їх розвитку та самореалізації.

Водночас для тих українських студентів, викладачів, науковців, які планують працювати за кордоном або у великих міжнародних компаніях, перспективи для реалізації розвиненого потенціалу значно більші, відповідно, і якість їхнього освітнього процесу й мотивація вищого рівня. З іншого боку, у здобувачів міжнародної освіти виникають потреби набуття навичок володіння іноземними

мовами, встановлення контактів до порозуміння з місцевими спільнотами. Отже, опанування сучасних міжнародних освітніх програм українськими студентами стає необхідним, тому що вони є фундаментом для розвитку їхніх навичок інтеграції в міжкультурний простір інших країн світу.

Наступним шляхом розвитку міжнародної академічної мобільності для української студентської молоді має стати автономія університетів. Одним із пріоритетних напрямів сучасної освітньо- та науково-методичної діяльності української університетської освіти на її шляху до євроінтеграції в контексті підвищення потенціалу самореалізації студентської молоді є впровадження інноваційних методик підготовки майбутніх фахівців у вітчизняних закладах вищої освіти на основі передового міжнародного досвіду. Тоді міграційні настрої української студентської молоді необхідно врахувати під час розроблення політики соціально-культур-

Таблиця 1

Основні проблеми міжнародної академічної мобільності українських студентів, викладачів, науковців і шляхи її вирішення

Проблеми міжнародної академічної мобільності	Шляхи вирішення
Зростання показника трудової міграції вітчизняних студентів і науковців (Україна втрачає науковий і трудовий потенціал талановитої молоді, конкурентоспроможних фахівців)	Підвищення рівня конкурентоспроможності робочих місць на внутрішньому ринку праці, в тому числі в науковій сфері. Розвиток університетської освіти, наукових установ
Ринок міжнародних дипломів	Розвиток ринку кваліфікацій на базі нових компетенцій. Удосконалення програм обміну, міжнародних зв'язків в освітній і науково-дослідницькій сферах. Оптимізація інформаційної мережі, системи моніторингу, зворотного зв'язку в управлінні програмами міжнародної академічної мобільності
Освітні програми, які ґрунтуються на вхідних даних	Освітні програми, ґрунтовані на сучасних вимогах внутрішнього та міжнародного ринку. Оптимізація гнучких модульних програм
Ускладнений механізм руху від підготовки за кордоном до трудової діяльності в Україні	Урізноманітнення шляхів практичної підготовки. Удосконалення механізму працевлаштування в Україні
Недостатній рівень набуття нових унікальних професійних навичок (досконале володіння іноземними мовами, розвиток навичок взаємодії в міжкультурному професійному та науковому середовищі)	Створення розширених можливостей для міжкультурного діалогу, поглиблення співпраці університетів і підприємств між країнами, поширення інноваційних технологій освіти й розвитку
Недостатня якість освіти й науки згідно з міжнародними освітніми стандартами	Забезпечення механізму контролю якості освіти й науки згідно з міжнародними освітніми стандартами, вимогами сучасного внутрішнього та міжнародного ринку. Розвиток міжнародної мережі гарантування якості освіти
Відсутність ефективного механізму участі вітчизняних роботодавців у професійній підготовці майбутніх фахівців за кордоном з урахуванням відмінностей українського та міжнародного ринку праці	Розроблення й застосування моделей системи участі вітчизняних роботодавців у професійній підготовці майбутніх фахівців за співпраці з міжнародними освітніми агенціями та закладами вищої освіти
Неформальна освіта не визнається та майже не застосовується	Удосконалення нормативної бази для розвитку й визнання неформальної освіти
Невідрегульована система професійної освіти без відриву від виробництва (поєднання з практикою)	Формування гнучкої спрощеної системи професійної освіти без відриву від виробництва
Оцінювання рівня професійної компетентності	Формування механізму діагностики особистісних якостей, загальних і фахових компетенцій
Освіта здійснюється переважно на базі закладів вищої освіти	Оптимізація системи безперервної освіти й розвитку в університетах, на робочих місцях, у процесі трудової діяльності

Джерело: аналітичні дослідження автора

ної модернізації кожного регіону України (які мають свої професійні особливості відповідно до розвитку галузей індустрії), що має містити ефективні механізми залучення інтелектуального потенціалу української молоді в інноваційне середовище регіону.

Отримані результати досліджень сучасного стану міжнародної академічної мобільності української студентської молоді дали нам можливість запропонувати шляхи підвищення потенціалу їх самореалізації в цьому контексті. Для вирішення окреслених вище нами завдань, що потребують вирішення в процесі розвитку міжнародної академічної мобільності, пропонуємо:

1) посилити академічну й культурну інтернаціоналізацію міжнародної вищої освіти, ступеня особистісного розвитку української студентської молоді та їх широких можливостей працевлаштуватися в Україні відповідно фаху отриманої освіти за кордоном;

2) забезпечити інтернаціоналізацію і скоординованість освітніх програм з міжнародними фаховими аналогами;

3) запровадити механізм трансферу кредитно-модульної системи та кредитів ECTS у міжнародній академічній мобільності;

4) запровадити механізм співпраці студентських організацій з метою поліпшення соціальної й культурологічної адаптації студента в освітньому та міжкультурному середовищі за кордоном;

5) забезпечити систему підтримки української студентської молоді від викладачів, кураторів, тьютерів, менторів, методистів тощо;

6) зробити більш доступним або розширити можливості вивчення іноземної мови у спілкуванні з «носіями іноземної мови» для опанування соціально-побутової лексики, успішної соціально-психологічної та професійної адаптації за кордоном;

7) забезпечити систему підтримки інформаційних носіїв для українських студентів щодо можливостей реалізовувати власний потенціал у зарубіжних університетах (розвиток веб-сторінок тощо електронних ресурсів).

Висновки. Отже, як показують аналітичні дані проведених досліджень, більшого розвитку в Україні набуває внутрішня мобільність, ніж міжнародна. Зумовлено це тим, що процедура переведення українського студента до іноземного університету простіша, аніж іноземного студента до українських закладів вищої освіти. І такий стан суттєво позначається на гальмуванні розвитку академічної мобільності іноземних студентів. Щодо питання міжнародної академічної мобільності української студентської молоді, то головною проблемою сьогодні визначено те, що талановита молодь не повертається після здобуття рівня вищої освіти, наукового ступеня за кордоном в Україну для реалізації набутих професійних компетентностей, самореалізації. І хоча тільки близько 10% здобуття

освіти і стажування українських громадян здійснюється за рахунок українських закладів вищої освіти або держави, кількість мігруючих студентів, викладачів і науковців щороку зростає. Здобуття освіти української молоді за кордоном в основному здійснюється за кошти батьків, спонсорів, закордонних благодійних фондів. Сучасні реалії доводять те, що практично відсутній зв'язок між рівнем освіти й рівнем реальних доходів українських громадян, і цю проблему найближчим часом в Україні вирішити просто неможливо.

Дуже важливими складниками потенціалу самореалізації української студентської молоді залишаються практична, наукова та міжкультурна спрямованість і професійна грамотність. Зараз як ніколи для України необхідно формувати патріотичний складник потенціалу талановитої української молоді, яка здобула освіту за кордоном і може реалізувати всі свої знання й уміння в розбудові економіки України. Для цього необхідно виділити головне місце в державній політиці розвитку вітчизняних інститутів освіти та науки, а також включити їх до європейської співдружності як гідних і рівноправних членів.

Перспективи подальших досліджень полягатимуть у розробленні стратегії розвитку національної міжнародної освіти й побудові концепції механізму працевлаштування українських громадян, які здобували освіту за кордоном. Адже головною метою процесу академічної мобільності є переміщення, перспектива, гідне працевлаштування.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бахов І.С. Академічна мобільність як чинник міжкультурної соціалізації студентів. *Науковий часопис НПУ ім. П.М. Драгоманова. Серія 11 «Соціальна робота. Соціальна педагогіка»* : збірник наукових праць. Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. Вип. 14. Ч. III. С. 122–128.
2. Жижко Т. Академічна мобільність – об'єктивна умова розвитку університетської освіти. *Вісник інституту розвитку дитини. Серія «Філософія. Педагогіка. Психологія»* : збірник наукових праць. Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. Вип. 10. С. 6–10.
3. Карапетян А.О. Підвищення академічної мобільності як стратегічне завдання державної політики в сфері освіти. *Аспекти публічного управління*. 2015. № 1–2. С. 48–55. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/arlp_2015_1-2_8.
4. Костюк Т.О. Міжнародна економічна мобільність: реалії та перспективи галузевого та державного управління процесом. *Державне управління: удосконалення та розвиток*. 2016. № 10. URL: <http://www.dy.nauka.com.ua/?op=1&z=1298>.
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. URL: <http://www.mon.gov.ua>.
6. Про затвердження Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність : Постанова Кабінету Міністрів України. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/248409199>.

7. Свириденко Д.Б. Академічна мобільність: відповідь на виклики глобалізації : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. 279 с.
8. Сокур'янська Л.Г. Академічна мобільність українських студентів перед викликами сучасного світу: ризики академічної еміграції. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи»*. Харків: ХНУ, 2011. № 941. С. 239–245.
9. Солощенко В.М. Інтернаціоналізація вищої освіти: погляд англомовного суспільства. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2017. № 12. С. 99–103.
10. Стадний Є. Українське студентство за кордоном: дані до 2017/18 навчального року. Аналітичний центр CEDOS. Київ: 2019. URL: https://cedos.org.ua/system/articles/pdfvs/000/000/344/original/Українське_студентство_за_кордоном__дані_до_2017-2018_року.pdf?1547909060.
11. Третяк О.С. Академічна мобільність та сучасні підходи до забезпечення якості вищої освіти в Україні. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2015. Вип. 130. С. 102–105.
12. Bilecen B. & Van Mol Ch. (2017) Introduction: international academic mobility and inequalities, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 43:8, 1241–1255, DOI:10.1080/1369183X.2017.1300225.
13. Choudaha R. (2017). Three waves of international student mobility (1999–2020), *Studies in Higher Education*, 42:5, 825–832, DOI: 10.1080/03075079.2017.1293872.
14. de Oliveira, A.L. & de Freitas, M.E. (2016). Motivations for international academic mobility: the perspective of university students and professors. *Educação em Revista*, 32(3), 217–246. URL: <https://dx.doi.org/10.1590/0102-4698148237>.
15. Jones E. (2017). Problematising and reimagining the notion of 'international student experience', *Studies in Higher Education*, 42:5, 933–943, DOI: 10.1080/03075079.2017.1293880.
16. King R. & Sondhi G. (2018) International student migration: a comparison of UK and Indian students' motivations for studying abroad, *Globalisation, Societies and Education*, 16:2, 176–191, DOI: 10.1080/14767724.2017.1405244.
17. Kraler A., Reichel D. & Entzinger H. (2015). Migration Statistics in Europe: A Core Component of Governance and Population Research. In P. Scholten, H. Entzinger, R. Penninx & S. Verbeek (Eds.), *Integrating Immigrants in Europe: Research-Policy Dialogues*, (p.39–58). SpringerOpen. URL: <https://www.springer.com/gp/book/9783319162553>.
18. Meuleman B., Davidov E., & Billiet J. (2009). Changing attitudes toward immigration in Europe, 2002–2007: a dynamic group conflict theory approach. *Social Science Research*, 38(2), 352–365.
19. OECD. 2018. *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. URL: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag201836en.pdf?expires=1562315266&id=id&accname=guest&checksum=F430FDF21A0C2FB4F11CB6F69B08C063>.
20. Riaño Y., Van Mol Ch. & Raghuram P. (2018) New directions in studying policies of international student mobility and migration, *Globalisation, Societies and Education*, 16:3, 283–294, DOI: 10.1080/14767724.2018.1478721.
21. Schulte S. and Choudaha R. (2014). "Improving the Experiences of International Students." *Change: The Magazine of Higher Learning* 46 (6): 52–58.
22. Teichler U. & Janson K. (2007). The professional value of temporary study in another European country: Employment and work of former Erasmus students. *Journal of Studies in International Education*, 11 (3/4), 486–495.
23. Wachter B. (2012). Student Mobility in Europe: Recent Trends and Implications of Data Collection / Bernd Wachter, Irina Ferencz. *European Higher Education at the Crossroads*, pp. 387–410. URL: <http://www.springerlink.com/content/978-94-007-3937-6#section=10>.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПРАВОВІ ОСНОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ДУАЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ В ПРАКТИКУ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

ORGANIZATIONAL-LEGAL BASIS OF IMPLEMENTATION OF DUAL SYSTEM OF TRAINING IN THE PRACTICE OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE

Стаття присвячена аналізу нормативно-правових актів з погляду їх відповідності запровадженню дуальної системи навчання до практики закладів вищої освіти України. У межах статті визначається спектр проблем, які пов'язані не лише з високим ступенем інертності професійних освітніх організацій у сфері запровадження нових виробничих та освітніх технологій, а і з активними змінами соціально-економічної політики країни. Доводиться необхідність покращення якості освіти, розвитку академічної мобільності, підвищення конкурентоспроможності випускників українських вузів, рівноправного партнерства останніх з роботодавцями та здобувачами освіти. Акцентується увага на дуальній освіті як інфраструктурній регіональній моделі, що сприяє взаємодії систем прогнозування потреб у кадрах, професійного самовизначення, професійної освіти, оцінки професійної кваліфікації, підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Відповідно до законодавства проведено аналіз нормативно-правового оформлення впровадження дуальної системи навчання у практику діяльності закладів вищої освіти України. Обґрунтовується значення Закону України «Про освіту» як базового документа для розвитку та впровадження дуальної системи у діяльність закладів вищої освіти. Висвітлюється роль Закону України «Про інноваційну діяльність» як документа, що сприяє реалізації якісних інноваційних освітніх проектів завдяки тісній взаємодії вузів та бізнесових структур. Розглядається Середньостроковий план пріоритетних дій уряду на період до 2020 року, в якому простежується ідея модернізації професійної освіти та створення сприятливих умов підготовки якісних конкурентоспроможних робітничих кадрів. Звертається увага на Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року як підставу для впровадження елементів дуального навчання у закладах вищої освіти. Розкривається значення Наказу Міністерства освіти і науки України «Про проведення дослідно-експериментальної роботи за темою «Професійна підготовка кваліфікованих робітників з використанням елементів дуальної системи навчання» на базі закладів професійно-технічної освіти» у запровадженні дуальної системи навчання до практики українських вузів. Надаються рекомендації стосовно розробки необхідних положень з питань впровадження дуальної освіти в Україні на регіональному та локальному рівнях. Наголошується на потребі подальшого вдосконалення законодавства для оптимізації процесу реалізації дуальної системи в Україні.

Ключові слова: законодавство України, заклад вищої освіти, дуальна система, дуальна форма здобуття освіти, державний рівень управління, регіональний рівень управління, локальний рівень управління.

The article is devoted to the analysis of normative legal acts from the point of view of their compliance with the implementation of the dual system of education in the practice of higher education institutions of Ukraine. The article defines a range of problems related not only to the high degree of inertia of professional educational organizations in the field of introduction of new production and educational technologies, but also to the active changes in the socio-economic policy of the country. The necessity of improving the quality of education, development of academic mobility, increasing the competitiveness of graduates of Ukrainian universities, equal partnership of the latter with employers and educational recipients are proved. Emphasis is placed on dual education as an infrastructure regional model that promotes the interaction of such systems: forecasting of needs for personnel, professional self-determination, vocational education, assessment of professional qualification, training and professional development of pedagogical staff. On the basis of the legislation, an analysis of the legal regulation of the implementation of the dual training system in the practice of the Defense Law of Ukraine was conducted. The importance of the Law on Education is substantiated as a basic document for the development and implementation of the dual system in the activity of the Law on Education. The role of the Law of Ukraine "On innovation activity" as a document facilitating the implementation of quality innovative educational projects due to the close interaction of universities and business structures is highlighted. The mid-term plan of priority actions of the government for the period up to 2020 is considered, which traces the idea of modernization of vocational education and creation of favorable conditions for training of qualitative competitive workers. Attention is drawn to the National Strategy for the Development of Education in Ukraine for the period up to 2021 as a basis for the introduction of elements of dual education in the HEI. The essence of the Decree of the Ministry of Education and Science of Ukraine "On conducting experimental-experimental work on the topic "Professional training of skilled workers using elements of dual training system" on the basis of vocational education institutions" in the introduction of dual training system in the practice of Ukrainian universities. Recommendations are given on the development of the necessary Regulations on the implementation of dual education in Ukraine at the regional and local levels. The need for further improvement of the legislation was emphasized in order to optimize the process of implementation of the dual system in Ukraine.

Key words: legislation of Ukraine, institution of higher education, dual system, dual form of education, state level of administration, regional level of government, local level of government.

УДК 378.14
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-1-30>

Кримчак Л.Ю.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри соціальної роботи
Дніпровського національного
університету імені Олеся Гончара

Постановка проблеми у загальному вигляді. Відповідно до Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти сьогодні сис-

тема підготовки кадрів у багатьох регіонах України характеризується слабким реагуванням на перетворення в економіці, високим ступенем інерт-

ності професійних освітніх організацій у сфері впровадження нових виробничих та освітніх технологій, нездатністю випускників закладів вищої освіти (далі – ЗВО) адаптуватися до умов реального підприємства [6]. Не покращує ситуацію і те, що більшість організацій взагалі відмовляється працювати зі студентами, пояснюючи свої дії збереженням комерційної таємниці або складними конкурентними обставинами. Ускладнюють проблему приватизація та корпоративізація підприємств, що позбавили державу можливості адміністративно впливати на практичну підготовку студентів у позаекономічному напрямку. Ринкові преференції не є сталими, внаслідок чого вони швидко скасовуються.

За умов інформаційного суспільства вирішення зазначеної вище проблеми не може відбуватися без покращення якості освіти, розвитку академічної мобільності, підвищення конкурентоспроможності випускників українських ЗВО, рівноправного партнерства останніх з роботодавцями та здобувачами освіти.

Вочевидь, дуальна освіта позбавлена зазначених недоліків як інфраструктурна регіональна модель, що забезпечує взаємодію таких систем: прогнозування потреб у кадрах, професійного самовизначення, професійної освіти, оцінки професійної кваліфікації, підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (зокрема, наставниками на підприємстві). Така система регулює взаємовідносини сторін гнучкою консенсусною, колегіальною системою управління, де кожна система впливає на розвиток іншої та одна без іншої не може існувати.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Натепер склалися певні теоретичні передумови для наукового обґрунтування проблеми впровадження дуальної освіти в практику діяльності ЗВО України. Концептуальні положення її розвитку відображені в роботах А. Вербицького, Е. Зєр, Г. Романцева та інших учених. Можливості використання взаємодії з підприємствами у професійній освіті відображені в дослідженнях В. Борисенкова, С. Васильєва, Е. Полат, Г. Федотової, М. Шувалової та інших науковців. Основні аспекти змісту корпоративної професійної підготовки студентів вищої школи в умовах підприємства висвітлені в роботах Ю. Д'ячкова, П. Лізунова. Питанням розвитку дуальної системи інженерно-педагогічної освіти та її змісту під час професійної підготовки присвячені дослідження С. Романова та В. Хоменко.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Успішне впровадження дуальної системи в практику ЗВО не може бути здійснене без належного реформування нормативно-правової бази, яка регулює українську вищу школу.

Метою статті є аналіз нормативно-правових актів України з погляду їх відповідності впровадженню дуальної системи в практичну діяльність ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Важливо, що у правовій науці нормативно-правові акти визначаються терміном «законодавство». У законодавстві є низка підзаконних актів, нормативних договорів та угод (зокрема, міжнародних), правових актів органів місцевого самоврядування.

Нормативно-правове оформлення впровадження дуальної системи в практику ЗВО в Україні вимагає підготовки відповідної нормативно-правової бази на таких рівнях управління:

- на державному – вимоги загального характеру (господарський, умови реалізації, відповідальні органи, механізми стимулювання тощо);
- на регіональному – загальні рамкові умови організації освітнього процесу з використанням елементів дуальної освіти в регіоні з урахуванням його специфіки;
- на локальному – внутрішні нормативні документи, які визначають деталі освітнього процесу для ЗВО та підприємств-роботодавців.

Нині у країні простежуються перші кроки щодо розробки документів, які закріплюють вимоги до дуальної моделі освіти на державному рівні.

Базовим з цього питання виступає Закон України «Про освіту» [1], який не суперечить основним положенням дуальної освіти. У першому розділі, що має назву «Загальні положення», в якому визначено норми та принципи, що діють у сфері освіти, ми читаємо: «<...> освітня галузь є пріоритетною в Україні» (п. 1 ст. 5). А вже у статті 9 зазначеного Закону серед основних форм здобуття освіти (інституційна, індивідуальна) визначається дуальна форма – спосіб здобуття освіти, в основі якого лежить договір, що передбачає поєднання навчання студентської молоді в закладах освіти з навчанням на робочих місцях.

Стаття 32 Закону наголошує, що в Україні стандарти освіти розробляються відповідно до Національної рамки кваліфікацій. Те, що ці стандарти є сукупністю вимог, обов'язкових під час реалізації основних освітніх програм усіх рівнів освіти, дає можливість усім органам як на державному й регіональному рівнях, так і на локальному рівні розробляти, ідентифікувати, співвідносити, визнавати, планувати та розвивати необхідні кваліфікації. На наш погляд, зазначена норма Закону забезпечує достатньо високу автономність під час розробки дуальних освітніх програм, що безумовно сприятиме утворенню інноваційного простору в межах впровадження дуальної системи в практику діяльності ЗВО України.

За умов інноваційного простору особливу роль для впровадження дуальної системи відіграє Закон України «Про інноваційну діяльність» [5].

Визначення в ньому правових, економічних та організаційних засад державного регулювання інноваційної діяльності забезпечує реалізацію якісних інноваційних освітніх проектів завдяки тісній взаємодії ЗВО та бізнесових структур.

Ідею необхідності модернізації професійної освіти, основу якої складають сприятливі умови підготовки якісних конкурентоспроможних робітничих кадрів, ми бачимо у Середньостроковому плані пріоритетних дій Уряду на період до 2020 року [2, с. 387]. У вказаному документі нас зацікавила теза про створення відкритого реєстру ЗВО, адже публічний доступ до деперсоніфікованої інформації надасть можливість відстежувати рівень працевлаштування випускників конкретних спеціальностей усіх ЗВО. Така інформація може сприяти поліпшенню якості вищої освіти відповідно до рекомендацій роботодавців. Це дозволить врахувати кращі практики бізнесових структур та основні технології досягнення відповідності освітньої системи до вимог і потреб суспільства й особистості.

Головну роль у процесі впровадження дуальної системи навчання в діяльність ЗВО відіграє Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [7]. Документ спрямований на вдосконалення правових та організаційних засад розвитку вищої освіти, діяльності ЗВО різних типів та форм власності, організації різних форм навчання. Його зміст дозволяє корегувати підходи до проведення освітнього процесу, основою якого можуть бути особливості бізнес-процесу в організації роботодавця. Потрібно покращувати взаємодію між ЗВО та підприємствами, робити її гнучкою та професійно мобільною.

Отже, у розвитку вищої освіти, в основі якої може бути дуальна система навчання, важливу роль відіграв Наказ Міністерства освіти і науки України «Про проведення дослідно-експериментальної роботи за темою «Професійна підготовка кваліфікованих робітників з використанням елементів дуальної системи навчання» на базі закладів професійно-технічної освіти (ПТО)» [3]. У дослідно-експериментальній роботі взяли участь такі установи: Навчально-методичний кабінет ПТО у місті Києві, Навчально-методичний центр (НМЦ) ПТО у Львівській області, Науково-методичний центр ПТО у Запорізькій області, Державний навчальний заклад «Запорізьке машинобудівне вище професійне училище» (м. Запоріжжя), вище професійне училище № 33 (м. Київ).

Результатом успішно проведеного експерименту став Наказ Кабінету Міністрів України «Про впровадження елементів дуальної системи навчання у професійну підготовку кваліфікованих робітників» [4], у якому визначений розширений перелік (близько 100) професійно-технічних навчальних закладів та план (дорожня карта) підготовки кваліфікованих кадрів для впровадження

упродовж 2017–2020 років елементів дуальної форми навчання.

Аналіз зазначених вище нормативно-правових документів та досвіду пілотних регіонів дозволяє стверджувати, що загальні рамкові умови організації освітнього процесу з використанням елементів дуального навчання визначаються нормативними актами України. Якщо ідеться про дослідно-експериментальну роботу, такі акти можуть мати як власну термінологію в межах проекту, так і можуть мати різну назву.

Ми дозволимо собі припустити, що серед цих документів можуть бути такі:

- Положення про дуальне навчання (Положення про організацію навчання на робочому місці);
- Положення про наставництво;
- Положення про базове підприємство;
- Типовий договір про мережеву форму реалізації освітнього процесу;
- Типовий договір студента.

Відповідно до законодавства України зазначені договори можуть складатися організаціями, які проводять сумісну діяльність. Водночас можна рекомендувати затверджувати на регіональному рівні документи, які не суперечать державному законодавству. До них можна віднести такі документи:

- Положення про службу сприяння працевлаштуванню випускників, які навчалися за дуальною системою підготовки кадрів;
- Положення про моніторинг працевлаштування випускників освітніх програм з використанням елементів дуального навчання.

Ґрунтуючись на викладеному, можна рекомендувати учасникам освітнього процесу всі деталі оформлювати локальними нормативними актами. Їх тематика та зміст має залежати від конкретної основної професійної освітньої програми. Серед цих документів можуть бути такі:

Положення про виробничу практику, в якому порівняно з державним документом може бути описана та розмежована зона відповідальності ЗВО та базового підприємства, описані умови організації робочих місць для навчання на базовому підприємстві. Також тут може міститися статут студентів, які перебувають на практиці, та правила виплати їм стипендії або заробітної платні;

Положення про екзамен на підприємстві, в якому має бути визначена мета таких екзаменів – оцінка якості підготовки студентів у ЗВО, а також відповідність отриманих компетенцій з професійними стандартами або кваліфікаційними вимогами роботодавця, що передбачені освітніми програмами з використанням дуальної форми навчання. Екзамен на підприємстві може проводитися як за результатами виробничої практики, так і за результатами всієї основної професійної освітньої програми. Для проведення такого екза-

мену можна створити кваліфікаційну комісію, а до її складу залучити роботодавців, які не мають стосунку до навчання студентів;

Положення про моральне та матеріальне заохочення випускників ЗВО, викладачів, майстрів виробничого навчання. Таке положення має показувати мету та засоби морального й матеріального заохочення – посилення зацікавленості працівників ЗВО у розвитку творчої активності та ініціативи під час реалізації завдань, що постають перед колективом, розвиток матеріально-технічної бази, підвищення якості освітнього процесу, а також закріплення у ЗВО висококваліфікованих кадрів. Позитивним є те, що за необхідності заклади вищої освіти та організації роботодавців можуть розробляти і інші локальні акти, які будуть забезпечувати успіх їх взаємодії та якість освітнього процесу.

Висновки. Отже, на основі проведеного аналізу деяких державних нормативно-правових актів про освіту в Україні як підстав для впровадження елементів дуальної системи навчання можна зробити такі висновки: по-перше, останнім часом внесено значні зміни в базові закони про освіту, які сприяють реалізації Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти, тому сьогодні законодавство України не має суперечностей щодо основних принципів, на яких базується впровадження дуальної системи в практику ЗВО, яка може органічно вписатися в нормативно-правову систему українського освітнього права, ставши її складовою частиною; по-друге, Міністерством освіти і науки України розроблені та прийняті необхідні нормативно-правові акти, які гарантують реалізацію базових законів про вищу освіту та певною мірою забезпечують впровадження дуальної системи навчання; по-третє, зберігається потреба подальшого вдосконалення законодавства для оптимізації процесу реалізації дуальної освіти в Україні.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Про освіту : Закон України від 09 серпня 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 02.07.2019).
2. Про затвердження середньострокового плану пріоритетних дій Уряду до 2020 року та плану пріоритетних дій Уряду на 2017 рік : Розпорядження Кабінету міністрів України від 3 квітня 2017 р. № 275-р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/diyalnist/programa-diyalnosti-uryadu/serednostrokovij-plan-prioritetnih-dij-uryadu-do-2020-roku-ta-plan-prioritetnih-dij-uryadu-na-2017-rik> (дата звернення: 14.07.2019).
3. Про проведення дослідно-експериментальної роботи за темою «Професійна підготовка кваліфікованих робітників з використанням елементів дуальної системи навчання» на базі закладів професійно-технічної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.03.2015 р. № 298. URL: <http://old.mon.gov.ua/files/normative/2015-04-17/3825/nmo-298-1.pdf> (дата звернення: 20.07.2019).
4. Про впровадження елементів дуальної системи навчання у професійну підготовку кваліфікованих робітників : Наказ МОН України від 23 червня 2017 р. № v0916729-17. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/> (дата звернення: 04.08.2019).
5. Про інноваційну діяльність : Закон України від 05 грудня 2012 р. № 40-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15> (дата звернення: 08.08.2019).
6. Про схвалення Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 19 вересня 2018 р. № 660-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-2018-%D1%80#n9> (дата звернення: 02.07.2019).
7. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 12.08.2019).

ІНСТИТУЦІЙНЕ ТА КОМУНІКАТИВНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ МЕТОДОЛОГІЇ ДОСЛІДЖЕНЬ ПРОБЛЕМ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

THE INSTITUTIONAL AND COMMUNICATION SUPPORT OF THE DEVELOPMENT OF THE THEORY OF RESEARCH METHODOLOGY ON THE PROBLEMS OF EDUCATION MANAGEMENT

Стаття присвячена розгляду інституційного та комунікаційного забезпечення розвитку теорії методології досліджень проблем управління освітою з 50-х рр. ХХ ст. дотепер. Розглянуто особливості розвитку теорії методології досліджень проблем управління освітою, які вплинули на сучасний стан її інституційного та комунікаційного забезпечення. Інституційне забезпечення розвитку теорії методології досліджень проблем управління освітою характеризується за такими показниками, як: наявність академічних установ, що займаються питаннями методології досліджень проблем управління освітою; освітні інституції, які відтворюють відповідні наукові кадри; державні структури, що спрямовують науково-педагогічну діяльність (інформаційно-аналітичні центри, консультативні ради, спеціалізовані ради із захисту дисертацій); громадські організації, міжнародні донорські організації та фонди, які підтримують розвиток методології у галузі управління освітою; наявність інституцій, що забезпечують комунікативні процеси у цій науковій сфері. Комунікаційне забезпечення розвитку методології досліджень проблем управління освітою аналізувалося щодо представленості тематики з методології досліджень у вітчизняних виданнях; наявності спеціалізованих журналів, газет, тематичних видань закладів вищої освіти з питань методології досліджень проблем управління освітою; представленості цієї тематики на наукових і науково-практичних конференціях різних рівнів, у засобах масової інформації, Інтернет-ресурсах; наявності спеціалізованих вітчизняних наукових і науково-практичних конференцій із питань методології досліджень проблем управління освітою; наявності вітчизняних журналів із наукометричних баз Scopus і WoS, які забезпечують поширення вітчизняних наукових розробок із методології досліджень проблем управління освітою у світовий інформаційний простір.

Ключові слова: інституціалізація науки, наукові комунікації, методологія досліджень, управління освітою, розвиток методології досліджень проблем управління освітою.

The article is devoted to the consideration of institutional and communication support for the development of the theory of research methodology on the problems of education management from the 1950s to the modern times. The peculiarities of the development of the theory of research methodology of education management problems that have influenced the current state of its institutional and communication support are considered. Institutional support for the development of the theory of education management research methodology has been characterized by the following indicators: the availability of academic institutions dealing with education management research methodology issues; educational institutions that reproduce the relevant scientific personnel; state structures that direct scientific and pedagogical activities (information-analytical centers, advisory boards, specialized councils for thesis defense); non-governmental organizations, international donor organizations and foundations that support the development of education management methodology; the availability of institutions that provide communication processes in this scientific field. Communication support for the development of research methodology for education management issues has been analyzed in terms of the presentation of research methodology problems in national publications; the availability of specialized journals, newspapers, thematic editions of higher education institutions on the research methodology of education management problems; the representation of this subject at scientific and scientific-practical conferences of different levels, in mass media, Internet resources; the availability of specialized national scientific and scientific-practical conferences on the research methodology of education management problems; the availability of national journals from Scopus and WoS science databases, which ensure the dissemination of national scientific developments in the methodology of research on education management problems in the global information space.

Key words: institutionalization of science, scientific communications, research methodology, education management, development of research methodology of education management problems.

УДК 37.01:167

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-1-31>

Сич Т.В.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри публічної служби
та управління навчальними
й соціальними закладами
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Інституціалізація науки відбиває сучасну тенденцію до диференціації наукового знання і розглядається нами як важливий чинник розвитку теорії управління освітою, теорії методології досліджень управління освітою тощо. Призначенням інститутів організації науки у певній науковій галузі є відтворення наукових кадрів; регулювання за допомогою норм, правил поведінки, санкцій дій науковців певної наукової галузі; згуртування їхніх прагнень, відносин у межах наукової діяльності; форму-

вання та забезпечення функціонування комунікативних каналів. Сформованість системи наукової комунікації має забезпечувати обмін науковою інформацією, поширювати вітчизняні наукові розробки у світовий інформаційний простір і створювати умови для підвищення наукової та професійної активності науково-педагогічних працівників. Певні висновки про розвиток теорії методології досліджень проблем управління освітою можна зробити за результатами аналізу інституційного та комунікаційного її забезпечення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інституалізацію різних ланок системи освіти розглянуто у працях В. Андрущенко, І. Ганчеренко, З. Жуковської, Л. Квасової, В. Фролова, В. Сенашенко, О. Сидоренко, Т. Топчій, В. Андрущенка, О. Антонової, С. Вітвицької, Л. Горбунової, М. Зубрицької, К. Корсака, М. Култаєвої, С. Курбатова, Н. Мирончук, Н. Сидорчук та ін. Окремі аспекти питання інституалізації науки управління освітою розглянуто у працях О. Адаменко, Н. Васиньової, В. Курило, В. Луначека, В. Пономаренко, І. Телешової, Є. Хрикова, С. Яблочникова та ін. Комунікаційні процеси у науці досліджувалися Р. Гіларевським, Л. Литвиновою, Е. Мирським, О. Мирською, А. Михайловим, А. Огурцовим, С. Романчук, А. Соколовим, Ю. Сурміним, О. Чорним, Г. Шемаєвою та ін. Співвідношення та взаємопроникнення філософії, логіки науки та наукового пізнання і методології як науки розглянуто у працях В. Удалова, Г. Щедровицького, П. Копніна, А. Спиркіна, В. Розіна, Н. Непомнящої, М. Алексева, О. Кивлюка та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У XXI ст. наука управління освітою виокремилася з педагогічної галузі у самостійну наукову галузь, яка має своє предметне поле, структуру, понятійний апарат. Залишається питання про сучасний стан розвитку її методології та стан інституційного і комунікаційного забезпечення цього процесу.

Мета статті – враховуючи особливості розвитку методології досліджень, надати характеристику інституційного та комунікаційного забезпечення процесу розвитку методології досліджень проблем управління освітою у період із 50-х рр. XX ст. дотепер.

Виклад основного матеріалу. Становлення методології наукового пізнання як окремої галузі знання тісно пов'язане з розвитком філософії як прародительки науки, а також із такими феноменами, як «логіка науки», «логіка наукового пізнання». До 60-х рр. XX ст. на протидію буржуазній методології у радянській науці всезагальною визначалася методологія марксизму-ленізму. Дуже точно характеризує розповсюджене у ті роки розуміння методології таке висловлювання: «Слово «методологія» може використовуватися лише тоді, коли йдеться про дослідження всезагальних законів буття і мислення, про матеріалістичну діалектику» [2]. Методологічні питання конкретних наук вважалися філософськими питаннями, які мали розроблятися філософами. І хоча у 60-ті рр. стає більш очевидним, що всезагальна методологія марксизму-ленізму дає науковцям конкретних наук найбільш загальні настанови, яких вони мали дотримуватися, конкретизуючи їх відповідно до фактичного матеріалу свого дослідження та наукової галузі, проте існування конкретно-

наукової методології заперечувалося. Щодо конкретних наук ідеться не про методологію, а «лише про методику або часткові методи, в яких всезагальні методи перетворюються, диференціюються, конкретизуються відповідно до специфіки об'єкта пізнання» [2]. Проте численні дослідження марксистсько-ленінської методології все одно у 60–80-ті рр. велися не лише в межах «чистої філософії», але і філософами-природознавцями та суспільствознавцями, що свідчить про формування методології дослідження конкретних наук. Прогресивним був погляд на питання співвідношення загальної методології та конкретно-наукової методології П. Копніна: «Теоретичні й методологічні основи конкретних наук виробляються не лише філософією, але й ними самими. Конкретні науки, виступаючи щодо філософії спеціальними, у свою чергу можуть виступати як методологічні щодо більш вузьких розділів певної галузі знань» [3, с. 421]. По суті, вчений делегує методологічну функцію конкретним наукам, теоретичне знання яких зумовлює відповідну методологію досліджень. П. Копнін очолював Інститут філософії АН України у 1962–1968 рр., що займався проблемами логіки, теорії пізнання, методології наукового пізнання, методологічними проблемами міждисциплінарного знання. Саме з цим видатним вченим пов'язується становлення філософії та методології науки в Україні. До 90-х рр. XXI ст. українська наука формувалася у єдиному радянському інформаційно-науковому просторі. Значний вплив на формування методологічних теорій здійснив видатний московський філософ Г. Щедровицький, котрий очолював роботу «Московського методологічного гуртка», вихідцем якого був П. Копнін. Новаторськими поглядами Г. Щедровицького було протиставлення системного підходу марксистсько-ленінській діалектиці. Він відзначав, що педагогіка виступає як комплексна наука, яка повинна, з одного боку, об'єднати, а з іншого – зняти з себе знання і методи всіх вказаних наук: і соціології, і логіки, і психології, оскільки вони стосуються процесів навчання і виховання. Побудова сучасної педагогіки можлива на засадах методології. Методологічні дослідження виступають як перший етап усієї роботи з побудови педагогічної науки, вони повинні дати нам загальний проект педагогічної науки і план-карту всіх майбутніх теоретичних досліджень, відповідно до яких будуть встановлюватися порядок і темпи всіх часткових розробок [6, с. 3–11].

Після відмови у 80-х рр. XX ст. від марксистсько-ленінської діалектичної методології як всезагальної бурхливо розвивається різноманіття філософських ідей і напрямів, що призводить до поглиблення спеціалізації філософських поглядів (соціальної філософії, історії філософії, філософії освіти, філософії науки тощо). До предметного

кола філософії науки серед іншого належить і з'ясування методів і можливостей збагачення наукових знань (методологія). В. Удалов відзначає відсутність «згадки й про методи, загалом методологію у визначеннях терміна «наука» у філософських словниках ХХ ст. як масовій формі удосконалення філософсько-світоглядних знань» [4, с. 7]. І тільки у «Філософському енциклопедичному словнику» 2002 р. зазначається: «Розвиток науки характеризують: метод (як шлях дослідження, спосіб формування й усвідомлення); знання, відкриття (як форма прирощення знання); технологія (як спосіб використання знань)» [5, с. 411]. Проте у ХХІ ст. не завершено обговорення питання щодо впливу філософії, логіки науки і наукового пізнання на розвиток методології як науки, їхнього співвідношення та взаємопроникнення. В. Бондар порівнює філософію та методологію за основними ознаками, за наявності яких система наукових знань може претендувати на відносно самостійну науку (предмет, структура, методи, функції та понятійний апарат), і відзначає, що «саме в конкретизації виявляється специфіка певної галузі пізнання, її відмінність від філософії» [1, с. 64–65].

Особливості розвитку методології досліджень проблем управління освітою сприяли тому, що інституційне та комунікативне її забезпечення як науки здійснюється у межах інших наукових галузей. Наукові пошуки у межах проблемного поля методології досліджень здійснюються у межах філософських наук на базі філософських кафедр вищих навчальних закладів. Серед вітчизняних академічних установ, які досліджують проблеми методології досліджень, провідною установою виступає Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України, створений у 1946 р. при АН УРСР постановою Ради Міністрів УРСР. В інституті започатковані напрями наукових досліджень, над якими працюють цілі наукові школи. У межах цих напрямів здійснюються фундаментальні розробки у сфері логіки, методології та філософії науки (П. Копнін, М. Попович, С. Кримський, А. Ішмуратов). Інститут філософії є головною установою, що розробляє фундаментальні наукові проби у сфері філософських наук, планує й координує філософські дослідження в Україні, здійснює підготовку наукових кадрів через аспірантуру та докторантуру. Розвиток методології досліджень конкретних наук забезпечується ЗВО відповідних галузей. Розробка методології досліджень проблем управління освітою здійснюється переважно завдяки обґрунтуванню методології конкретних досліджень з управління закладами освіти, які проводяться на базі педагогічних вишів. Також у межах педагогічних спеціальностей формується наукова спільнота, яка займається розробленням методології досліджень проблем управління освітою. Із введенням наукової спеціальності 13.00.06 «Теорія

та методика управління освітою» з 2008 р. під її шифром захищаються дисертаційні роботи, у яких обґрунтовується методологія досліджень проблем управління освітою відповідно до предмета дослідження. Фарватерами у підготовці наукових кадрів у цій науковій галуззі можна вважати Університет менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького, на базі яких функціонують спеціалізовані вчені ради із захисту докторських і кандидатських дисертацій за спеціальністю 13.00.06 «Теорія та методика управління освітою».

У зв'язку зі специфікою розвитку методології як наукового знання для забезпечення комунікаційних функцій науковцями використовуються періодичні видання, конференції, симпозиуми, круглі столи філософського спрямування та система наукової комунікації у сфері управління освітою. Інституціями із забезпечення комунікаційних процесів виступають вищі заклади освіти та громадські організації. На базі головної української дослідницької установи в царині філософії – Інституту філософії імені Г.С. Сковороди Національної академії наук України (в радянський період – Академії наук УРСР) – з 1927 р. видається філософський часопис «Філософська думка» (у 1989–1997 рр. мав назву «Філософська і соціологічна думка»). У 60-х рр. ХХ ст. методи дидактичних досліджень у галузі педагогіки розглядаються у республіканському науково-методичному збірнику «Педагогіка». У 70–80-х рр. ХХ ст. питання методології педагогічних досліджень висвітлюється у часописі «Радянська школа». Необхідно зауважити, що до 1991 р. українські вчені публікували свої праці у московських, ленінградських виданнях, котрі нами не аналізуються.

У 90-х рр. ХХ ст. поширюється коло журналів наукознавчого та філософського спрямування, у яких розглядаються питання загальної методології пізнання. Національною академією наук України, Центром досліджень науково-технічного потенціалу та історії науки ім. Г.М. Доброва НАН України з 1993 р. видається науковий журнал «Наука та наукознавство». При Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К.Д. Ушинського (м. Одеса) з 1997 р. засновано журнал із філософії «Наукове пізнання: методологія та технологія». З 1998 р. Інститутом філософії ім. Г. Сковороди НАН України видається наукове фахове видання в галузі філософії «Мультиверсум. Філософський альманах». Публікації з методології педагогічних досліджень у 90-х рр. друкуються у таких журналах: «Педагогіка і психологія», «Вересень», «Педагогіка і психологія професійної освіти», «Освіта на Луганщині», «Шлях освіти».

У період 2000–2007 рр. поширюється коло журналів, у яких здійснюються публікації з питань загальної методології пізнання (більше 16 видань): «Наука та наукознавство», «Проблеми науки», «Теорія культури і філософія науки», «Δόξα / ДОКСА», «Філософські проблеми гуманітарних наук», «Гуманітарні студії» та ін. Питання методології педагогічних досліджень друкуються у 6 виданнях: «Наукові записки», «Шлях освіти», «Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис», «Рідна школа», «Педагогіка і психологія», «Освіта: Всеукраїнський громадсько-політичний тижневик». З'являються публікації щодо методології досліджень проблем управління (Вісник Харківського національного університету внутрішніх справ), методології дослідження проблем управління освітою: «Директор школи, ліцею, гімназії», «Комп'ютер у школі та сім'ї», «Гуманізація навчально-виховного процесу»: збірник наукових праць Слов'янського державного педагогічного університету, «Теоретичні питання культури, освіти та виховання»: збірник наукових праць Київського національного лінгвістичного університету, «Психологічно-педагогічні проблеми сільської школи»: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини та ін.

У період 2008–2018 рр. більшість ЗВО, у котрих діють філософські кафедри, мають власні видання різного рівня, у яких можуть обговорюватися питання методології пізнання, більшість із них представлена і в електронному варіанті. Проблеми методології наукових досліджень у цей період відображені у 60 виданнях, різних за фаховою спрямованістю, а саме: філософського, економічного, історичного, філологічного, медичного, юридичного, психологічного, соціологічного, мистецького, технічного та ін. спрямування. Значно розширилося коло педагогічних журналів, у яких друкуються у цей період публікації з методології педагогічних досліджень (більше 40 видань).

Публікації з питань методології досліджень проблем управління освітою присутні більше ніж у 30 виданнях. Узагальнення інформації щодо розподілу за періодами вітчизняних видань, що містять статті з питань методології, наведено на рис. 1., де 1 – 50–80-ті рр. ХХ ст.; 2 – 90-ті рр. ХХ ст.; 3 – 2000–2007 рр.; 4 – 2008–2018 рр.

Отже, необхідно зробити висновок, що у період 2008–2018 рр. стрімко зростає кількість видань, у яких підіймаються загальні питання методології пізнання. Ці видання розгалужені за науковою спеціалізацією. На наш погляд, це спричинено становленням методології конкретних наук, а також введенням до освітніх програм на всіх рівнях вищої освіти (бакалаврату, магістратури, аспірантури) навчальних дисциплін методологічного спрямування. Проблематика методології педагогічних досліджень підіймається у педагогічних журналах, кількість яких теж значно збільшилася, що свідчить про розвиток методології педагогічних досліджень як самостійної галузі. Видання, які містять статті з методології дослідження проблем управління, з'являються тільки у ХХ ст. і різняться за науковою спеціалізацією. У період 2008–2018 рр. їх кількість зростає. Серед них присутні видання з державного управління, педагогічних, філософських, економічних, соціальних наук і міждисциплінарні наукові журнали. Такий спектр видань зумовлений особливістю предмету методології досліджень у галузі управління освітою як міждисциплінарного явища. У цьому аспекті підіймається значущість міждисциплінарних наукових журналів, у яких може обговорюватися проблематика управління освітою та методологія досліджень у галузі управління освітою з погляду різних наукових спеціальностей. Останніми роками кількість дисциплінарних журналів зростає, проте публікації в них розгалужені за тематикою.

Більш продуктивними в цьому аспекті є тематичні конференції, на яких обговорюється певне коло проблем, що становлять інтерес для учас-

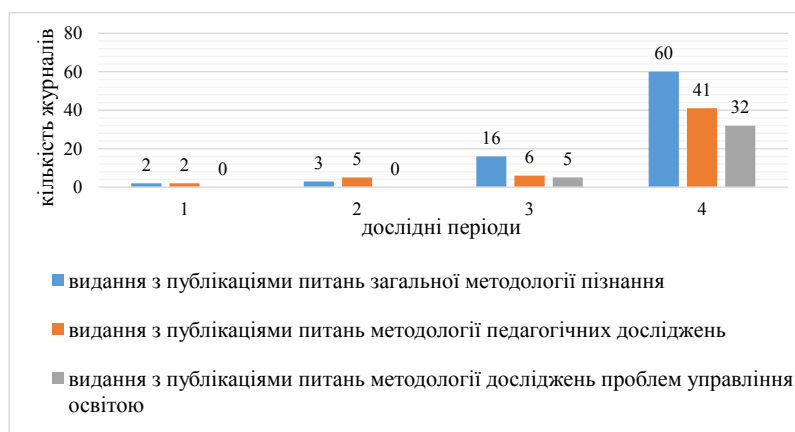


Рис. 1. Динаміка кількості вітчизняних видань із публікаціями питань методології за періодами

ників. У радянські часи проводилися всесоюзні конференції, симпозиуми, присвячені проблемам методології науки, результати яких висвітлювалися у збірниках наукових праць, публікаціях доповідей учасників тощо. Прикладом таких заходів є Всесоюзний симпозиум із логіки та методології науки, який проводився у м. Києві у 60–70-х рр. ХХ ст. Починаючи з 90-х рр. проводяться Всеукраїнські наукові конференції, з'їзди, круглі столи. Прикладом такого заходу є ІІ Всеукраїнський з'їзд працівників освіти і виступу президента України Л.Д. Кучми у 2001 р. у м. Київ, на якому розглядалися питання методології педагогічних досліджень у межах обговорення проблем вищої педагогічної освіти. У 2000 рр. поширюються міжнародні науково-практичні конференції. У період 2008–2018 рр. збільшується кількість міжнародних науково-практичних конференцій: «Психологічні та педагогічні науки у ХХІ ст.: перспективні та пріоритетні напрямки досліджень» (Київ, 2014 р.), «Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні» (Львів, 2014 р.) та ін. Проводяться очні та дистанційні міжнародні конференції спільно з зарубіжними ЗВО: VIII Міжнародна наук.-практ. конф. «Проблеми емпіричних досліджень у психології» (2015 р., м. Київ (Україна), м. Краків (Польща)) та ін. В організації конференцій беруть участь громадські організації, наприклад, організатором міжнародної науково-практичної конференції «Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у ХХ ст.» 2014 р. у м. Львів виступає ГО «Львівська педагогічна спільнота». Названі вище заходи присвячені методології педагогічних досліджень і досліджень у галузі психології та відбивають тенденцію щодо розвитку методології конкретних наук у цей період. Поряд із цим проводяться заходи з розгляду питань міждисциплінарних досліджень, методологічної підготовки науковців. Прикладом таких заходів є науково-практична конференція «Методологія сучасних наукових досліджень» (Харків, 2003 р.), Всеукраїнська науково-практична конференція студентів, аспірантів і молодих вчених «Об'єднані наукою: перспективи міждисциплінарних досліджень» (Київ, 2016 р.), Круглий стіл у Центрі гуманітарної освіти НАН України «Філософсько-методологічна культура науковця» (2017 р.); міжнародна науково-теоретична конференція «Гуманітарний дискурс: дисциплінарність, міждисциплінарність, трансдисциплінарність» (Одеса, 2015 р.), «Мультидисциплінарні академічні дослідження і глобальні інновації: гуманітарні та соціальні науки» (Київ, 2015 р.) та ін. За результатами аналізу назв 234 міжнародних і 322 всеукраїнських науково-практичних конференцій Переліку міжнародних, всеукраїнських науково-практичних конференцій здобувачів вищої освіти і молодих учених 2018 р. (<http://stu.cn.ua/>

media/files/conference/k-mon18.pdf) з'ясовано, що тільки 2 міжнародні науково-практичні конференції присвячені проблемам методології в гуманітарній сфері: «Актуальні питання методології сучасної гуманітарної науки» (організатор – Дніпропетровський національний університет залізничного транспорту імені академіка В. Лазаряна), «Сучасні методи, інформаційне, програмне та технічне забезпечення освітніх та управлінських процесів» (організатор – Ізмаїльський державний гуманітарний університет).

Забезпечення інтеграції здобутків вітчизняних науковців із питань методології досліджень проблем управління освітою у міжнародний простір здійснюється завдяки участі у міжнародних конференціях, друку статей у міжнародних наукових виданнях. Розглянуто можливість здійснення публікації у вітчизняних журналах, включених до наукометричних баз Scopus і WoS, де виділено педагогіку, освіту, управління й адміністрування як предметні сфери. Встановлено, що у 5 журналах присутня тематика статей із проблем управління освітою і можуть висвітлюватися проблеми методології досліджень у галузі освіти. Проте кожне з цих видань має свою тематичну спрямованість: економічний аспект управління освітою; маркетинг в освіті, управління інноваціями в освіті та інноваційний менеджмент в освіті; управління розвитком соціальної освіти, соціально-освітніх послуг; ІКТ-управління в освіті, освіта в галузі технічних наук. Також у цих базах представлено мультидисциплінарні наукові журнали. Загальні питання методології досліджень можуть бути висвітлені у журналах філософського спрямування («Sententiae»).

Висновки. Особливостями розвитку методології досліджень проблем управління освітою є те, що як методологія конкретної науки вона розвивалася в межах філософії, загальної методології марксизму-ленінізму, у просторі радянської науки, зумовлена розвитком педагогічної галузі та теорії управління освітою, яка у вітчизняній науці у наукову галузь виокремилася тільки у ХХІ ст. Визначені особливості зумовили стан інституційного забезпечення розвитку теорії методології досліджень проблем управління освітою, що здійснюється на базі інституцій філософської та педагогічної галузей, а також системи інституцій, яка забезпечує розвиток теорії управління освітою і також перебуває у стані формування. Публікації статей із методології досліджень проблем управління освітою науковці здійснюють зазвичай у педагогічних виданнях, вісниках ЗВО, журналах з управління освітою, а також у періодичних журналах із державного управління, в економічних, технічних і психологічних періодичних виданнях. Спеціалізовані періодичні фахові видання з методології досліджень проблем управління освітою відсутні. Можливості українських науковців щодо публікування статей із проблем

методології досліджень управління освітою у вітчизняних педагогічних, філософських та управлінських журналах із наукометричних баз Scopus і WoS з'явлені тематикою видань. Функціонує декілька спеціалізованих конференцій із проблем методології гуманітарних наук. Комунікативних заходів, присвячених методології досліджень проблем управління освітою, нами не виявлено. Зазвичай ця проблематика розглядається в межах питань управління освітою на конференціях педагогічного спрямування та конференціях із проблем управління освітою. Комунікаційна система забезпечення розвитку теорії методології досліджень проблем управління освітою перебуває у стані становлення.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бондар В.І. Методологія та філософія наукового пізнання: подібність, відмінність, взаємозбагачення. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 1. С. 59–68.
2. Бынков А. К вопросу о системе методологии и методов в диалектической логике. *Диалектика и логика научного познания*. Москва : Наука, 1966. С. 321–333
3. Копнин П., Спиркин А. Методология. *Философская энциклопедия* : в 5 т. Т. 3. Москва : СЭ, 1964. С. 420–422.
4. Удалов В.Л. Методология науки: історичні рівні розвитку, сучасний «перехідний період». *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Філологічні науки*. 2014. № 1. С. 16–27.
5. Філософський енциклопедичний словник / В.І. Шинкарук, Є.К. Бистрицький, М.О. Булатов та ін. Київ : Абрис, 2002. 744 с.
6. Щедровицкий Г.П., Розин В.М., Непомнящая Н.И., Алексеев Н.Г. *Педагогика и логика*. Москва : Кисталь, 1993. 416 с.

РОЗДІЛ 6. ТЕОРИЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

КИЕВСКАЯ АКАДЕМИЯ КАЗАЧЕСТВА КАК ОРГАНИЗАТОР КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ И ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В СРЕДЕ РАБОЧЕЙ МОЛОДЕЖИ

КИЇВСЬКА АКАДЕМІЯ КОЗАЦТВА ЯК ОРГАНІЗАТОР КУЛЬТУРНО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ТА ВИХОВНОЇ РОБОТИ В СЕРЕДОВИЩІ РОБІТНИЧОЇ МОЛОДІ

KIEV ACADEMY OF COSSACKS AS AN ORGANIZER OF CULTURAL, EDUCATIONAL AND EDUCATIONAL WORK AMONG WORKING YOUTH

Авторы статьи делятся положительным опытом формирования позитивного отношения рабочей молодежи – учащихся средних и специальных профессионально-технических учреждений: лицеев, колледжей и техникумов, – к феномену украинского казачества, акцентируя внимание на популяризации казачьего наследия как значимого элемента научно-просветительской и культурно-просветительской деятельности и как важного фактора общего воспитательного воздействия. Для более глубокого изучения данной темы в статье рассматривается определение «просветительство» как научное понятие.

В публикации представлено анализ и сравнение результатов мониторингового исследования особенностей интереса к казачьей тематике у учащихся СПТУ и старших школьников как часть лонгитюдных мониторинговых исследований интереса к данной тематике. С целью определения уровня интереса учащихся к казачьей тематике, а также изучения современного общего видения казака нашей молодежью, авторы продолжают изучение возможности популяризации казачьего этнокультурного наследия в средних и специальных профессионально-технических учреждениях и среди старших школьников, а также приводят сравнительную характеристику результатов исследования между учащимися СПТУ и старшеклассниками в вопросе об интересе к казачьей тематике. Для этого использованы следующие эмпирические методы психологического исследования: анкетирование, опрос, беседа и интервью.

В процессе исследования выявлены следующие тенденции: стабильно высокий общий интерес к казачьей тематике у обеих групп респондентов, но у старших школьников он несколько выше. Авторы полагают, что такой высокий интерес можно объяснить тяготением к тому, что молодым людям близко генетически (через генетическую память), – к казачьему наследию, к «казачьим корням», к культурно-духовным ценностям, к казачьим традициям, казачьему духу и к информации о казачестве вообще. Полученные данные также позволяют утверждать, что обе группы большинства молодых респондентов в глубине души считают себя казачьими потомками, поэтому и испытывают желание узнавать больше о казачестве, его истории и этнокультур-

ном наследии, что снова подтверждает необходимость широкомасштабной просветительской деятельности по казачьей тематике среди старших школьников и особенно среди рабочей молодежи. Авторы предлагают разработанные рекомендации для культурно-просветительской и воспитательной работы по казачьей тематике в среде рабочей молодежи, а именно учащихся СПТУ.

Ключевые слова: просветительство, казачье этнокультурное наследие, генетическая память, Киевская Академия Казачества.

Автори статті діляться досвідом формування позитивного ставлення робітничої молоді – учнів середніх і спеціальних професійно-технічних навчальних закладів: ліцеїв, коледжів і технікумів, – до феномена українського козацтва, акцентуючи увагу на популяризації козацької спадщини як значимого елемента науково-просвітницької й культурно-просвітницької діяльності та як важливого чинника загального виховного впливу. Для більш глибокого вивчення цієї теми в статті розглядається визначення «просвітництво» як наукове поняття.

У публікації представлено аналіз і порівняння результатів моніторингового дослідження особливостей інтересу до козацької тематики в учнів СПТУ і старших школярів як частина лонгитюдних моніторингових досліджень інтересу до цієї тематики. З метою визначення рівня інтересу учнів до козацької тематики, а також вивчення сучасного загального бачення казака нашою молоддю, автори продовжують вивчення можливості популяризації козацької етнокультурної спадщини в середніх і спеціальних професійно-технічних навчальних закладах і серед старших школярів, а також приводять порівняльну характеристику результатів дослідження між учнями СПТУ і старшеклассниками інтересу до козацької тематики. Для цього використані такі емпіричні методи психологічного дослідження: анкетування, опитування, бесіда та інтерв'ю.

У процесі дослідження виявлені такі тенденції: стабільно високий загальний інтерес до козацької тематики в обох груп респондентів, але в старших школярів він децю вищий. Автори вважають, що такий високий інтерес можна пояснити тяжін-

УДК 159.9.018
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-1-32>

Волошина А.Л.,
докт. философии, магистр психологии,
соучредитель
Общественной организации
«Киевская Академия Казачества»
Сычевская Л.Е.,
магистр психологии,
ученый секретарь
Общественной организации
«Киевская Академия Казачества»
Олейник Л.Г.,
магистр психологии,
соучредитель
Общественной организации
«Киевская Академия Казачества»

ням до того, що молодим людям близько генетично (через генетичну пам'ять), – до козацької спадщини, до «козацького коріння», до культурно-духовних цінностей, до козацьких традицій, козацького духу й інформації про козацтво загалом. Отримані дані також дають змогу стверджувати, що обидві групи більшості молодих респондентів у глибині душі вважають себе козацькими нащадками, тому й відчують бажання дізнатися більше про козацтво, його історію та етнокультурну спадщину, що знову ж таки підтверджує необхідність широкомасштабної просвітницької діяльності за козацькою тематикою серед старших школярів та особливо серед робітничої молоді. Автори пропонують розроблені рекомендації для культурно-просвітницької та виховної роботи за козацькою тематикою в середовищі робітничої молоді, а саме учнів СПТУ.

Ключові слова: просвітництво, козацька етнокультурна спадщина, генетична пам'ять, Київська Академія Козацтва.

The authors of the article share the positive experience of forming a positive attitude of working youth – students of secondary and special vocational institutions: lyceums, colleges and technical schools – to the phenomenon of the Ukrainian Cossacks, focusing on the popularization of the Cossack heritage as an important element of scientific and educational and cultural and educational activities as an important factor in the overall educational impact. For a deeper study of this topic, the article considers the definition of "enlightenment" as a scientific concept.

This publication presents an analysis and comparison of the results of a monitoring study of the peculiarities of interest in Cossack topics among students of vocational schools and high school

students as part of longitudinal monitoring studies of interest in this topic. In order to determine the level of students' interest in Cossack topics, as well as to study the modern general vision of the Cossack by our youth, the authors continue to study the possibility of popularizing the Cossack ethno-cultural heritage in secondary and special vocational institutions and among senior schoolchildren, and also provide a comparative description of the results of the study between students of vocational schools and high school students on the issue of interest in Cossack topics. For this, the following empirical methods of psychological research were used: questionnaires, questioning, conversation and interviews. In the process of the study, the following trends were identified: a consistently high general interest in Cossack topics among both groups of respondents, but among older students it is slightly higher. The authors believe that such a high interest can be explained by the tendency that young people are genetically close (through genetic memory) to the Cossack heritage, to the "Cossack roots", to cultural and spiritual values, to Cossack traditions, the Cossack spirit and to information about Cossacks in general. The data obtained also suggest that both groups of the majority of young respondents at heart consider themselves Cossack descendants, therefore they feel a desire to learn more about the Cossacks, its history and ethno-cultural heritage, which again confirms the need for large-scale educational activities on Cossack topics among high school students and, especially among working youth. The authors offer developed recommendations for cultural and educational work on Cossack topics among working youth, namely, students of vocational schools.

Key words: enlightenment, Cossack ethno-cultural heritage, genetic memory, Kiev Academy of Cossacks.

Постановка проблеми в общем виде. Казачество – уникальный исторический, социальный и культурный феномен. Вольтер восхищался героизмом казаков [1], Карл Маркс назвал Запорожскую Сечь «казацкой христианской республикой» [2], вдохновленный их подвигами, И. Репин создал свою всемирно известную картину «Запорожцы пишут письмо турецкому султану». Известная исследовательница казачества Т. Таирова-Яковлева [3] называет казачество «миром людей, которые создали собственную оригинальную административную и судебную системы, яркую и колоритную культуру со своими часовенками, театрами, научными диспутами, школами и академиями; людей, живших на пограничье христианского и мусульманского миров, привыкших давать отпор, умевших защитить себя. Многие они заимствовали с Востока, с которым имели непрерывный контакт. Еще больше – из Европы с ее университетами и барокко. *И этот необычный симбиоз породил общество, в котором верили в Бога, свободу и успех*» [3].

Казачество – исторический феномен, имеющий этнокультурное и духовное наследие в различных сферах человеческой жизни: здоровье, культуре и быте. Оно не должно быть утрачено потомками,

а может быть блестяще использовано в воспитательных, общеобразовательных и просветительских целях в духовно-культурной жизни современного общества. Казачество имеет глубокие корни в истории, ведь в родовом древе почти каждого славянина есть предки-казаки и, следовательно, существует генетическая память об их героическом, а нередко и трагическом прошлом [4; 7].

Анализ последних исследований и публикаций. Казачеству посвящены научные труды многих современных ученых Украины, ближнего и дальнего зарубежья, а именно: Е. Апанович, С. Ауски, Б. Ведмедки, А. Гордеева, О. Губко, В. Задунайского, Т. Каляндрука, В. Кузя, Ю. Мицика, И. Огиенко, Н. Поляковой, Є. Приступы, Ю. Руденко, М. Стельмаховича, Б. Ступарика, Т. Таировой-Яковлевой, Ф. Турченко, О. Улищенко, И. Федоренко, Т. Чухлиба, Г. Швидько и др. Информация о казачестве в общих чертах введена в курс программ истории для средних общеобразовательных, средних специальных, профессионально-технических и высших учебных заведений Украины [8].

Учитывая всевозрастающий интерес современного общества к казачеству как социальному и этнокультурному феномену былых времен,

в 2008 г. создана ОО «Киевская Академия Казачества», основными целями и задачами которой стали поиск и исследование исторического наследия казацкого образа жизни и внедрение лучших его достижений в жизнь и быт современного общества. Имена собственные, все проекты и контент работы Киевской Академии Казачества (далее – КиАК) защищены Законом Украины как интеллектуальная собственность [4].

Выделение не решенных ранее частей общей проблемы. Исследованием феномена казачества занимается множество научно-исследовательских организаций, однако на сегодняшний день немного популяризаторов результатов этих исследований, которые могут удовлетворить массовый интерес людей различных социальных и возрастных групп, интересующихся казачеством, и тех, кто соотносит себя с казаками.

Цель статьи – описать и сравнить результаты мониторингового исследования интереса к казацкой тематике у старших школьников и учащихся СПТУ для оптимизации формирования позитивного отношения рабочей молодежи к феномену украинского казачества.

Изложение основного материала. Мы считаем, что каждому потенциальному казацкому потомку необходимо иметь более детальное представление об этом уникальном историческом феномене [4; 8], а, как известно, КиАК рассматривает все славянское население как потомков казачества [4; 6].

В контексте обсуждаемой темы научно-просветительской деятельности по казацкой тематике рассмотрим подробнее непосредственно понятие «просветительство». В самом общем и распространенном смысле просветительство – это передача, распространение знаний и культуры. Более возвышенную и глубинную трактовку понятия мы находим у Н. Гоголя: «Просветить не значит научить, или наставить, или образовать, или даже осветить, но всего насквозь высветлить человека во всех его силах, а не в одном уме, пронести всю природу его сквозь какой-то очистительный огонь» [10]. Просветительская деятельность как социальное явление в современном понимании представляет собой «совокупность информационно-образовательных мероприятий по пропаганде и целенаправленному распространению научных знаний и иных социально значимых сведений, формирующих общую культуру человека, основы его мировоззрения и комплекс интеллектуальных способностей к компетентному действию, стремление к передаче и получению необходимых знаний» [11]. Несмотря на значительные трансформации, обусловленные новыми историческими условиями, просветительство сохраняет свою сущность и актуальность: систематическое и целенаправленное распространение новых зна-

ний и информации по различным отраслям человеческой деятельности.

Исчерпывающую формулировку определения просветительской деятельности дает Закон [9] о просветительской деятельности СНГ: «Просветительская деятельность – разновидность неформального образования, совокупность информационно образовательных мероприятий по пропаганде и целенаправленному распространению научных знаний и иных социально значимых сведений, формирующих общую культуру человека, основы его мировоззрения и комплекс интеллектуальных способностей к компетентному действию (к практической деятельности «со знанием дела»)» [9]. Мы считаем, что на фоне гуманистической тенденции развития и расширяющихся информационных возможностей общества перспективы просветительства в деятельности казацких просветительских центров видятся гораздо отчетливее, становятся весомее и нужнее. Просветительство может осуществляться здесь напрямую, в непосредственном контакте с объектом просвещения. Объектом выступает здесь личность, которой требуется не пробуждение и формирование информационных потребностей, а всестороннее и полное их удовлетворение.

С целью определения уровня интереса населения к казацкой тематике, а также поиска наиболее востребованных и желаемых форм работы с населением, проведены широкомасштабные исследования среди представителей различных слоев общества, с результатами которых можно ознакомиться в наших предыдущих публикациях [8]. В рамках этих исследований возникла необходимость четкого определения понятия «**казацкое этнокультурное наследие**», его материальной и нематериальной компоненты. В контексте поставленных задач специалистами КиАК сформулированы основные составляющие понятия «казацкое этнокультурное наследие» [4; 6; 12]. В публикации мы изучаем возможность популяризации казацкого этнокультурного наследия в специальных профессионально-технических учреждениях, а также приводим сравнительную характеристику результатов исследования между учащимися СПТУ и старшеклассниками в вопросе об интересе к казацкой тематике вообще.

С целью определения уровня интереса населения к казацкой тематике, а также изучения современного общего видения казака нашим соотечественником, КиАК провела собственное исследование на территории г. Киева среди учащихся СПТУ и старших школьников – анкетный опрос «Исследование интереса к казацкой тематике». Для этого использованы следующие эмпирические методы психологического исследования: анкетирование, опрос, беседа и интервью.

Опишем ход и результаты исследования. Исследование проводилось с учащимися СПТУ и старшими школьниками, то есть охватило практически одинаковые возрастные группы – старшеклассники (15–17 лет) и студенты СПТУ (15–18 лет). В публикации мы рассмотрим и сравним результаты опроса учащихся СПТУ и старшеклассников. Респондентам в анкете предлагались вопросы с вариантами ответа. Ниже приводим лишь часть опроса, а с полной версией авторской анкеты-опросника и результатами можно будет ознакомиться в наших следующих публикациях.

Авторская анкета-опросник «Исследование интереса к казачьей тематике»

1. Интересна ли Вам история казачества вообще? Да (59,6%). Нет (40,4%).

Ответы на вопрос № 1 показывают, что больше половины учащихся СПТУ – 59,6% респондентов – испытывает интерес к истории казачества и казачьей тематике, соответственно, 40,4% респондентов неинтересна история казачества (диаграмма 1). Можем предположить, что, возможно, на данном этапе в подобных образовательных учреждениях недостаточно проводится научно-просветительской и культурно-просветительской работы по казачьей тематике, поэтому во время общеобразовательного процесса (на уроках истории и не только) учащиеся не получают достаточно знаний о казачестве, его жизни, быте, традициях и этнокультурном наследии.

Интересно отметить, что среди респондентов, утвердительно ответивших на этот вопрос, юноши составляют 82,6%, а девушки – 17,4% (диа-

грамма 2). Полученные данные позволяют утверждать, что интерес к казачьей тематике среди учащихся СПТУ больше испытывают юноши, чем девушки, хотя также это легко объясняется тем, что большинство учащихся СПТУ и получающих там рабочие профессии – юноши.

Ответы на вопрос № 1 среди старших школьников еще более оптимистичны и указывают на стабильно высокий общий интерес респондентов к истории казачества и казачьей тематике – 69,7%, соответственно, 30,3% старшеклассников неинтересна история казачества (диаграмма 3). Примечательно, что среди респондентов, утвердительно ответивших на этот вопрос, с незначительным отрывом доминируют девушки – 56,3%, а юноши составляют 43,7% (диаграмма 4).

В процессе обработки результатов мы обратили внимание на интересную деталь: многие школьницы в бланках ответа своеобразно указывают пол, например «Женщина, 15 лет», «Женщина, 16 лет» (!). В то же время все девушки-респонденты такого же возраста из СПТУ написали «Девушка, 15/16/17 лет». Возможно, это можно объяснить стремлением старшеклассниц «быстрее вырасти и стать совсем взрослой», поэтому они и называют себя женщинами раньше времени, тогда когда студентки СПТУ такой же возрастной группы живут более самостоятельно и уже осознанно называют себя девушками. Если рассматривать это через призму генетической памяти, то можно вспомнить, что девушки-казачки в этом возрасте (15–18 лет) активно искали себе женихов, выходили замуж и даже рожали детей [3].

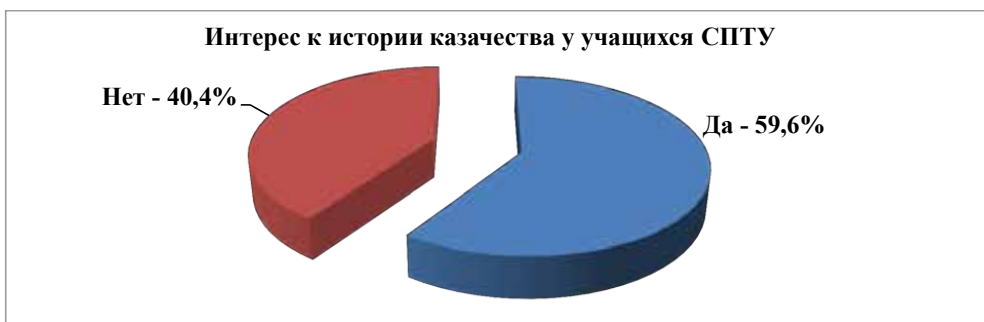


Рис. 1. Интерес к истории казачества у учащихся СПТУ



Рис. 2. Гендерные группы учащихся СПТУ

Похожая тенденция усматривается и у молодых людей. Старшие школьники, указывая мужской пол, писали «мужчина, 15/16/17 лет», тогда как учащиеся СПТУ такой же возрастной группы называли себя юношами: «Юноша, 16 лет».

Как легко видеть, общий интерес к казачьей тематике стабильно высок как у старших школьников, так и у учащихся СПТУ. Такой высокий интерес можно объяснить *тяготением к тому, что им близко генетически (через генетическую память), – казачьему наследию, к «казачьим корням», к культурно-духовным ценностям, к казачьим традициям, казачьему духу и информации о казачестве вообще.* Полученные данные также позволяют утверждать, что обе группы большинства молодых респондентов в глубине души считают себя казачьими потомками, поэтому и испытывают желание узнавать больше о казачестве, его истории и этнокультурном наследи, что снова подтверждает необходимость широкомасштабной просветительской деятельности по казачьей тематике среди старших школьников и особенно среди рабочей молодежи.

КиАК решила проводить активную просветительскую деятельность по казачьей тематике с учащимися СПТУ по целому ряду причин:

- 1) необходимость формирования и поддержания у рабочей молодежи положительного отношения к казачеству, казачьим обычаям и традициям;
- 2) повышение общего уровня эрудиции;
- 3) повышение общего культурного уровня.

На основании вышеизложенного, а также ранее опубликованных результатов наших мониторинговых исследований мы рекомендуем учителям и преподавателям обратить особое внимание на наиболее исторически значимый период развития нашего государства, излагаем следующие **рекомендации** для культурно-просветительской и воспитательной работы с учащимися СПТУ:

- на уроках истории – обработка исторических текстов (например, Д. Яворницкий «Запорожжя в залишках старовини і переказах народу» и «Іван Дмитрович Сірко», И. Огиенко «Богдан Хмельницький», М. Драгоманов «Про українських козаків, татар та турків: історична розвідка»,

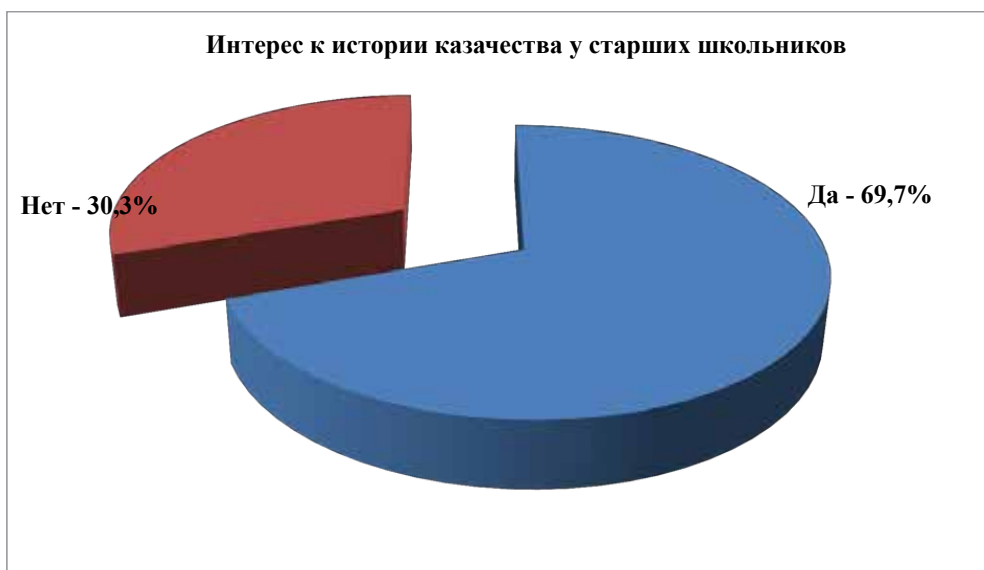


Рис. 3. Интерес к истории казачества у старших школьников

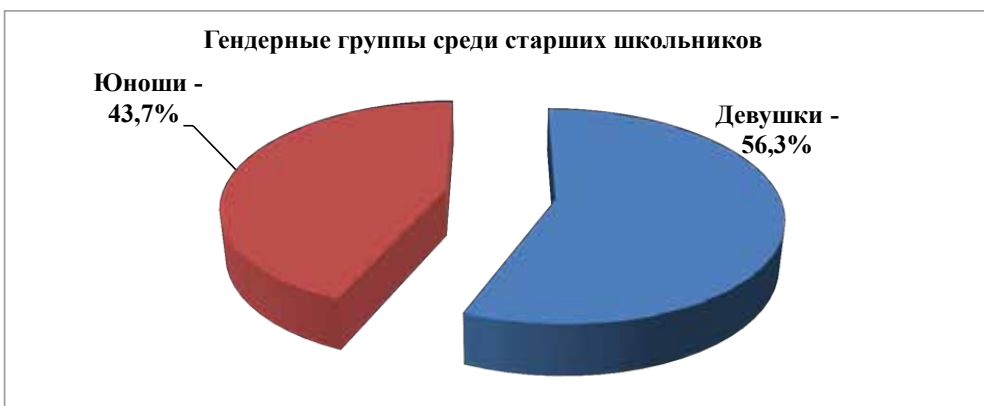


Рис. 4. Гендерные группы среди старших школьников

Ю. Мицик «Як козаки воювали: Історичні розповіді про запорізьких козаків» и др.);

– на уроках літератури – читання произведених по казацкій тематике, а также изучение пословиц и поговорок о казаках (например, П. Кулиш «Чорна рада», Н. Гоголь «Тарас Бульба», И. Нечуй-Левицкий «Семен Палій», «Запорожці»);

– на уроках українського мови – більше уделить внимания казацкій тематике через диктанти, упражнения и произведения, включающие в себя истории о героических подвигах казаков, об их жизни вообще;

– деятельностный подход к изучению казацкого наследия во время мероприятий на свежем воздухе (экскурсии, походы, поездки в места казацкой славы);

– чаще водить группы учащихся в музей Гетманства и другие музеи казацкой истории;

– во время подготовки к праздникам и другим культурно-массовым мероприятиям СПТУ ввести казацкий танец гопак и больше казацких народных и украинских народных песен о казаках;

– во время подготовки выставок художественных работ и поделок больше уделить внимания казацкій тематике через рисование, лепку, декоративно-прикладное искусство и др. Кстати, для учащихся СПТУ будет несложно изготавливать такие художественные работы, потому что они уже имеют хорошо развитые умения и навыки практической деятельности (так как выбрали рабочие профессии, изначально предполагающие ручной и/или физический труд);

– ввести в меню столовой СПТУ блюда казацкой кухни [12].

Выводы. Именно генетическая память и яркая самобытность феномена казачества, воспетого в фильмах, народных думах и песнях, является важным фактором в популяризации информации об этом явлении и необходимости организации широкомасштабной культурно-просветительской и воспитательной деятельности в этой сфере в специализированных профессионально-технических учреждениях. Использование материала о казачестве, познание и использование казацкого этнокультурного наследия, казацких обычаев и традиций будет способствовать формированию и поддержанию у рабочей молодежи положительного отношения к казачеству и казацкой тематике, удовлетворению их этнокультурной жажды знаний о казачестве, гармонизации молодежи в своей этнокультуре – самоидентификации в казацком этнокультурном пространстве, ведь КиАК рассматривает все украинское население как потомков казачества [7; 8]. Результаты работы могут быть использованы для всестороннего развития

нашего современника, ведь казацкое наследие играет роль важного фактора гармоничного формирования и воспитания человека будущего.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Вольтер. Эстетика. Статьи. Письма. Москва : Искусство, 1974.

2. Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч. 2-е изд. Москва : Политиздат, 1958. Т. 12.

3. Таїрова-Яковлева Т.Г. Повсякдення, дозвілля і традиції козацької еліти Гетьманщини / пер. з рос. Т. Кришталовської. Київ : ТОВ «Видавництво «КЛІО», 2017. 184 с.: іл.

4. Волошина А.Л., Сичевська Л.Є., Олійник Л.Г. Психологічна готовність нашого співвітчизника до пізнання козацької етнокультурної спадщини. *Педагогічні науки* : збірник наукових праць Херсонського державного університету В.Л. Федяєва. Херсон, 2018. Т. II. С. 9–16.

5. Волошина А.Л., Сичевська Л.Є., Олійник Л.Г. Київська Академія Козацтва – просвітницький етнокультурний простір шанувальників козацької історії. *Педагогічні науки* : збірник наукових праць Херсонського державного університету В.Л. Федяєва. Херсон, 2017. С. 46–51.

6. Волошина А.Л., Сычевская Л.Е., Олейник Л.Г. Научные истоки создания просветительских этнокультурных проектов популяризации казацкого наследия. *Centrul Universitar Nord Din Baia Mare* : сборник материалов Международной научно-практической конференции «Педагогика в странах ЕС и Украине на современном этапе», 21–22 дек. 2018 г. Байя-Маре : Румыния, Centrul Universitar Nord Din Baia Mare, 2018.

7. Волошина А.Л., Сичевська Л.Є., Олійник Л.Г. Використання козацької етнокультурної спадщини як етнопсихологічного надбання в «Школі Берегині козацького роду». *Український психолого-педагогічний науковий збірник* : наукове періодичне видання. 2018. № 15 (15). С. 27–36.

8. Волошина А.Л., Сичевська Л.Є., Олійник Л.Г. Козак очима нашого сучасника – «від малого до старого». *Український психолого-педагогічний науковий збірник* : наукове періодичне видання. 2018. № 14 (14). С. 20–26.

9. Модельный закон о просветительской деятельности СНГ от 07.12.2002.

10. Гоголь Н.В. Просвещение: (Письмо к В. А. Ж.....му). *Гоголь Н.В. Полное собрание сочинений* : в 14 т. / АН СССР. Ин-т рус. лит. (Пушкин. дом). Москва ; Ленинград : Изд-во АН СССР, 1937–1952.

11. Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. Москва : Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007.

12. Волошина А.Л., Сичевська Л.Є., Олійник Л.Г. Козацька кухня як елемент козацької етнокультурної спадщини. *Український психолого-педагогічний науковий збірник* : наукове періодичне видання. 2017. № 11 (11). С. 24–31.

АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ ГРОМАДСЬКИХ ОБ'ЄДНАНЬ

ANALYSIS OF THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE FORMATION OF THE LEGAL EDUCATION OF TEENAGERS IN THE PROCESS OF WORK OF PUBLIC UNIFICATION

У статті розглянуто проблему правового виховання підлітків. Проведено аналіз педагогічних умов для формування правової свідомості підлітків. Досліджується питання наукової проблеми, а саме сутність правового виховання підлітків у процесі виховної роботи громадського об'єднання. Здійснено аналіз теоретичних робіт вітчизняних і зарубіжних експертів щодо формування правової свідомості підлітків. Проаналізовано теоретико-методологічні аспекти наукової проблеми педагогічних умов формування правосвідомості в підлітків. Відображено процес роботи громадського об'єднання з підлітками. Визначено пріоритетність цього питання в модернізації системи сучасної політики України. Одним зі структурних елементів права є правосвідомість, яку можна визначити як систему знань, оцінок та ідей, що виражають ставлення людей до позитивного й ідеального права. Оскільки правосвідомість є частиною здатності до морального судження, її зачатки властиві людині із самого народження. Це варто розуміти так, що людина здатна інтуїтивно розмежовувати добро і зло, законне і протизаконне, справедливе й несправедливе. Однак однієї інтуїції недостатньо. Розвинена правова свідомість має складну структуру й формується частково за допомогою вольових зусиль індивіда, але більшою мірою завдяки зовнішньому впливу під час соціалізації. Визначено, що виховання підлітків і формування їхньої правової свідомості в процесі роботи громадського об'єднання передбачає вивчення законів, підвищення їхньої правової обізнаності, систематичну звітність про поточні питання права, оскільки правові знання є основою, на якій формується правосвідомість. Вони допомагають підліткам співвідносити свої вчинки та поведінку своїх товаришів не лише з відомими моральними нормами, а й із вимогами законів, виправляти, змінювати це в правильному напрямі. Значна частина підлітків, хоча вони не знають конкретних правових норм, не вчиняє правопорушень. Регулятором їхньої поведінки є дотримання моральних норм і звичаїв.
Ключові слова: виховання, підлітки, право, правове виховання підлітків, правова свідомість, громадські об'єднання.

The article considers the problem of legal education of teenagers. The analysis of pedagogical conditions for the formation of the legal consciousness of teenagers. The question of a scientific problem is investigated, namely, what is the essence of the legal education of teenagers in the process of educational work of a public association. A feasible analysis of the theoretical work of domestic and foreign experts on the formation of the legal consciousness of adolescents. The theoretical and methodological aspects of the scientific problem of pedagogical conditions for the formation of legal consciousness in teenagers are analyzed. The process of work of a public association with adolescents is reflected. The priority of this issue in modernizing the system of modern politics of Ukraine is determined. One of the structural elements of law is legal consciousness, which can be defined as a system of knowledge, assessments and ideas that express people's attitudes to positive and ideal law. Since legal consciousness is part of the capacity for moral judgment, its beginnings are characteristic of man from birth. This should be understood in such a way that a person is able to intuitively distinguish between good and evil, lawful and illegal, fair and unjust. However, intuition alone is not enough. A developed legal consciousness has a complex structure and is formed partly with the help of the individual's volitional efforts, but to a greater extent thanks to external influences during socialization. It was determined that the upbringing of adolescents and the formation of their legal consciousness in the process of work of a public association provides for: the study of laws, raising their legal awareness, systematic reporting on current issues of law, since legal knowledge is the basis on which legal consciousness is formed. They help teenagers to correlate their actions and the behavior of their comrades not only with known moral standards, but also with the requirements of laws, to correct, change it in the right direction. A significant part of teenagers, although they do not know specific legal norms, do not commit offenses. The regulator of their behavior is the observance of moral standards and customs.

Key words: education, teenager, law, legal education of teenager, legal consciousness, public unification.

УДК [373.5.015.31:34]:364-787.26
 DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-1-33>

Дем'яненко А.М.,
 аспірант кафедри соціальної роботи,
 соціальної педагогіки та дошкільної освіти
 Мелітопольського державного
 педагогічного університету
 імені Богдана Хмельницького

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Кожен етап розвитку держави як соціального організму передбачає переосмислення певних соціальних цінностей – перебудову функціонуючих систем усіх державних інститутів. У сучасних умовах Української держави такі процеси відбуваються в житті суспільства. Проблема пошуку нових понять і парадигм освіти вимагає мобілізації зусиль усієї педагогічної науки в теоретичній і прикладній площинах. Добре відомо, що нові речі в освіті з'являються, як правило, на основі спад-

щини, яка вже існує й позитивно впливає на певні освітні процеси. Це стосується й процесу правової освіти та правового виховання дітей, підлітків і молоді як запоруки формування повноцінного та здорового громадянського суспільства в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми пошуку педагогічних умов правового виховання підростаючого покоління є одними з найважливіших у процесі навчання й виховання. Основоположні принципи теорії освіти, зокрема її важливий напрям, такий як правове вихо-

вання молоді, відображено в працях видатних науковців, таких як Г.П. Васянович, В.М. Балюк, О.В. Квас, Н.В. Скотна, М.М. Фіцула, П.В. Плотников, В.Й. Бочелюк, К.С. Варивода та ін. Питання правового виховання в педагогічній науці залишається мало вивченим у галузі міждисциплінарного знання. Проблеми становлення й розвитку правової культури в контексті демократизації всіх сфер суспільного життя досліджується в роботах українських учених: Д.М. Бойко, В.В. Головченко, І.В. Осика, А.М. Бандурки, Ю.П. Битяка, В.В. Райко, Н.М. Бібік, Р.А. Сербин та ін..

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На сучасному етапі піднесення України багато праць науковців присвячені патріотичному вихованню молоді в закладах освіти, а питання правового виховання підлітків у роботі громадських об'єднань і досі є актуальним і недостатньо вивченим.

Мета статті полягає у здійсненні аналізу теоретичних надбань і практичного досвіду правового виховання підлітків у процесі роботи громадських об'єднань.

Виклад основного матеріалу. На нашу думку, саме в підлітковому віці закладається фундамент життєвих цінностей, духовно-моральних становлень, самопроекування особистості. Уважаємо, що виховна робота громадського об'єднання і є тією платформою для роботи з дітьми підліткового віку. Нині проблема виховання підлітків є дуже важливою та актуальною, бо від її розв'язання залежить розвиток молоді та країни загалом [1, с. 203].

В українській освітній галузі правове виховання – цілеспрямована та спеціально організована освітня діяльність школи, сім'ї, правоохоронних органів, громадських організацій та об'єднань, позашкільних установ, спрямована на формування правосвідомості, вмінь і навичок правової поведінки людини. У зарубіжній науковій літературі поняття «правове виховання» часто співвідноситься з категоріями «соціальний і правовий захист» і «захист соціальних прав». Це означає, що діти та молодь вивчають проблеми права та юридичної освіти; дорослі допомагають їм реалізувати свої права на практиці.

Однією з перших робіт, у якій зосереджено увагу на необхідності створення правової педагогіки як науки про методологію, принципи, прийоми та методи формування правосвідомості індивідів і їхніх груп, є опублікована в 1973 році праця І.Ф. Рябко «Основи правової педагогіки» [3]. У ній автор найбільше наголошує на віковій групі підлітків як такій, яка є найбільш сприйнятливою в процесі формування правосвідомості й реалізації завдань юридичної освіти.

Зауважимо, що є необхідність детально зупинитися на педагогічних умовах правової підготовки та правового виховання молоді, визначаючи місце

і значення юридичної освіти й виховання молоді; деталізуючи особливості психічного розвитку неповнолітніх і специфіку формування їхньої правової свідомості; проводячи аналіз вікової групи молоді та специфіку заходів правового виховання.

Пріоритетним напрямом, який розкриває зміст роботи громадських об'єднань у контексті правового виховання, є сприяння важливості набуття правових знань як способу підвищення правової культури та правової обізнаності підлітків з метою підвищення обізнаності їх про закон, усвідомлення необхідності дотримання законів і вміння ними користуватися. Цей підхід ми вважаємо найважливішим засобом навчальної роботи, спрямованим, з одного боку, на суворе дотримання наших законів, а з іншого – на розвиток загальної моралі серед важкодоступних підлітків, норм поведінки, що відповідають соціальним правилам чесного ставлення до праці, навчання, шанобливого ставлення до всіх видів власності.

Практика показала, що одні й ті самі методи та форми педагогічної профілактики можуть дати різні результати, спрямовані на врахування особливостей особистості окремого підлітка у виховній роботі. Основними формами, методами й засобами формування правової свідомості є лекції, доповіді, дискусії на правові теми, вечори питань і відповідей, суперечки, юридичні поради, конкурси настінних газет, показ фільмів із подальшим обговоренням, круглі столи, вирішення правових дилем.

Важливою передумовою ефективного впливу на формування правової свідомості підлітків є побудова виховного процесу, оснований на теорії правового та морального розвитку людини. Аналіз праць вітчизняних і зарубіжних фахівців [2, с. 77; 5, с. 126] дав змогу сформулювати низку положень щодо ефективного управління розвитком правової свідомості підлітків:

1. Пізнавальні процеси (аналіз, планування, рефлексія), які виявляються під час розвитку, перебувають у діалектичній єдності з процесами виховання, самоосвіти, навчання, самовиховання. Однією із сучасних проблем у пізнавальних процесах є медіазалежність і відсутність медіаграмотності підлітків.

Учені з Норвегії навіть розробили шкалу Бергена для вимірювання залежності від Фейсбуку [8]. Інтернет нарівні з телебаченням стали всюдишними супутниками нашого життя. Дослідження норвежців показують, що медіа«думки-шейкери» можуть викликати залежність не гірше наркотиків та алкоголю. Статистики Америки підраховали, що проведення часу в подібних «думках-шейкерах» збільшилося серед підлітків на 120 відсотків за останні десять років. За даними психіатричних тестів, зростання депресій і страхів серед молодих людей, особливо юнаків, викликане постійним роздвоюванням уваги між грою в комп'ютерні ігри

й переглядом телепередач [6]. З огляду на те що підлітки в середньому знаходяться в таких «думках-шейкерах» по вісім із половиною годин щодня, нам потрібно щось терміново змінювати [7, с. 132].

2. Розвиток морально-правової культури передбачає спеціальні засоби – розроблення завдань у вигляді правових дилем, вирішення яких спрямоване на формування правової свідомості підлітків.

Можна стверджувати, що державна політика щодо сім'ї, яка втілюється в Україні, має досить ґрунтовне нормативно-правове забезпечення. Водночас варто зауважити, що чинне законодавство не завжди відповідає реаліям і потребам сучасної родини, що висуває на одне з пріоритетних місць необхідність його подальшого коригування й удосконалення [4, с. 147].

3. Фрагменти завдання самі по собі передбачають формування правової свідомості; бажано деталізувати дії, спрямовані на формування поведінкового аспекту морально-правової культури підлітка.

На нашу думку, саме в підлітковому віці закладається фундамент життєвих цінностей, духовно-моральних становлень, самопроекування особистості. Уважаємо, що виховна робота громадського об'єднання і є тією платформою для роботи з дітьми підліткового віку [1, с. 203].

Висновки. Правосвідомість є однією з найважливіших форм свідомості людини та суспільства поряд із політичною свідомістю, мораллю, мистецтвом, релігією, наукою й філософією. Щоб суспільство існувало та розвивалося стійко, без спонтанних потрясінь, недостатньо сподіватися на те, що всі люди будуть поводити себе належним чином. Стосовно цього повинна існувати впевненість, яку створює правова система безумовно обов'язкових законів, норм і принципів, що діє в державі, суспільстві, прав та обов'язків громадян. Одним зі структурних елементів права є правова свідомість, яку можна визначити як систему знань, оцінок та уявлень, що виражають ставлення людей до позитивного й ідеального права. Оскільки правова свідомість входить до складу здатності морального судження, зачатки його притаманні людині від народження. Це варто розуміти так, що людина здатна інтуїтивно розрізняти добро і зло, законне й незаконне, справедливе й несправедливе. Однак однієї інтуїції недостатньо. Розвинута правова свідомість має складну струк-

туру та формується частково за допомогою вольових зусиль індивіда, але більшою мірою через зовнішній вплив у ході соціалізації.

Виховання підлітків і формування в них правової свідомості в процесі роботи громадського об'єднання передбачає вивчення законів, підвищення їхньої юридичної обізнаності, систематичне інформування про актуальні питання права, адже правові знання є основою, на якій формується правова свідомість. Вони допомагають підліткам співвідносити свої вчинки й поведінку своїх товаришів не лише із загальновідомими моральними нормами, а й із вимогами законів, коригувати, змінювати її в правильному напрямі. Значна частина підлітків хоча й не знає конкретних правових норм, але не допускає правопорушень. Регулятором їхньої поведінки є дотримання норм моралі та звичаїв.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дем'яненко А.М. До проблеми умов формування правової свідомості в підлітків у процесі роботи громадського об'єднання. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогіка»*. 2017. Т. 2. № 19. С. 203–208.
2. Кэролайн Лиф. Включите свой мозг / пер. с англ. Киев: Брайт Стар Паблшинг, 2017. 176 с.
3. Рябко И.Ф. Основы правовой педагогики. Ростов-на-Дону, 1973. 157 с.
4. Садова Т., Дем'яненко А. Сімейні цінності як складова сучасної вищої освіти України. *Молодь і ринок*. 2017. № 6 (149). С. 144–147.
5. Самойлов А.М. Єдність морального і правового виховання як умова педагогічної профілактики девіантної поведінки підлітків. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2015. № 43. С. 123–127.
6. Brian A. Primack et al., "Association Between Media Use in Adolescence and Depression in Young Adulthood," *Archives of General Psychiatry* 66, no. 2 (2009): 181–88. URL: <http://archpsyc.jamanetwork.com/article.aspx?articleid=210196>.
7. Mark W. Becker, Reem Alzahabi, and Christopher J. Hopwood, "Media Multitasking Is Associated with Symptoms of Depression and Social Anxiety," *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking* 16, no. 2 (2012): 132–35.
8. "Are You a Facebook Addict?" *Science Daily*, May 7, 2012. URL: www.sciencedaily.com/releases/2012/05/120507102054.htm.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ДІТЕЙ 5–7 РОКІВ ДИХАЛЬНИХ ВПРАВ У ПРОЦЕСІ ПРАКТИКИ ХАТХА-ЙОГИ

METHODOLOGY OF TEACHING OF 5–7 YEARS OLD CHILDREN OF BREATHING EXERCISES IN THE PROCESS OF HATHA YOGA PRACTICE

Метою статті є опис розробленої автором методики навчання дітей 5–7 років дихальних вправ у процесі практики хатха-йоги. Дихальна гімнастика є могутнім чинником оздоровчої дії на організм. Активні заняття дихальними вправами ведуть до оптимізації стану співвідношення процесів збудження і гальмування в центральній нервовій системі, сприяють усуненню функціональних порушень з її сторони. У дитячому віці закладається фундамент здоров'я, починають розвиватися різноманітні здібності, формуються моральні якості, складаються риси характеру. Від того, як виховується дитина в ці роки, багато в чому залежить її майбутнє, ефективність шкільного навчання, майбутнє формування особистості. Такі дихальні вправи з хатха-йоги, як Повне дихання йогів, Очисне дихання та Кумбхака (короткочасні затримки), мають на меті формування навичок правильного дихання, підвищення функціональних можливостей системи зовнішнього дихання й організму в цілому, зниження захворюваності, а також поліпшення процесів мови і мислення. Розроблена автором методика навчання дітей 5–7 років дихальних вправ у процесі практики хатха-йоги передбачає використання найбільш ефективних вихідних положень, зосередження свідомості на певному енергетичному центрі (чакрі), виконання дихальних вправ за фізіологічно оптимальною та безпечною технікою. Це сприятиме повноцінному та безпечному оволодінню дітьми таких дихальних вправ, як Повне дихання йогів, Очисне дихання та Кумбхака (короткочасні затримки). Оволодіння переліченими дихальними вправами є одним із фундаментальних положень успішної практики хатха-йоги. Дія запропонованих технік дихання обґрунтована теоретично та підтверджена практичним досвідом. Авторська методика навчання дітей 5–7 років дихальних вправ у процесі практики хатха-йоги може бути використана як на заняттях з хатха-йоги, так і у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах.

Ключові слова: хатха-йога, дихальна гімнастика, методика навчання, дитячий вік,

заняття з дітьми, практика хатха-йоги з дітьми.

The purpose of the article is to describe the method of teaching 5–7 years old children the breathing exercises during the practice of Hatha yoga developed by the author. Respiratory gymnastics is a powerful factor in the well-being of the body. Active breathing exercises lead to optimization of the state of the ratio of excitation and inhibition processes in the central nervous system, contribute to the elimination of functional disorders on its part. In childhood the foundations of health are laid, various abilities begin to develop, moral qualities are formed, character traits are formed. The future of the child, the effectiveness of school education, and the further formation of personality largely depend on how the child is raised during these years. Hatha Yoga Breathing Exercises such as Full Yoga Breathing, Purified Breathing, and Kumbhaka (short-term delays) aim to form proper breathing skills, enhance the functionality of the external breathing system and the body as a whole, and reduce morbidity, as well as disease, and thinking. Developed by the author the method of teaching 5–7 years old children the breathing exercises in the practice of Hatha yoga involves the use of the most effective starting points, concentration of consciousness on a particular energy center (chakra), performing breathing exercises on physiologically optimal and safe technique. This will help children to fully and safely master breathing exercises such as Full Yoga Breathing, Purification Breathing, and Kumbhaka (short-term delays). Mastering these breathing exercises is one of the fundamental principles of successful Hatha yoga practice. The effect of the proposed breathing techniques is theoretically substantiated and proven by practical experience. The author's method of teaching 5–7 years old children the breathing exercises in the practice of Hatha yoga can be used both in Hatha yoga classes, as well as in preschool and general educational institutions.

Key words: Hatha yoga, breathing exercises, teaching methods, childhood, lessons with children, practice of Hatha yoga with children.

УДК 37.037

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-1-34>

Дмітрієва Н.С.,

студентка кафедри фізичної терапії, ерготерапії

Міжнародного науково-технічного університету імені академіка Юрія Бугая

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Дихальна гімнастика є могутнім чинником оздоровчої дії на організм. Активні заняття дихальними вправами ведуть до оптимізації стану співвідношення процесів збудження і гальмування в центральній нервовій системі, сприяють усуненню функціональних порушень з її сторони. Все це разом з постановкою правильного дихання покращує екскурсію грудної клітини та укріплює дихальні м'язи, сприяє усуненню порушень у сфері нейроендокринної регуляції, зниженню підвищеної лабільності бронхів, відновленню нормального механізму дихання, нормалізації діяльності інших внутрішніх органів [3].

Дитячий вік за умови дотримання найбільш оптимальної методики навчання дітей техніки виконання дихальних вправ є сприятливою умовою для формування навичок правильного дихання, підвищення функціональних можливостей системи зовнішнього дихання й організму в цілому, зниження захворюваності, а також поліпшення процесів мови і мислення. У цей період закладається фундамент здоров'я, починають розвиватися різноманітні здібності, формуються моральні якості, складаються риси характеру. Від того, як виховується дитина в ці роки, багато в чому залежить її майбутнє, ефективність шкільного навчання, майбутнє формування особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Велика увага у практиці хатха-йоги приділяється техніці дихання. Низка авторів відзначають важливість застосування дихальних вправ у фізичному вихованні дітей для формування навичок правильного дихання, підвищення функціональних можливостей системи зовнішнього дихання й організму загалом, зниження захворюваності, а також поліпшення процесів мови і мислення [2; 6]. 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 [1; 4; 5].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У сучасних наукових дослідженнях наведені рекомендації щодо застосування дихальних вправ. Усі вони ґрунтуються на правилах дихання хатха-йоги. Проте відсутні методичні рекомендації з навчання дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку дихальних вправ у процесі практики хатха-йоги.

Мета статті. Метою статті є опис розробленої автором методики навчання дітей 5–7 років дихальних вправ у процесі практики хатха-йоги.

Виклад основного матеріалу. Спочатку необхідно якомога більше позитивного розповісти дітям про дихання, дихальну систему. Правильне дихання дуже важливе для людини. Дихання – це життя, це вентиляція тіла. Дихання робить людину або хворою, або здоровою. Все на Землі дихає: і рослини, і тварини, і птахи, і земля. Розкажіть дітям, що кожній клітині організму потрібне повітря для життя.

Дітям 5–6 років давати багато дихальних вправ немає необхідності, оскільки головне у практиці хатха-йоги – це любов до себе та задоволення від занять. Слід розповісти дітям про легені, їхні анатомо-фізіологічні особливості. Доцільним буде обговорювання таких питань: «Чому, якщо надовго затримати подих, то обов'язково хочеться дихати?», «Чому, коли часто дихаєш, починає крутитися голова?», «Що таке вдих і видих?».

Під час опанування дихальних вправ з дітьми 5–7 років слід зупинитися на трьох основних дихальних вправах (техніка виконання вправ буде детальніше описана нижче):

1. Повне дихання йогів. Нехай діти уявляють, що всередині у них знаходиться довга повітряна кулька. Вони починають надувати її знизу, з живота, після надувають там, де груди, а потім – де шия. Потім кульку розв'язують і вона здувається знизу, в грудях і вище грудей. Буде більш ефективним заняття, якщо діти будуть уявляти кульку такого кольору, якого кольору енергетичний центр (чакра). Це жовтий (третя чакра, живіт), смарагдово-зелений (четверта чакра, ділянка серця,

грудна клітина), блакитний (п'ята чакра, ділянка від шиї до брів).

2. Очисне дихання. Нехай діти у положенні стоячи уявляють, що вони великий паровоз. Він наближається до станції, і машиніст дає гудок. Все тіло напружене і проводиться очисний подих невеликими порціями крізь губи.

3. Кумбхака (короткочасні затримки). Нехай діти уявляють, що вони надули кульку і тепер не спускають її і при цьому милуються її красою, кольором і повільно видихають.

Техніка виконання різних дихальних вправ.

Дуже багато дихальних вправ (пранаям) виконуються в положенні сидячи. У йозі є досить багато «сидячих» поз, але основних чотири: Сукха-сану, Сіддхасана, Ардхпадмасана і Падмасана. Нижче наведено опис цих поз.

Пози для сидіння

1. Сукхасана (сидячи по-турецьки) (легка поза).

У цій позі важливо тримати голову, шия і тулуб без відхилень від прямої лінії – натягнута струна.

Ця поза використовується в тому разі, якщо не вистачає гнучкості для того, щоб сидіти в лотосі або напівлотосі, для медитацій, споглядання, дихальних вправ.

2. Сіддхасана (поза знавця).

Вихідне положення – сісти прямо, з витягнутим угору хребтом.

Техніка виконання – зігнувши ліву ногу, покласти її підшву так, щоб вона п'ятою впиралася в промежину. Стопу правої ноги покласти зверху на ступню лівої так, щоб не відчувалося ніяких незручностей. Стежити, щоб хребет перебував у вертикальному положенні. Перебувати у цій асані можна від кількох секунд до кількох десятків хвилин. Періодично змінювати положення ніг (інша нога зверху).

Ефект. Сіддхасана вважається однією з найважливіших асан. Вона дуже благотворно діє на нервову систему, покращує кровопостачання в ділянці таза, відновлює рівновагу багатьох фізіологічних процесів в організмі.

3. Ардхпадмасана (напівлотос).

Вихідне положення – сидячи прямо з витягнутим угору хребтом.

Техніка виконання – ступні ніг лежать вільно: верхня на стегні протилежної ноги, нижня під стегном. Стежити, щоб хребет перебував у вертикальному положенні. Час перебування у положенні (асані) необмежений. Періодично змінювати положення ніг (інша нога зверху)

4. Падмасана (поза лотоса).

Вихідне положення – сидячи прямо з витягнутим угору хребтом.

Техніка виконання – згинаючи праву ногу в коліні, взяти руками стопу і покласти її на ліве стегно, вивертаючи підшву вгору. Праве коліно притиснути до підлоги. Потім зігнути ліву ногу

в коліні, взяти стопу і покласти її на праве стегно, також вивертаючи підошву вгору. Тримати спину, голову і шию прямими. Час перебування в асані необмежений.

Освоювати Падмасану (позу лотоса) потрібно дуже обережно. Зазвичай на її освоєння йде від декількох тижнів до декількох місяців.

Ефект. Це одна з основних асан у йозі. Чинить різнобічну дію. Заспокоюється нервова система, внутрішні органи, відновлюється динамічна рівновага всіх сил організму. Зникає скутість у колінах і щиколотках, зміцнюється спина.

Вважається найоптимальнішою позою для медитації. Приводить організм в енергетичну рівновагу.

Повне дихання йогів сидячи

Вихідне положення – сидячи у Сіддхасані (позі знавця), Падмасані (позі лотоса), Ардхападмасані (позі полулотоса) або у Сукхасані (сидячи по-турецьки). Кисті розташовані на колінах, пальці рук у Джняні-мудрі (подушечки вказівних пальців обох рук з'єднані з подушечками великих, утворюють кільце; мізинець, безіменний і середній пальці залишаються випрямленими; долоня розгорнута вгору). Спина пряма.

Техніка виконання – виконати чотирнадцять повних дихальних циклів, при цьому свідомість направляти на різні ділянки тіла. Всього таких ділянок сім: область верхівки, область міжбрів'я, область щитовидної залози, область серця – посередині грудної клітини на рівні серця, область пупа і сонячного сплетення, область лобкової кістки, область промежини. Спочатку виконують два повні дихання, концентруючи свідомість на області верхівки, потім два дихання з концентрацією свідомості на області міжбрів'я і так далі.

Повне дихання йогів здійснюється за рахунок послідовного виконання трьох фаз дихання: діафрагмального (черевного), грудного і ключичного.

Діафрагмальне (черевне) дихання здійснюється за рахунок скорочення черевних м'язів: на вдиху живіт злегка випинається, на видиху – втягується. Все це робиться плавно, без ривків.

Бажано спробувати практикувати це дихання не тільки сидячи, але і стоячи і лежачи. Для того щоб рухався тільки живіт, можна одну руку покласти на область лобка і стежити, щоб усе, що нижче рівня пупа, було нерухомим, а другу руку покласти на середину грудей на рівні серця і також стежити, щоб усе, що вище живота, залишалось нерухомим. Увагу чоловіки концентрують на область пупа, а жінки – на область серця (посередині грудної клітини). Намагатися, щоб час видиху дорівнював часу вдиху, а дихання було плавним, без ривків. Під час діафрагмального (черевного) дихання повітрям наповнюються нижні альвеоли легень.

Грудне дихання здійснюється за рахунок розширення грудної клітини під час вдиху й опадання

її на видиху. Під час його освоєння також для контролю руху грудної клітини можна використовувати руки. Так само, як і у разі нижнього дихання, необхідно стежити, щоб час вдиху був рівний видиху, а подих здійснювався плавно, без ривків. Під час середнього дихання повітрям наповнюються альвеоли середньої частини легень.

Ключичне дихання виконується за рахунок підйому (на вдиху) і опускання (на видиху) верхньої частини грудної клітини (область ключиць). Під час верхнього дихання повітрям наповнюються альвеоли верхньої частини легень.

Повне дихання йогів здійснюється у такій послідовності: виконати максимально можливий повний видих для видалення з легень застоюваного повітря. Із вдихом випнути живіт і заповнити повітрям нижню частину легень, плавно розширивши грудну клітину, наповнити повітрям середню частину легень, злегка підвести плечі і заповнити повітрям верхівки легень. Не докладати зусилля наприкінці вдиху. З видихом втягнути живіт, опустити грудну клітину, опустити плечі.

Протягом вдиху і видиху м'язи живота нижче пупа підтягнуті і в диханні участі не беруть. Працюють тільки м'язи живота вище пупа, які безпосередньо впливають на діафрагму. Дихання має бути дуже плавним і рівномірним, без напруги і надмірного зусилля. Перехід від однієї фази дихання до іншої здійснюється без зупинок і ривків.

Свідомість зосереджена у чоловіків на області пупа і сонячного сплетення, у жінок – на області серця.

У людей зі зниженим артеріальним тиском і у людей, у яких переважає ключичне дихання, іноді під час освоєння повного дихання йогів спостерігається запаморочення. Пояснюється це відтоком венозної крові від головного мозку, що є корисним. Знімається відчуття запаморочення за допомогою асани Віпаріта Карані (поза стіни) або можна просто підняти ноги, лежачи на спині.

Повне дихання йогів стоячи.

Складається з трьох послідовно виконуваних варіантів:

- 1) стоячи на лівій нозі (чоловіки, жінки виконують навпаки);
- 2) стоячи на правій нозі;
- 3) стоячи на двох ногах.

Вихідне положення – зігнути вільну ногу в колінному суглобі і встановити п'ятою в пах.

Руки у всіх трьох варіантах у Намасті (долоня притиснута до долоні, великі пальці рук знаходяться у яремній ямці, вказівні – на відстані 2–3 міліметрів від підборіддя, середні пальці на рівні кінчика носа).

Техніка виконання – у будь-якому вигляді виконати по 7 повних дихальних циклів на сім областей, по одному подиху на кожну ділянку тіла (область верхівки, область міжбрів'я, область щитовид-

ної залози, область серця – посередині грудної клітини на рівні серця, область пупа і сонячного сплетення, область лобкової кістки, область промежини). Техніка виконання, аналогічна техніці повного дихання йогів сидячи.

Ефект. У механізмі повного дихання беруть участь як міжреберні м'язи, так і один з найважливіших м'язів нашого тіла – діафрагма. Стискаючи кровоносні і лімфатичні судини живота, діафрагма спорожняє його венозну систему і проштовхує кров до грудної клітини. Число рухів діафрагми за хвилину становить приблизно чверть числа скорочень серця. Але її гемодинамічний напір набагато сильніший, ніж серцеві скорочення.

Уповільнене повне дихання йогів (не частіше чотирьох дихальних циклів за хвилину) із затримкою після вдиху, через зменшення тиску повітря в грудній клітині, полегшує приплив венозної крові до серця. Крім того, накопичення в організмі вуглекислого газу, що відбувається у разі уповільнення дихання, веде до розширення серцевих судин і, як наслідок, покращує живлення серцевого м'яза.

Повне дихання йогів чинить різнобічну дію на організм людини. Органи дихання зміцнюються і стають здоровими, зростає життєва ємність легень. Нормалізується артеріальний тиск, поліпшується діяльність серця, підвищується опірність усім хворобам. Нервова система приходить у рівновагу, організм звільняється від токсинів, поліпшується загальний стан людини, підвищується настрій.

Очисне дихання

Вихідне положення – виконується у положенні стоячи або сидячи, у будь-який час доби.

Техніка виконання. Очисне дихання виконується таким чином:

- зробити повний вдих;
- на затримці вдиху витягнути і скласти губи в шпаринку;
- зробити різкі видихи (декількома порціями) через відкриті губи так, щоб щоки не роздувати;
- під час виконання порційного видиху працює діафрагма, вся грудна клітина напружена.

Свідомість зосереджена у чоловіків на області пупа і сонячного сплетення, у жінок – на області серця.

Очисне дихання застосовується для очищення енергетичного поля від різного роду «брудних» емоційних енергій. Усі емоції, якщо вони неконтрольовані і надмірні, завдають серйозної шкоди нашому організму. Очищенню організму від подібного роду енергій і сприяє пропонуване нижче очисне дихання. Особливо корисно після різного роду емоційних конфліктів, стресових ситуацій. Також використовується для відновлення природного дихання після тривалих затримок дихання, бігу чи після напружених асан і пранаям, а також для зняття будь-якої втоми. Воно освіжає і дає відчуття бадьорості.

Кумбхака (короткочасні затримки).

Вихідне положення – сидячи у Падмасані (поза лотоса) або у Ардхападмасана (напівлотос). Спина пряма, кисті на колінах.

Техніка виконання – виконати повний вдих. Скоротити м'язи промежини, втягнути живіт, підборіддя опустити до грудей і злегка нахилити голову назад. Затримка на вдиху до дискомфорту. Виконати повний видих, поступово розслабляючи м'язи промежини і живота, підняти голову. Горло не віджимати. Час видиху дорівнює часу вдиху. Наприкінці вправи слід виконати очисне дихання.

Виконувати три рази.

Свідомість зосереджена на області серця.

Ефект. Вважається, що під час затримки дихання встановлюється рівновага між позитивними і негативними струмами, що забезпечують життя фізичного та енергетичного тіла. Під час затримки дихання очищаються всі легеневі пухирці, що сприяє підвищенню їх активності. Крім того, ця вправа сприяє видаленню продуктів розпаду з крові.

Висновки. Таким чином, застосування розробленої автором методики навчання дітей 5–7 років дихальних вправ у процесі практики хатха-йоги, у якій передбачено використання найбільш ефективних вихідних положень, зосередження свідомості на певному енергетичному центрі (чакрі), виконання дихальних вправ за фізіологічно оптимальною та безпечною технікою, сприятиме повноцінному та безпечному оволодінню дітьми таких дихальних вправ, як Повне дихання йогів, Очисне дихання та Кумбхака (короткочасні затримки). Оволодіння переліченими дихальними вправами є одним із фундаментальних положень успішної практики хатха-йоги. Дія запропонованих технік дихання обґрунтована теоретично та підтверджена практичним досвідом. Авторська методика навчання дітей 5–7 років дихальних вправ у процесі практики хатха-йоги може бути використана як на заняттях з хатха-йоги, так і у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бокатов А.И., Сергеев С.А. Детская йога. Киев : Ника-Центр, 1998. 352 с.
2. Вільчковський Е.С., Курок О.І. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку : навчальний посібник. Суми : ВТД «Університетська книга», 2008. 428 с.
3. Дикий Б.В. Застосування індійської гімнастики хатха-йоги у фізичній реабілітації та ЛФК : методичні рекомендації. Ужгород, 2013. 89 с.
4. Каминофф Л. Анатомія йоги / пер. с англ. С.Э. Борич. 2-е изд. Минск : Попури, 2015. 240 с.
5. Коултер Д. Анатомія хатха-йоги. Москва : Софія, 2015. 407 с.
6. Матвеев А.П. Методика физического воспитания в начальной школе : учебное пособие для студентов средних специальных учебных заведений. Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 248 с.

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО БАТЬКІВСТВА В АРСЕНАЛІ ШКОЛИ

METHODS OF FORMING RESPONSIBLE PARENTHOOD IN THE SCHOOL ARSENAL

Стаття присвячена розгляду однієї з актуальних проблем – формування відповідального батьківства у дітей шкільного віку. Текст розпочинаємо з вислову доктора педагогічних наук та ще кількох народних прислів'їв. Звернувшись до «Вікіпедії» та інших наукових джерел, розкриваємо сутність таких понять, як «відповідальність», «відповідальне батьківство», «прояви та ознаки відповідального батьківства». Основна увага у статті зосереджується на моделі формування відповідального батьківства. Такі структури, як держава, різні субкультури, громада, школа, церква, вулиця, ЗМІ, інтернет-ресурси, дуже чітко впливають на формування відповідального батьківства. Але кожна структура здійснює це по-своєму: чи з позитивної, чи з негативної точки зору. Автономізація особистості під час її становлення допускає вплив того або іншого компонента більшою чи меншою мірою. Сучасні лікарі б'ють «на сполох» і констатують появу нової хвороби – алекситимії, яка проявляється у неможливості виявляти власні емоції та сприймати емоції інших людей. Тому у статті висвітлюємо структурні компоненти форм взаємодії школи та сім'ї для формування усвідомленого батьківства, які також будуть виступати профілактикою для вищезгаданого захворювання. Розкриваємо механізм «просіювання» людських та дитячих емоцій через відповідальне батьківство від негативних тенденцій до позитивних. Складається враження, що негативні людські емоції нині стараються посісти свої домінуючі позиції чи не в кожному домі. «Просочуються» через спілкування в кожній родині, а інколи і «беруть гору». І лише відповідальне батьківство може «перетворити» негатив на позитив, спрямувавши дитину на шлях розвитку, самостановлення, переосмислення, доброти та стійкості. На основі аналізу класифікації методів В. Сласт'юніна, А. Бойко та загальнопедагогічної класифікації обґрунтовуються способи запобігання руйнації сім'ї та протидії всім негативним тенденціям сучасності щодо девіантних проявів поведінки молоді. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у пошуку та обґрунтуванні ще більш дієвих і раціональних підходів до формування відповідальності у майбутніх батьків з метою упередження девіацій у майбутніх поколіннях.

Ключові слова: відповідальність, найголовніші характеристики відповідальності, відповідальне батьківство, алекситимія, метод осуду, піраміда емоцій.

The article is devoted to consideration of one of the current problems – the formation of responsible parenting of school-age children. The text begins with the words of the doctor of pedagogical sciences and several folk proverbs. Turning to Wikipedia and other scholarly sources, we reveal the essence of concepts such as responsibility, responsible parenting, manifestations and signs of responsible parenthood. The article is primarily focused on the model of responsible parenthood formation. Such structures as the state, various subcultures, community, school, church, street, mass media, webresources have a very direct impact upon the formation of responsible parenting. Each structure, however, does it in its own way: either from a positive or negative perspective. Personality autonomization during its formation enables the influence of one or another component to a greater or lesser extent. Modern physicians sound the alarm and state the emergence of a new illness called alexithymia, which comes out in the inability to detect one's own emotions and perceive emotions of other people. Therefore, this article throws some light upon the structural components of the forms of interaction between school and family in order to form conscious parenthood, which will also serve as a prophylactic method against the above-described disease. We expose the mechanism of "riddling" emotions of adults and children through responsible parenthood from negative tendencies to positive ones. Negative human emotions appear to be trying to take their dominant positions nowadays at nearly every home. They "percolate" through communication in each family, and sometimes, "take the upper hand". Solely responsible parenthood can transform negative to positive, putting a child on the path of development, self-determination, rethinking, kindness and sustainability. Based on the analysis of the classification of the methods proposed by V. Slastonina, A. Boyko, as well as the general pedagogical classification, we explain the ways of preventing family destruction and resisting all the current negative tendencies concerning deviant manifestations of youth behavior. We see the prospects for further research in the search and substantiation of even more effective and rational approaches to formation of future parents' responsibility in order to prevent deviations from future generations.

Key words: responsibility, key characteristics of responsibility, responsible parenthood, alexithymia, disapproval method, pyramid of emotions.

УДК 37.013.42:37.028.1

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-1-35>

Клімкіна Н.Г.,

канд. пед. наук,

старший викладач кафедри педагогіки та психології

Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

Діти нам дані від Бога, щоб зірті нашу старість.
Н.В. Лисенко
(доктор педагогічних наук, професор)

Діти – сіль життя.
З народної мудрості

*По-справжньому багатий той, до кого біжать діти,
щоб обійняти, навіть коли у нього порожні руки.*
Гарно виховані діти є найкращим оберегом
домашнього вогнища.
Міцна сім'я, міцна родина, міцна держава.

Отже, одне з важливих завдань для кожної людини – стати хорошим батьком або матір'ю та передати досвід поколінь для зміцнення можливості історичного прогресу людства.

Спробуємо розібратися із термінами. Відповідальність – це здатність суб'єкта (людини, групи людей чи організації) адекватно відповідати за те, що йому доручено або за те, що він взяв сам на себе [6].

Відповідальність – загальносоціологічна категорія, яка виражає свідоме ставлення особи до вимог суспільної необхідності, обов'язків, соціальних завдань, норм і цінностей. Відповідальність означає усвідомлення суті та значення діяльності її наслідків для суспільства і соціального розвитку, вчинків особи з погляду інтересів суспільства або певної групи. Таким чином трактує це поняття «Вікіпедія».

Нині батьківство розглядають як:

- 1) соціальний інститут;
- 2) як діяльність, практику і стилі поведінки [4].

В основі відповідального батьківства лежить соціальна відповідальність. Яку та ж «Вікіпедія» подає як: обов'язок особи оцінити власні наміри та здійснювати вибір поведінки відповідно до норм, що відображають інтереси суспільного розвитку, а у разі порушення їх – обов'язок звітувати перед суспільством і нести покарання [7].

А взагалі, вивчаючи це питання, варто зазначити, що у психологічній літературі є дуже багато підходів до визначення поняття відповідальності.

Цікавою є позиція С. Рубінштейна. Він вбачає у відповідальності втілення істинного, найглибшого, принципового ставлення до життя.

Праматір'ю всіх наук є філософія і якщо торкатися її мудрості, то філософські дослідження аналізують відповідальність як рису характеру та уподібнюють її з такою рисою, як сміливість. Як вважаєте ви?

Переконані, що відповідальність батьків має проявлятися в характері, поведінці, почуттях, цілеспрямованості, світосприйнятті, свідомості.

Відповідальне батьківство має виступати як форма регуляції та саморегуляції бажань особистості батька, матері. Відповідальне батьківство може бути критерієм ефективності діяльності та життєдіяльності. Відповідальне батьківство – це

вірність самому собі, родині та її цінностям, довіра моральному змісту власних почуттів та впевненість у правильності обраного шляху. Відповідальні батьки продумують характер взаємин з дітьми та оточенням, зокрема і шкільним.

Звичайно, відповідальне батьківство не може сформуватися саме по собі. Воно буде відповідальне, щасливе, якщо воно буде насамперед усвідомлене.

Т. Саніна розглядає усвідомлене батьківство як ефективне, відповідальне та виважене. Вважає, що відповідальні батьки мають перебувати в емоційному контакті з собою, партнером та дітьми, відчують та показують емоції, вчать дітей долати негативні емоції, по життю здійснюють постійний вибір, зважаючи всі «за» і «проти», виходячи із потреб дітей насамперед і враховуючи свої потреби [5].

Дослідник К. Мудзибаєв до *найголовніших характеристик відповідальності* відносить точність, обов'язковість, пунктуальність, чесність, справедливість, готовність відповідати за наслідки власних дій, принциповість.

Історично відповідальне батьківство формувалося під пресом ідеологічного концепту і з урахуванням особливостей епохи. Наприклад, у XVIII ст. (епоха Ренесансу) заохочувався вияв емоційності батьками, зокрема саме чоловіками. До цього привчали, це цінувалося у прогресивних колах суспільства.

Що ми маємо натепер?

Однозначно, як і в низці європейських країн, руйнацію інституту сім'ї.

За даними Державного інституту проблем сім'ї та молоді за 2018 рік, відповіді респондентів

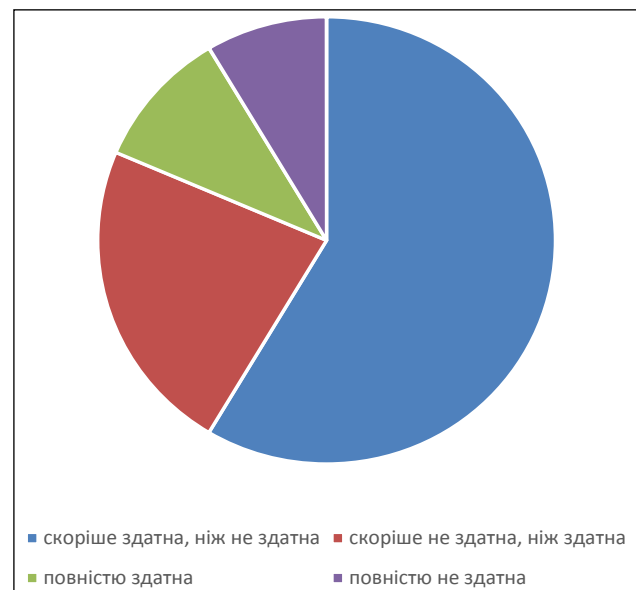


Рис. 1. Відповіді респондентів на запитання про те, наскільки сім'я в Україні здатна повноцінно здійснювати сімейне виховання та нести відповідальність

(опитували людей, які перебувають у шлюбі та мають дітей) на запитання: наскільки сім'я в Україні здатна повноцінно здійснювати сімейне виховання і нести відповідальність, розподілились так (рис. 1).

З діаграми видно, що більше половини опитаних батьків визнають свою неспроможність у виховній сфері та неусвідомлений підхід до взаємодії з дітьми, панування інколи навіть певної розгубленості [2, с. 70].

У рамках інших соціологічних розвідданих маємо інформацію про те, що кожна друга-третья молода людина зізнається, що не хоче створювати офіційно сім'ю, а віддасть перевагу або цивільному шлюбу, або планує народжувати і виховувати дітей самостійно (дівчата) або віддасть перевагу, за фінансових можливостей, репродуктивним технологіям, сурогатному материнству, або, перебуваючи у шлюбі офіційному чи цивільному, взагалі відмовиться від народження дітей (субкультура чайлдфрі). Врешті-решт, фахівці в галузі високих технологій уже працюють над створенням «штучних маток», а отже, згодом жінка «забуде свою основну і сакральну функцію?» Дуже часто у ЗМІ з'являється інформація про те, що у світі молоді люди, аби не «розпорошувати» майно, одружуються офіційно з неживими предметами: шафами, дорогими кріслами... (нещодавній приклад в Індії), укладають шлюби з домашніми улюбленцями: кішками, собаками, домашніми птахами (один із прикладів – Сполучене Королівство Великобританії). Є випадки, коли молодь «кидає виклик суспільству» і укладає шлюби з ботами, роботами, ляльками, які поширюються через мережу інтимних магазинів. І, на жаль, такі випадки є непоодинокими, будоражать розум, і поширення у ЗМІ та через мережу Інтернет нерідко призводять до наслідування такої поведінки іншими особами.

Є ще низка тенденцій, які приходять до нас із Заходу: бажання побудувати кар'єру, збагатитися, здобути визнання, стати публічним. А отже, приступивши до створення сім'ї в старшому віці, людина наштовхується ще на низку перешкод:

- 1) дуже виважений підхід до пошуку партнера;
- 2) високі вимоги до другої половини;
- 3) відсутність достатньої кількості осіб для пошуку пари (частина однолітків уже перебувають у шлюбі).

Це все виливається в зменшення кількості сімей. У цих умовах діяти потрібно таким чином, щоб усе це відбувалося не зі шкодою для сім'ї. Тобто для батьків нині дуже важливо зберегти баланс сімейної та професійної сфер.

За статистикою в Україні кількісно переважають жінки, і такій ситуації передувала низка причин:

- не відбулося повне відтворення чоловічого населення після подій ВВВ, військових дій на території України протягом останніх 5 років;

- тривалість життя жінок є більшою, ніж чоловіків, через:

- а) втрату здоров'я чоловіків внаслідок перебування у «гарячих точках світу – миротворчі місії», несення служби на кораблях, які здійснюють тривалі і далекі подорожі, постійна дія стресу на чоловіків, які виконують складні професійні функції, – водії, сталевари, лікарі, космонавти, перебування у силових структурах та ін.;

- б) спосіб життя чоловіків, шкідливі звички тощо.

Також в Україні, як і в низці країн колишнього СНД, більшість сімей є неповними, потенційно неповними, і вихованням дитини або кількох неповнолітніх дітей займаються здебільшого матері. Згідно з дослідженням політолога Е. Шестопала, виховання тих, кому зараз 40–50 і більше років носило авторитарно-патріархальний характер. Зараз же намічається тенденція з переважанням диктату матері або бабусі [8].

Крім того, нині відбувається тотальне ожіночення освітньої сфери на всіх рівнях. У сукупності якщо ще і відсутній батько в сім'ї, то для хлопчиків виникає фрустрація для адекватного пошуку для наслідування в майбутньому житті.

«Криза маскуліності» виражається у неможливості чоловіків відповідати новим вимогам часу [3].

Також у ХХ ст. у ЗМІ культивується образ непохитного, самовпевненого, безстрашного, агресивного, скупого на емоції супергероя. Чи може в реальності чоловік бути саме таким? Вважаємо, що чоловіки також потребують самовираження та емоційної підтримки. Дотримуючись образу непохитного мачо, багато чоловіків не довіряють почуттям інших, не співчують, емоційно не підтримують близьких. «Відсутність» емоцій не вирішує життєвих проблем, а трансформується часто в депресії, неврози, агресю, суїциди, алкоголізм. Сучасні лікарі констатують появу нової хвороби алекситимії – неможливість проявляти емоції та сприймати емоції інших людей [1].

Проте емоції – це не просто відповідні реакції людини (членів подружжя) на зовнішні та внутрішні подразники. Саме емоції виконують низку важливих функцій, реалізація яких тісно пов'язана з уже ідентифікованим нами поняттям «відповідальне батьківство».

Ніхто із проаналізованих авторів не пропонує практичні методи для формування відповідального батьківства чи моделі, не розглядає всесторонній інституційний компонент, який впливає на формування свідомості молодого покоління. Тому всі ці аспекти ми запланували висвітлити в цій статті.

Ми підійшли до головного питання: Як підготувати школярів до відповідального батьківства? Хто це має робити? Хто здатен?

Набирає сили тенденція гармонійного поєднання інтересів учасників виховного процесу: вихо-

ванця, котрий прагне до вільного саморозвитку і збереження своєї індивідуальності; суспільства, зусилля якого спрямовуються на всебічний розвиток особистості; держави, зацікавленої у тому, щоб діти були патріотами, здатними забезпечити країні гідне місце у цивілізованому світі.

Схиляємось до думки, що ключову роль у цьому процесі може і мусить зіграти школа. Спробуємо розглянути, які форми взаємодії зі школою сім'ї можна використати для формування усвідомленого батьківства.

Основою сучасного виховного процесу є людина як найвища цінність.

А провідною тенденцією виховання стає формування системи ціннісного ставлення особистості до соціального і природного довкілля та самої себе.

Також набирає сили тенденція гармонійного поєднання інтересів учасників виховного процесу: вихованця, котрий прагне до вільного саморозвитку і збереження своєї індивідуальності; суспільства, зусилля якого спрямовуються на всебіч-



Рис. 2. Піраміда емоцій та відповідальне батьківство

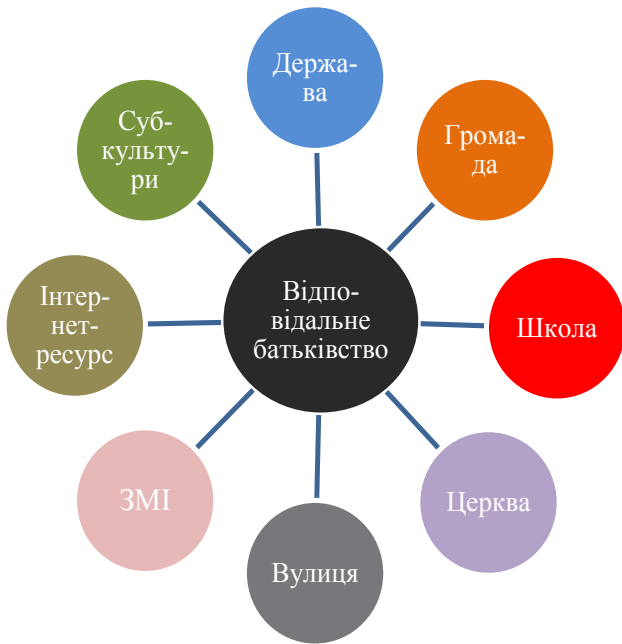


Рис. 3. Модель формування відповідального батьківства

ний розвиток особистості; держави, зацікавленої у тому, щоб діти були патріотами, здатними забезпечити країні гідне місце у цивілізованому світі. Звичайно, кожен шкільний предмет має базу для формування в учнів усвідомленого батьківства і за бажання вчителя-предметника може використовуватися вдало. Також вважаємо, що в арсеналі школи для формування в учнів відповідального батьківства можуть успішно використовуватися класичні методи виховання. Подаємо їх класифікацію, розроблену В. Сластьоніним:

1 гр. Методи формування свідомості особистості (бесіда, лекція, дискусія, переконання, навіювання або сугестія, метод примусу).

2 гр. Метод організації діяльності, спілкування та формування позитивного досвіду суспільної поведінки.

3 гр. Методи стимулювання діяльності і поведінки (гра, змагання, заохочення, покарання).

4 гр. Методи самовиховання «своє під носом, а чуже під лісом» (самопізнання, самостановлення, саморегуляція).



Рис. 4. Форми взаємодії зі школою сім'ї

5 гр. Методи контролю, самоконтролю і самооцінки у вихованні (педагогічного спостереження, усного та письмового опитування, контрольних бесід, аналізу результатів творчої діяльності учнів тощо).

На окрему увагу заслуговує **метод осуду** – це реакція на небажану діяльність і поведінку. Варто також пам'ятати про умови ефективного осудження:

- 1) конкретність – за певну діяльність чи вчинок, а не «ти поганий»;
- 2) індивідуальний характер осудження (враховуючи типи темпераменту);
- 3) не можна висловлювати осуд, перебуваючи у стані роздратування (*стан афекту, ланцюжок образ...*);
- 4) обов'язковість і своєчасність застосування;
- 5) колектив не відповідає за проступок окремого індивіда.

Варто пам'ятати, що це сильнодіючий метод для будь-якої вікової категорії учнів.

Для порівняння наведемо ще одну класифікацію методів виховання за основною метою і завданнями виховного процесу за А. Бойко:

- 1) методи формування свідомості й ціннісних орієнтирів особистості (методи переконання, позитивного прикладу, ціннісно-сміслових настанов і порад);
- 2) методи формування позитивного досвіду поведінки у процесі діяльності вихованців (педагогічна вимога, громадська думка, привчання, вправлення, доручення тощо);
- 3) допоміжні методи, стимулювання поведінки і діяльності вихованців (заохочення, покарання, змагання, підтримка прагнень і домагань особистості, орієнтація на перспективу);
- 4) методи самовиховання (самоаналіз, самооцінка, самонаказ, самоконтроль, самокорекція).

Раціональне зерно присутнє і в загальнопедагогічній класифікації за кількістю охоплених відповідною діяльністю осіб:

а) масові (залучення до діяльності значної кількості учнів, батьків та інших представників громадськості – митців, священників, співробітників правоохоронних органів, соціальних служб та ін.);

б) групові (робота з усім класом, батьками класу, спільне виконання учнями соціально-педагогічних завдань);

в) мікрогрупові (робота з сім'єю чи невеликою групою учнів класу);

г) індивідуальні (робота з окремим учнем чи батьком).

Як і методи, форми організації соціально-педагогічного процесу поділяють також на *словесні* (вербальні) – бесіди, розповіді, круглі столи, батьківські конференції, збори;

наочні – відвідування музеїв, театрів, картинних галерей, тематичних виставок, кінотеатрів;

практичні – ігри, конкурси, тренінги, суспільно корисна праця, екскурсії тощо.

В Україні право на батьківство закріплено ст. 50 Сімейного кодексу. Материнство в традиціях українців завжди було і дуже хочеться сподіватися, що залишиться сакральним. Виховуючи дітей, варто враховувати, що двоє, троє і більше дітей навіть від одних і тих же батьків мають свої особливості світогляду, світосприйняття, характеру тощо. Під відповідальним батьківством варто розуміти не лише усвідомлення наслідків уже скоєного, а й нести відповідальність за все втрачене. Дуже часто скоєна дія вже не має вороття. І тому відповідальність – це здатність людини передбачати події або вчинки на момент їх скоєння та протягом їх здійснення. В емоційній сфері формування відповідальності сприяє здатності до емпатії, чуйності до чужого болю і радості. Аби відповідальне батьківство давало свої результати, авторитарний стиль поведінки має змінитися на авторитетний (І. Кон), що передбачає взаємозамінність у виконанні сімейних ролей, гнучкий розподіл домашніх обов'язків, відповідальність за виховання дітей, спільний внесок у сімейний бюджет.

Незамінним способом запобігання руйнації сім'ї є усвідомлене, відповідальне батьківство, яке призводить до таких дій та взаємодій, як: партнерські пологи, соціальні відпустки по догляду за дитиною, які часто бере батько, рівноцінний розподіл домашньої роботи, змістове дозвілля, самореалізація кожного члена сім'ї, спільне виховання дітей, взаєморозуміння і взаємопідтримка.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у пошуку та обґрунтуванні ще більш дієвих і раціональних підходів до формування відповідальності у майбутніх батьків з метою упередження девіацій.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бурейчак Т. Криза маскулінності в теоретичній та емпіричній перспективі. Збірник доповідей Міжнародної науково-практичної конференції «Гендерні теорії, гендерні практики: налагоджуючи мости» / Упорядн. О. Плахотнік, Л. Гуслянова, Т. Ісаєва. Харків : Райдер, 2008. 100 с. С. 22.
2. Головатюк К.В. Психологічний супровід школярів, учителів та батьків. *Шкільна освіта Хмельниччини: психолого-педагогічний супровід модернізації них процесів* : збірник наукових праць III обласної науково-практичної конференції. / ред. кол.: В.Є. Берека (гол.) та ін. Хмельницький : ХОІППО, 2019. 304 с. С. 70.
3. Кон І. Чоловіки, які змінюються у мінливому світі. *Незалежний культурологічний часопис «І»*. 2003. № 27. С. 26–30.
4. Отцовство как социокультурный институт. URL: <http://www.pseudology.org/Kon/Zametki/Otsovstvo/Sociolnstitute.htm>.
5. URL: <https://genderindetail.org.ua/season tonic/mater-batkiv/usvidomlene-batkivstvo>.
6. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/>.
7. URL: Psycholoqis.com.ua/chto_takoe_otvetstvennyu_podhod.htm.
8. Шестопал Е. Перспективы демократии в сознании россиян. *Общественные науки и современность*. 1996. № 2. С. 25.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ У МАЙБУТНІХ БУДІВЕЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

THE FUTURE BUILDERS' PROFESSIONAL SELF-REALIZATION READINESS FORMING WITH INFORMATION-COMPUTER TECHNOLOGIES

У статті акцентовано увагу на професійній самореалізації майбутніх будівельників засобами смарт-технологій, наведено зразки смарт-технологій у професійній діяльності будівельників. Зауважено, що формування готовності до професійної самореалізації у майбутніх будівельників передбачає систематичну, спрямовану на підвищення компетентності особистісну діяльність з отримання і удосконалення знань, умінь та навичок у сфері будівельного виробництва як у будь-яких загальних і спеціальних навчальних закладах, так і шляхом самоосвіти з використанням інформаційних технологій, смарт-технологій. Актуальними у процесі професійної підготовки майбутніх будівельників є новітні інформаційні технології, смарт-технології, які впроваджуються у сучасних смарт-будинках, смарт-аеропортах, смарт-містах тощо. Технологія інтелектуального будівництва може слугувати засобом формування самореалізації майбутніх будівельників в освітньому середовищі коледжу будівництва та архітектури. Інтелектуальні будівлі іноді називають автоматизованими будівлями, а також будівлями, які включають інтелектуальні технології. У статті зауважено, що професійна самореалізація часто розглядається доволі широко і не обмежується безпосередньо лише професійною діяльністю. Вважаємо, що вона починається в індивідуума набагато раніше, ніж він офіційно починає працювати, є характеристикою всього життєвого шляху у професійній сфері. Професійна самореалізація особистості як ідеальний феномен – це усвідомлений процес самовдосконалення суб'єкта в обраній сфері, що має соціально значущий потенціал, розкриває потенції особистості та забезпечує процес досягання акме.

Ключові слова: професійна підготовка, самореалізація будівельників, смарт-міста,

смарт-будинки, інформаційно-комп'ютерні технології, інтелектуальні технології.

The article focuses on the future builders' professional self-realization by means of smart technologies, gives examples of smart technologies in the builders' professional activity. It is noted that the future builders' readiness formation of professional self-realization involves a systematic, purposeful to increase the personal activity competence to obtain and improve knowledge, proficiency and skills in the field of construction production in any type of general and special educational institutions, and through self-education institutions using information technology, including smart technologies. Up-to-date information technologies, smart technologies implemented in modern smart homes, smart airports, smart cities, etc. are relevant in the process of the future builders' training. Intellectual construction technology can serve as a means of self-realization forming for the future builders in the educational environment of the College of Civil Engineering and Architecture. Intellectual buildings are sometimes named as automated buildings, intelligent buildings or buildings incorporating intellectual technologies. It is noted that professional self-realization is often considered quite broadly and is not limited to professional activity directly. It is believed that it begins in the individual much earlier than he officially begins to work, is a characteristic of the entire life path in the professional field. Professional self-realization of the personality as an ideal phenomenon is a conscious process of self-realization of the subject in the chosen sphere, which has socially significant potential, reveals the potential of the personality and ensures the process of achieving acme.

Key words: vocational training, the builders' self-realization, smart cities, smart homes, information and computer technologies, intellectual technologies.

УДК 378.36.043.2
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-1-36>

Кондратова М.В.,
здобувач кафедри педагогіки
і професійної освіти
Вінницького державного
педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

Постановка проблеми в загальному вигляді.

За умов стрімкого науково-технічного прогресу, коли невпинно відбувається оновлення знань, величезного значення набуває здатність фахівця до самоосвіти та професійного розвитку. Це зумовлює формування засобів освіти, зміну парадигм навчання та освіти. Отже, сучасна освіта має бути спрямована на набуття майбутніми спеціалістами не лише відповідних знань, але й відповідних особистісних якостей [1, с. 279].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Професійна самореалізація як етап професійного розвитку розглядається у працях Б. Ананьєва, В. Бодрова, Б. Ломова. Принципи діяльності й активності суб'єкта вказують на рушійні сили професіоналізації особистості. Професійна самореалізація як мотив прямо або опосередковано

згадується у відомих теоріях мотивації трудової діяльності (С. Рубінштейн, Д. Макгрегор, Ф. Герцберг та інші).

У монографічному дослідженні В.В. М'яленко [7] зауважується, що ідея професійної самореалізації не має спонтанного характеру, вона формується в руслі загальної життєвої перспективи, підкріплюється певною організацією особистості та впливом середовища. Аналіз феномену професійної самореалізації у парадигмі соціальної психології здатний виявити закономірності високої особистої ефективності, конструктивної соціальної активності, виокремити стимули, умови самовдосконалення особи тощо. Професійна самореалізація часто розглядається доволі широко і не обмежується безпосередньо лише професійною діяльністю. Вважається, що вона починається

в індивідуума набагато раніше, ніж він офіційно починає працювати, є характеристикою всього життєвого шляху у професійній сфері. Професійна самореалізація особистості як ідеальний феномен – це усвідомлений процес самовдосконалення суб'єкта в обраній сфері, що має соціально значущий потенціал, розкриває потенції особистості та забезпечує процес досягання акме [7, с. 6].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У педагогічному дискурсі набуває актуальності питання формування готовності до професійної самореалізації у майбутніх будівельників в освітньому середовищі коледжу будівництва та архітектури засобами смарт-технологій.

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується змінами у світоглядних уявленнях та ціннісних орієнтаціях як суспільства, так і окремої людини. Розвиток і поширення інформаційно-комп'ютерних технологій трансформують характер і зміст праці, змінюють ставлення людини до праці, дозвілля, освіти [3, с. 4].

Мета статті полягає у виявленні шляхів формування готовності до професійної самореалізації у майбутніх будівельників засобами інформаційно-комп'ютерних технологій.

Виклад основного матеріалу. Нині важливим стає не лише опанування престижної професії, навіть не певної професії, що користується попитом на ринку праці, а досягнення певного освітньо-культурного рівня, набуття певних компетенцій для підвищення конкурентоспроможності на ринку праці. Неперервність освіти розглядається як унікальний механізм виживання людини і суспільства в інформаційну епоху, як важливе стратегічне завдання модернізації загальноосвітніх програм [2, с. 578]. Професія інженера-будівельника передбачає проектування, зведення, експлуатацію, моніторинг та реконструкцію міських територій, будівель і споруд, інженерного забезпечення та обладнання будівельних об'єктів і міських територій, а також транспортної інфраструктури, проведення наукових досліджень і освітньої діяльності в галузі міського будівництва.

Кваліфікований фахівець має бути підготовлений до професійної діяльності в галузі будівництва для роботи в проектних, науково-дослідних інститутах, на виробничих, будівельних та експлуатаційних підприємствах, в організаціях, що виконують проектно-пошукові роботи, у спеціалізованих фірмах різних форм власності. Для успішної професійної діяльності необхідна наявність творчих, розумових, математичних, конструкторсько-технічних здібностей [5]. Формування готовності до самореалізації у майбутніх будівельників передбачає систематичну, спрямовану на підвищення компетентності особистісну діяльність з отримання і удосконалення знань, умінь та навичок у сфері

будівельного виробництва як у загальних і спеціальних навчальних закладах, так і шляхом самоосвіти [4, с. 34].

Актуальними у процесі професійної підготовки майбутніх будівельників є новітні інформаційні технології, смарт-технології, які впроваджуються у сучасних смарт-будинках, смарт-аеропортах, смарт-містах тощо. Хоча системи автоматизації будівель існують уже давно, остання хвиля інтелектуальних технологій дає можливість зібрати та проаналізувати багато даних, а також використовувати їх для підвищення продуктивності. Будь-який пристрій, що включає дрібні компоненти, тепер може бути запрограмований на передачу даних про його поточний стан і на інформування про необхідність заміни його компонентів [13].

Архітектори усього світу ще з ХХ ст. застосовують смарт-технології у своїх проектах і стратегіях. Наприклад, японці використовують інтелектуальні системи протягом багатьох років у різних сферах діяльності. У архітектурній галузі впроваджуються такі технології, як інтернет речей (IoT) та когнітивні обчислення, які взаємодіють між собою та потребують осмислення та вдосконалення (розумний будинок). З огляду на збільшення потоку даних та появу хмарних сервісів виникає потреба вдосконалення взаємодії між джерелами та їх когнітивним виявом. Такі технології впливають на бачення архітектури майбутнього. Віртуальна система стає помічником людини в організації раціонального побуту чи робочого місця та безпосередньо впливає на можливість правильно розподіляти час роботи й відпочинку [8].

Дослідник у галузі смарт-технологій в архітектурі Пол Прейс пропонує свою ієрархію цифрових ідентичностей та говорить про їх автономію та діяльність. Наведемо приклад: *Provocateur – Intelligent agent with intention and action indistinguishable from a human* – провокатор – розумний агент з наміром і діями, що ідентичні до намірів людини; *Independent Intelligent Agent – Intelligent agent able to act without permission* – незалежний інтелектуальний агент – інтелектуальний агент, здатний діяти без дозволу; *Intelligent Agent – Agent with a degree of reasoning capacity acting only with permission* – інтелектуальний агент – агент з обумовленим набором дій; *Agent – Invoker which acts through orchestration to do work for a higher level agent* – агент – Invoker – агент, дії якого підпорядковані роботі агента вищого рівня; *Invoker – Service which coordinates services calls or acts on service* – Invoker – послуга, яка координує дзвінки або дії служб; *Service – An object which returns a complex set of responses which may do work* – сервіс – комплекс / набір реакцій або дій на запит; *Software – Network object which returns a response* – програмне забезпечення – мережевий об'єкт, який рефлексує; *Network – An object which is addressable* – мережа – об'єкт, до якого можна

звернутися (надіслати запит); Hardware – An object which is identifiable over a network – обладнання – об'єкт, який можна ідентифікувати через мережу. Базуючись на цій концепції, створюється складніша система – концепція намірів. Важливим є вивчення вищих рівнів запровадження цієї системи у складі ієрархії в архітектурній галузі [8].

Створення розумних міст є складним, тривалим процесом, його успіх залежить від стійкого прагнення до чіткого виконання дій, яке передбачає такі складники: єдине керівництво, чітке бачення мети, набір визначених стратегій і цілей, створення належної та прийнятної моделі управління, розробка бізнесового кейсу та економічної шкали для оцінки розвитку, чітке розуміння стратегій розвитку міст, транспорту та інфраструктури й моделей регенерації, ретельне розуміння того, як технологія може бути інтегрована між функціями міста та відділами, щоб створити нові синергії та ідеї. Успішне запровадження розумних міст залежить і від оцінки поточної та новітньої практики використання інтелектуальних систем у сфері послуг, інфраструктури та будівлі, оцінки контексту та розуміння інтересів зацікавлених сторін, місцевої культури та звичаїв, від розуміння рівня безпеки та використання даних, а також моделей фінансування нової інфраструктури. Міста повинні прагнути до розширення доступу до способу життя, який забезпечує загальний рівень освіти, підготовки та зайнятості, поліпшення якості навколишнього середовища. У такий спосіб можна покращити здоров'я і добробут, а також забезпечити безпеку. У сфері освіти має переважати вільне програмне забезпечення у відкритому форматі та безкоштовні навчальні онлайн-посібники, які покращують викладання та забезпечують високі стандарти. Зростання доступу до даних та поліпшення комунікацій дозволять громадянам взаємодіяти один з одним ефективніше [11].

Освітнє середовище коледжу сприяє формуванню готовності до самореалізації у майбутніх будівельників. Студентів в освітньому процесі наставники та викладачі орієнтують на освоєння новітніх форм та методів будівництва, опанування інноваційних інтелектуальних технологій. Так, наприклад, в основі інтелектуального управління будинком полягає принцип нерозривного зв'язку всіх діючих у приміщенні функціональних систем (управління мікрокліматом, водопостачання та водовідведення, газопостачання, електропостачання та освітлення). Інформаційні технології розумного будинку повинні пов'язати в єдиний комплекс різне обладнання та інженерні підсистеми житла, керувати ними так, щоб забезпечувати високу енергоефективність [9, с. 14].

Розробки в галузі мікротехнологій, програмного забезпечення, комунікацій та автоматизації означають, що більшість пристроїв, будівель, систем

і процесів тепер мають потенціал до вбудованого інтелекту. Це явище можна спостерігати на мікрорівні інтелектуальних пристроїв, побутових приладів та будівель, які можна запрограмувати так, щоб задовольняти потреби людини в комфорті, безпеці та енергозбереженні тощо. На макрорівні міста використовують технологію для ефективного функціонування. Тут використовується фізична інфраструктура, спрямована на підвищення продуктивності, економії енергії та зниження витрат (розумні електромережі, відеоспостереження та стратегії управління рухом). Шляхом поєднання систем можна обмінюватися інформацією та аналізувати її, координувати процеси таким чином, щоб мета і проблеми розглядалися на прийнятному рівні або комбінації рівнів. Розвиток інтернету речей, вплив основних програмних платформ і прагнення до стандартів означають, що різниця між розумними пристроями, будівлями, містами стає штучною [10].

Технологія інтелектуального будівництва може слугувати засобом формування самореалізації у майбутніх будівельників в освітньому середовищі коледжу будівництва та архітектури. Інтелектуальні будівлі іноді називають автоматизованими будівлями, інтелектуальними будівлями, а також будівлями, які включають інтелектуальні технології. Проте це досить неоднозначний термін, який на базовому рівні використовувався для опису будівель, які включають такі технології, як автоматизовані системи, інтелектуальні системи управління будівлею, заходи з енергоефективності, бездротові технології, цифрова інфраструктура, адаптивні енергетичні системи, мережеві прилади, пристрої збору даних, інформаційні та комунікаційні мережі, допоміжні технології, дистанційний моніторинг. Варто зосереджуватися на використанні взаємопов'язаних технологій, щоб зробити будівлі розумнішими, що покращить їх продуктивність [12].

Розумні технології можуть полегшити прийняття рішень і автоматизацію відповідей. Д.Л. Леслі припускає, що для того, щоб вважатися інтелектуальною системою, автоматизація повинна мати можливість контролювати продуктивність роботи системи, виявляти неефективність, діагностувати можливі причини поломок, здійснювати автоматичні налаштування, повідомляти управлінський персонал про проблеми, що можуть бути автоматично виправлені, і пропонувати можливі інструменти та частини, що можуть допомогти співробітникам швидко виконати роботу. Розумні міста за PAS 180: 2014 – це <...> ефективна інтеграція фізичних, цифрових і людських систем у побудованому середовищі для забезпечення сталого, процвітаючого і всеохопного майбутнього для його громадян. Інженерна практика Б. Хаполда дозволяє припустити, що це більше, ніж просто викорис-

тання технології, адже вимагається врахування управління, міського розвитку та інфраструктури, навколишнього середовища та природних ресурсів, суспільства. Д. Редстоун вважає, що поєднуючи ті системи, що колись були розрізненими, в інтегровану платформу, котра пропонує кращі економічні, соціальні та екологічні показники для будівель, можна досягти успіху [12].

Висновки. Отже, для майбутніх будівельників знання смарт-технологій у будівництві надзвичайно актуальне, оскільки дозволяє майбутньому фахівцю самореалізуватися у подальшій професійній діяльності та конкурувати на ринку праці. Формування готовності до професійної самореалізації у майбутніх будівельників передбачає систематичну, спрямовану на підвищення компетентності особистісну діяльність з отримання і удосконалення знань, умінь та навичок у сфері будівельного виробництва як у загальних і спеціальних навчальних закладах, так і шляхом самоосвіти з використанням інформаційних технологій та смарт-технологій. Перспективним вважаємо дослідження умов впровадження інформаційних технологій у навчальний процес коледжів будівництва та архітектури.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Асанова Ф.Б. Мотивація самостійної роботи студентів та її вплив на розвиток пізнавальної активності. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : збірник наук. праць / Укр. інж.-пед. акад. Харків, 2012. Вип. 37. С. 279–282.
2. Астахова В.И. Непрерывное образование как исходный принцип функционирования современных образовательных систем. *Методология, теория та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства* : зб. наук. праць. Харків, 2009. Вип. 15. С. 576–581.
3. Бордюгова Т.Г. Моральна цінність праці: філософсько-культурологічний аналіз : автореф. дис ... канд. філософ. Наук : 09.00.04 ; Харк. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. Харків, 2008. 20 с.
4. Гулай О.І. Професійна підготовка майбутніх фахівців будівельного профілю в умовах неперервної освіти : монографія / за наук. ред. Л.М. Романишиної. Луцьк : РВВ ЛНТУ, 2015. 388 с.
5. Інформаційна професіограма «Інженер-будівельник» URL: <http://mb.kname.edu.ua/index.php/ru/>.
6. Климчук М.М. Теоретико-прикладні засади концепцій енергоефективного будівництва: економічний аспект. *Шляхи підвищення ефективності будівництва в умовах формування ринкових відносин*. Вип. 33, 2015. С. 69–79.
7. Мьяленко В.В. Психологія професійної самореалізації молоді : монографія ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Київ : Міленіум, 2016. 104 с.
8. Смарт-технології в архітектурі. URL: <https://iasaglobal.org/310/>.
9. Цмоць І.Г., Карпинець Р.М., Сидоренко Р.В. Структури та алгоритми роботи підсистем управління мікрокліматом і освітленням розумного будинку. *Науковий вісник НЛТУ України*. 2018. Т. 28. № 1.
10. Designing smart cities. URL: https://www.designingbuildings.co.uk/wiki/Designing_smart_cities.
11. European connected and smart home market. URL: https://www.designingbuildings.co.uk/wiki/European_connected_and_smart_home_market.
12. Smart buildings. URL: https://www.designingbuildings.co.uk/wiki/Smart_buildings.
13. Smart technology. URL: https://www.designingbuildings.co.uk/wiki/Smart_technology.

MULTICULTURAL EDUCATION: CULTURAL COMPONENT IN THE SYSTEM OF UPBRINGING OF THE PERSONALITY

ПОЛІКУЛЬТУРНА ОСВІТА: КУЛЬТУРНИЙ КОМПОНЕНТ У СИСТЕМІ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

In the paper, culture is considered as one of the principles on which the content of education is based. The types of relations between cultures and their influence on social consciousness are analyzed. The paper presents some tendencies of developing multicultural education in the United States, Canada, Germany, Ukraine. The authors believe that such tendencies can positively influence the process of developing and forming multicultural education and upbringing of our country and ensure the historical continuity of generations, preservation, dissemination, and development of national culture, education of patriots and solicitous attitude to the historical and cultural heritage of nations. One of the significant problems is organizing and implementing multicultural education. For the effective implementation of the professional-pedagogical activity in the multicultural society, the specialist must have certain multicultural qualities, valuable orientations, motivational setting, knowledge of history and culture, customs and traditions of different nations, the ability to combine national identity with respect for other cultures, the experience of positive interaction with representatives of different cultures, awareness of the essence of multicultural society, knowledge of foreign languages.

The emphasis is made on the dialogical approach in the system of multicultural education and upbringing, based on dialogism of the relations between different cultures, on the ideas of openness, tolerance, cultural pluralism, embracing the upbringing of the culture of interethnic relations through disclosing cultural achievements of other peoples and acquiring them. Dialogism is interpreted as a special quality of culture and a special way of shaping human and national consciousness. This quality provides the mechanism of self-preservation and self-development of culture, helps to avoid its stagnation, petrification, and ritualization. Multicultural education leads to the analysis of the system of one's own culture, along with the knowledge of someone else's (the so-called foreign) culture. The main directions of multicultural education include, firstly, the joint overcoming of intercultural conflicts, and secondly, enrichment through dialogue with foreign cultures.

Key words: *culture, cultural component, dialogical approach, dialogism, dialogue, multicultural education, multicultural upbringing, self-awareness.*

У статті культура розглядається як один із принципів, на яких ґрунтується зміст освіти. Проаналізовано типи зв'язків між культурами та їх вплив на суспільну свідомість. У статті представлені деякі тенденції розвитку полікультурної освіти у США, Канаді, Німеччині, Україні. Автори вважають, що такі тенденції можуть позитивно впливати на процес розвитку та формування полікультурної освіти й виховання у нашій країні та забезпечити історичну спадкоємність поколінь, збереження, поширення та розвиток національної культури, виховання патріотів та прихильне ставлення до історико-культурної спадщини нації. Однією з важливих проблем є організація та впровадження полікультурної освіти. Для ефективного здійснення професійної педагогічної діяльності в полікультурному суспільстві фахівцеві повинен мати певні полікультурні якості, ціннісні орієнтації, мотиваційну установку, знання історії та культури, звичаїв та традицій різних народів, здатність поєднувати національну ідентичність з повагою до інших культур, досвід позитивної взаємодії з представниками різних культур, усвідомлення сутності полікультурного суспільства, знання іноземних мов.

Акцент робиться на діалогічному підході в системі полікультурної освіти та виховання, заснованому на діалогізмі відносин між різними культурами, на ідеях відкритості, толерантності, культурного плюралізму, охопленні виховання культури міжетнічних відносин через розкриття культурного здобутку інших народів та їх набуття. Діалогізм трактується як особлива якість культури та важливий спосіб формування людської та національної свідомості. Ця якість забезпечує механізм самозбереження та саморозвитку культури, допомагає уникнути її застою, скам'яніння та ритуалізації. Полікультурна освіта нашоюхує на аналіз системи власної культури, а також знання чужої, так званої зарубіжної, культури. Основні напрями полікультурної освіти включають, по-перше, спільне подолання міжкультурних конфліктів, по-друге, збагачення через діалог із зарубіжними культурами.

Ключові слова: *культура, культурний компонент, діалогічний підхід, діалогізм, діалог, полікультурна освіта, полікультурне виховання, самосвідомість.*

UDC 37.013.43:316.7

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-15-1-37>

Nikitina N.P.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages of the State Higher Educational Institution "Donbas State Pedagogical University"

Slabouz V.V.,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages of the State Higher Educational Institution "Donbas State Pedagogical University"

The problem statement in general. The processes of globalization and humanization of the world are two determinant and contradictory phenomena of modernity. On the one hand, the process of globalization unites peoples, and on the other, it threatens unification, erasing cultural identity. A modern person must be prepared to live in a multinational multicultural environment. The problems of multicultural education, formation of human and national self-consciousness, civic position are among the priorities in the process of humanization of human society.

The current state of development of higher education in Ukraine requires new approaches to the organization of the educational process, adjustment, and implementation of organizational, educational, social and psychological mechanisms that could ensure the fulfillment of tasks, and are of primary importance for educators. In implementing these tasks professionalism of future pedagogues, their competence, and authority play an important role. Future educators perform diverse, meaningful tasks, and in order to solve them, they must have deep, systematic, psycho-ped-

agogical and professional knowledge, skills, abilities, have humanistic personal qualities and direct psychological and pedagogical orientation. As the education of a person who is aware of his or her belonging to the Ukrainian people, the ability to navigate the realities and perspectives of socio-cultural dynamics will depend on. In light of the above mentioned, the problem of multicultural education of future pedagogues in the walls of the State Higher Educational Institution "Donbas State Pedagogical University" is especially urgent in under the present conditions.

Analysis of the recent investigations and scientific publications. The notional aspect of multicultural education, the identification of the best means of its implementation at the present stage have been investigated by V. Bolharina, L. Volyk, L. Horbunova, A. Dzhurynskyi, H. Dmytriiev, V. Kovtun, I. Loshchenova, A. Solodka, etc. Some aspects of multicultural education have been reflected in the works of the Ukrainian scholars, such as V. Barkasi, L. Holik, I. Ziaziun, V. Kavraiskyi, M. Krasovytskyi, O. Kuznetsova, H. Onkovych, O. Sukhomlynska, N. Terentieva, etc.

Analyzing the scientific sources allows determining the basic approaches to understanding the essence of multicultural education: 1) the acculturational one, where multicultural education is understood as multiethnic education related to normalizing the relations between ethnically diverse groups and individuals (J. W. Berry, U. Boos-Nünning, A. Sonner, U. Sandfuchs); 2) the dialogical one which is based on the dialogical relations of different cultures, on the ideas of openness, tolerance, cultural pluralism, encompassing the cultivation of the culture of international relations by revealing and mastering the cultural achievements of other peoples (M. Bakhtin, L. Bakhtin, M. Kahan, P. Haidenko, V. Bibler, Z. Hasanov, Ye. Tarasov, Yu. Sorokin, M. Hohmann, M. Kriiger-Potratz); 3) the socio-psychological approach considers multicultural education as a special way of forming certain social-setting and value-oriented inclinations, communicative and empathic skills that allow the individual to carry out intensive intercultural interaction, to understand other cultures, to show tolerance towards people of other cultures (J. Banks, A. Dzhurynskyi, H. Dmytriiev, V. Yershov, O. Kovalchuk, I. Loshchenova, V. Makaiev, M. Taichynov).

More important for our research is the dialogical approach, which is to consider multicultural education as a way of engaging with different cultures in order to form a generally planetary consciousness that allows interacting closely with representatives of different countries and peoples, and integrating into the world and European cultural and educational space.

Highlighting previously unresolved issues of the common problem. The state of multicultural education in Ukraine proves that it is not a priority area of education. Meanwhile, human multiculturalism is not genetically laid and must be brought up.

That is why the most important component of the content of education should be the cultural component in the personality education system. Culture is seen as one of the foundations on which the content of education is built. Thus, it can be said without any doubt that multicultural education and upbringing in general and the problem of forming cultural component as a basis for multicultural education by means of using the dialogical approach, in particular, are of **great importance and relevance** nowadays.

Formulating the purpose of the paper. **The purpose of the paper** is to reveal the possibilities of the dialogical approach in forming a cultural component as a basis for multicultural education of the personality. The purpose needs solving the following **objectives**: 1) to represent the definition of the term "multicultural education"; 2) to consider the content of multicultural education through the lens of socio-cultural identification of the future specialist's personality; 3) to provide in brief the information on the development of multicultural education and upbringing in the USA, Canada, Germany; 4) to find out the possibilities of the dialogical approach as a basic one on forming multicultural education of the personality.

Presentation of the main research material. In the 21st century, Ukraine is a multicultural state. In the legislative and educational documents of Ukraine (the Constitution of Ukraine, the Laws – "On Secondary Comprehensive Education", "On Higher Education", the National Doctrine of Development of Education, etc.) the principles of multi-ethnicity and multiculturalism, which contribute to forming a multi-ethnic outlook, developing spirituality of the modern Ukrainian citizen are outlined.

The modern world is open to dialogue and the interpenetration of cultures. That is why it is very important not only to be locked in one's educational space but to look for ways of interacting with other educational models [6].

O. Spengler and his followers believe that culture is an "organism", which, firstly, is of a cruel through unity, and secondly, is strictly separated from other "organisms" similar to it. Thus, claiming that there is no unitary human culture, and it cannot be, Spengler completely denies any influence and inheritance of the elements of different cultures. The scientist believes that each cultural "organism" exists a certain term, but its uniqueness does not allow it to engage in communication, in a dialogical encounter with other cultures. In other words, the thesis is raised about the self-sufficiency of culture, its capacity for separate development [8].

In general, it can be stated that the relationships between cultures can be different: a) purely utilitarian attitude of one culture to another; b) relations of rejection of one culture by another; c) relations of interaction and mutual enrichment.

In the first type of relations in the social consciousness, the inferiority complex of its identity, voluntary subordination to another culture is rooted in. As a result of cultivating the second-order relationships in society, self-centered, even chauvinistic, cultures emerge, closed in on themselves, unwilling to deal with other cultures, allegedly "inferior".

Multicultural education is based on the third type of relationships, which is reflected in the UNESCO's International Educational Committee in 1997. The document states that, on the one hand, education and upbringing should help humans to understand their roots and thus be able to determine their places in the modern world and, on the other, to cultivate respect for other cultures. In the document, the twofold task of multicultural education is emphasized: assimilating the cultural treasures of its people by the young generation and cultivating respect for the cultural values of other nationalities.

If one assesses the state of multicultural education in Ukraine, it should be determined that it is not included in one of the priority areas for developing pedagogical science and practice. Both scholars and lecturers often suppress such "uncomfortable issues" as interethnic conflicts and nationalism. Meanwhile, human multiculturalism is not laid at the genetic level, it is socially determined and must be nurtured. Under these conditions, the development of issues of multicultural education and the use of positive world experience in this field is especially relevant for our national education. The humanitarian oriented higher professional-pedagogical education in the context of multiculturalism should shape the culture of the world, tolerance, ability for constructive intercultural communication, spirit of international cooperation, ability for dialogue of cultures in the future specialist, and on this basis – readiness for life and professional activity in multinational multicultural society which representatives are speakers of different languages, traditions, customs, mentalities, religious beliefs, etc. [5].

Today, multiculturalism is interpreted as a democratic concept of culture and education, proclaiming the priority of human rights in cultural and social life, equality of nations and cultural models, the inadmissibility of racism and chauvinism in public policy and private life. Many researchers define multiculturalism of society through functioning and coexisting different ethnic-cultural communities in a particular society, with an inherent awareness of their own identity. Let us give some examples of implementing multicultural education in the USA, Canada, and Germany.

In multicultural education of the USA, the trends in value attitudes are clearly identified: social orientation of education, universality, and equality; correlation of the American education with the world pedagogical concepts; definition of cultural and ethnic characteristics; substantiation of the problem of similarities and differences between ethnic groups.

In Canada, the idea of multiculturalism has received state support, and multiculturalism has been identified as "the source of Canada's strength and future".

The modern university system of education in Germany on issues of multiculturalism of society has accumulated many traditions, achieving the country's own national requirements and needs. The main content of multicultural education is revealed through the inner world of people, their efforts to be heard, to live and act in peace and harmony, to benefit [4].

Concerning Ukraine, the normative-legal documents of our state take into account the basic principles of multicultural education and multicultural upbringing and emphasize the need to create appropriate conditions for each person's studying the national culture of the peoples of Ukraine and the world, which ensures consolidating the population, approving universal values, realizing comprehensive development and abilities of individuals, principles of equality, humanism and democracy, upbringing tolerance and mutual respect among peoples.

Implementing the ideas of multiculturalism in education will ensure "restoring the intellectual potential of the nation", as V. V. Asaieva emphasizes in her work "Philosophy of Modern Multicultural, Multilingual Education" [1].

For understanding the essence of multicultural education, it is very interesting V. S. Bibler's approach to the interpretation of culture as a holistic human activity, on the basis of which the boundaries of the basic forms of spiritual self-determination of our consciousness, thinking of destiny grow, converge. In the understanding of V. S. Bibler's dialogical school, culture is acquired in interpersonal relationships and includes value, symbolic, institutional components. The philosopher determines that the dialogue of different cultures is a way of self-awareness of culture which, only in the presence of another, alien culture, finds individuality and identity but, at the same time, it is without doubt self-development and originality. Dialogue is necessary and gives real meaning to the existence of cultures, civilizations that lose their individuality in vacuum [3, p. 18].

The philosophical and methodological basis of this approach is understanding dialogue, when all philosophical systems are not discarded or even removed, but coexist and interact. The humanism of such interaction is that every cultural subject must experience incompleteness of being before the endless diversity of the entire world culture. Under such circumstances, only dialogue among them can be recognized as the only reasonable and, at the same time, the moral path of genuine unification of different cultures.

Dialogism is a special quality of culture that strives for integrity. This quality provides the mechanism of self-preservation and self-development of culture, helps to avoid its stagnation, petrification, and ritu-

alization. Dialogism allows accepting other people's arguments, experience, it always looks for balance, compromise.

The important one is the philosophical and cultural thesis on cultural pluralism: the world is a divergence, and therefore the unity of cultural diversity is needed. Dialogue, recognized as a fundamental principle of life activity of cultures, points to the essential need of one culture for another. M. Bakhtin writes, "We ask foreign culture new questions that it has not asked itself, we look for answers to these questions, and foreign culture answers us, revealing to us new sides, new meaningful depths... In such a dialogical meeting between two cultures, they do not merge or mix, each maintains its unity and open integrity, but they are enriched" [2, p. 53].

One of the main merits of the theory of "dialogue of cultures" is its fundamental rejection of monologism in thinking. Authoritarianism, directivity, intolerance to another's word and thought, rituals are naturally associated with the monologue. Within the dialogical approach, M. Hohmann identifies two main areas of multicultural education: firstly, the joint overcoming of intercultural conflicts, and secondly, enrichment through dialogue with foreign cultures [9, p. 98]. On the other hand, according to H. Thomas, multicultural education is necessary when a person seeks while communicating with people of another culture to understand their specific system of perception, cognition, thinking, their system of values and actions, seeks to integrate new experience into their own cultural system and change according to another's culture. Multicultural education leads to the analysis of the system of one's own culture together with the knowledge of another's culture [10].

Multicultural education is a "complexly organized system in which diversity of cultures is not simply summarized, but different cultural manifestations take place at the level of nation, ethnicity, denominations, races, sex, social and other differences. While doing so, they interact, complementing and enriching each other based on the principles of humanism [7, p. 213].

Conclusions and perspectives of further research. Multicultural pedagogy is promising for civic education under the difficult conditions of a multinational state, so the mechanisms of forming the personality, who is nationally conscious, highly cultured, tolerant in a multicultural society, require further scientific research and practical work. Many researchers are concerned about multicultural training of future specialists in foreign and domestic practice. This proves that the issues of multiculturalism, cultural dialogue, ethnic cultural tolerance, multicultural

education are quite relevant. Multicultural education takes place within both formal and continuing education. Not only educational institutions but also the whole society should take care of this issue. The lecturers of the State Higher Educational Institution "Donbas State Pedagogical University" pay great attention to enriching the content of the lecture material of the multicultural orientation (global problems of the modern world, the basic values of a multicultural society and their place in human life, the emergence and ways of eliminating interethnic conflicts, the rights and obligations of the Ukrainian citizens and foreign citizens who cross our state's borders, etc.). The multicultural competence of future pedagogues implies their willingness to be engaged in the social processes of a multicultural society and to establish intercultural communication.

REFERENCES:

1. Асаєва В.В. Філософія сучасної полікультурної, мультилінгвальної освіти. URL: <http://www.infolibrary.com.ua/books-text-11612.html> (дата звернення: 30.07.2019).
2. Бахтин М.М. Проблемы творчества Достоевского. Москва : Алконост, 1994. 36 с.
3. Библер В.С. Диалог. Сознание. Культура: Идея культуры в работах М. М.Бахтина. Москва, 1989. С. 21–59.
4. Воротняк Л.І. Особливості формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах. *Вісник Житомирського державного університету*. 2008. № 39. С. 105–109.
5. Декларація Мехіко щодо політики у сфері культури. Київ : Юрінком Інтер, 1997. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_730 (дата звернення: 01.08.2019).
6. Дубасенюк О.А. Проблема полікультурної підготовки студентів у зарубіжній педагогічній науці і практиці. *Професійна освіта: педагогіка і психологія. Польсько-український, українсько-польський щорічник*. Ченстохова – Київ, 2010. Вип. X.11. С. 91–98.
7. Солодка А. Полікультурне виховання та освіта – крок до інтеграції освіти України в єдиний загальнокультурний простір. *Науковий вісник Миколаївського державного університету*. Миколаїв : МДУ. 2005. С. 212–217.
8. Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. Гештальт и действительность. Москва : Мысль, 1993. 666 с.
9. Hohmann M. Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für allgemeine Bildung? In: *Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft*. VE-Info, 1987. Nr. 17. S. 98.
10. Thomas H. Modellversuch "Integration ausländischer Schüler an Gesamtschulen" (1982–1986). *Gesamtschulinformationen Sondern*. H. 1 u. 2, PZ. Berlin, 1987. S. 83.

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 забезпечить 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.

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 15

Том 1

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *С. Калабухова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.

Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 21,16. Ум.-друк. арк. 21,62.

Підписано до друку 02.08.2019. 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

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 5218 від 22.09.2016 р.