

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах



2020 р., № 71, Т. 1

Збірник наукових праць

Головний редактор:

Сущенко А. – доктор педагогічних наук, професор

Заступник головного редактора:

Сущенко Л. – доктор педагогічних наук, доцент

Редакційна колегія:

Захаріна Є. – доктор педагогічних наук, професор;

Іваницький О. – доктор педагогічних наук, професор;

Кочарян А. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Пагута М. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Сущенко Т. – доктор педагогічних наук, професор;

Даріуш Скальські – доктор педагогічних наук
(Республіка Польща).

Технічний редактор: Ю. Ковальчук

Дизайнер обкладинки: А. Юдашкіна

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2020. Вип. 71. 232 с. Т. 1.

виходить шість разів на рік

Сайт видання:

www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua

Засновник:

Класичний приватний університет
Свідоцтво Міністерства юстиції України
про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 15844-4316Р від 16.10.2009 р.



Видавництво і друкарня –
Видавничий дім «Гельветика»

69002, м. Запоріжжя, вул. Олександрівська 84, оф. 414
Телефони: +38 (048) 709 38 69, +38 (095) 934-48-28,
+38 (097) 723-06-08

E-mail: mailbox@helvetica.com.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.

*Входить до Переліку наукових фахових видань
України (категорія «Б») з педагогічних наук
(спеціальності: 011. Освітні, педагогічні науки,
012. Дошкільна освіта, 013. Початкова освіта,
014. Середня освіта, 015. Професійна освіта,
016. Спеціальна освіта) відповідно до Наказу МОН
України від 17.03.2020 № 409 (додаток 1).*

*Журнал включено до міжнародної
наукометричної бази Index Copernicus International
(Республіка Польща)*

Видання рекомендовано до друку
та поширення через мережу Internet
Вченою радою
Класичного приватного університету
(протокол № 6 від 25.03.2020 р.)

Усі права захищені.
Повний або частковий передрук і переклади дозволено
лише за згодою автора і редакції.
При передрукуванні посилання на збірник наукових праць
«Педагогіка формування творчої особистості
у вищій і загальноосвітній школах»
обов'язкове.

Редакція не обов'язково поділяє думку автора
і не відповідає за фактичні помилки,
яких він припустився.

Адреса редакції:
Класичний приватний університет
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70б.
Телефони/факс: +38 098 24 61 364.

Здано до набору 24.03.2020.
Підписано до друку 01.04.2020.
Формат 60×84/8. Цифровий друк. Наклад 150 пр.

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>А. Д. Балацінова</i> КЕРІВНИЦТВО ПІДГОТОВКОЮ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ДЛЯ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК НАПРЯМ ДІЯЛЬНОСТІ РАДИ ПРИ ПОПЕЧИТЕЛІ КИЇВСЬКОГО НАВЧАЛЬНОГО ОКРУГУ (1860–1867).....	10
<i>М. А. Воїченко, А. М. Нукуфоров</i> RESEARCH OF THE LIFE AND CREATIVE PATH OF THE UKRAINIAN ACADEMY OF ARTS' FOUNDERS BY MODERN SCIENTISTS: PEDAGOGICAL ESSAY.....	18
<i>Т. І. Бондар</i> ГЕНЕЗА ПОНЯТТЯ «СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ».....	24
<i>А. С. Герасименко</i> КУЛЬТУРНО-СТРАТЕГІЧНІ ІМПЕРАТИВИ ДУШЕВНОГО У ПЕДАГОГІЧНИХ РОЗМИСЛАХ ГУСТАВА ШПЕТА.....	31
<i>Н. В. Гоголь</i> КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ У НАУКОВО- МЕТОДИЧНІЙ ДУМЦІ ПЕРІОДУ ОСВІТНЬОЇ РЕФОРМИ 1984–1990 РОКІВ.....	37
<i>В. П. Кравець, С. В. Кравець</i> ПРОБЛЕМИ СЕКСУАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ В ПРАЦЯХ КЛАСИКІВ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ.....	43
<i>І. М. Кравченко</i> ПРОБЛЕМИ ДИДАКТИКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ В НАУКОВОМУ ДОРОБКУ І. О. РЕЙНГАРДА.....	49
<i>Г. М. Лялюк</i> ОПІКА ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРИТ В ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ УКРАЇНИ (1956–1991 РР.).....	54
<i>А. В. Остапенко</i> МЕТОДИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ДОЦЕНТА ЧЕРНІГІВСЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ І. ЛЬВОВА.....	61
<i>Т. О. Прибора</i> ДО ІСТОРІЇ СТВОРЕННЯ «RATIO STUDIORUM» У XVI СТОЛІТТІ.....	65
<i>В. А. Тарасова</i> ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК УЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ.....	70
<i>О. С. Ткачук</i> МУЗИЧНЕ КРАЄЗНАВСТВО В МИСТЕЦЬКІЙ ОСВІТІ: ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ДЖЕРЕЛЬНОЇ БАЗИ.....	75
<i>А. В. Шевчук</i> ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ РЕЛІГІЙНИХ ПРИВАТНИХ ШКІЛ АВСТРАЛІЇ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ.....	81

<i>О. В. Юрченко</i> НАУКОВЕ СТАНОВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ФОЛЬКЛОРИСТИКИ ЯК ОДИН З АСПЕКТІВ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ М. А. ЦЕРТЕЛЄВА У ТВОРЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ САМОСВІДОМОСТІ.....	86
---	----

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

<i>Ю. О. Блудова</i> ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ BYOD В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	92
<i>С. М. Бойко, Г. Е. Самойленко</i> ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯН-ПАТРІОТІВ УКРАЇНИ НА ДНІПРОПЕТРОВЩИНІ: РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЗА 2015–2020 РОКИ.....	96
<i>Л. І. Ворона</i> ЩОДО ІНСТРУМЕНТІВ РЕАЛІЗАЦІЇ ДЕРЖАВНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ РОЗВИТКУ ПОЗАШКІЛЛЯ В РЕГІОНІ: ПРОГРАМНО-ПРОЄКТНИЙ ПІДХІД (ДОСВІД СУМСЬКОЇ ОБЛАСТІ).....	102
<i>О. А. Галицян, Н. Ф. Щекотиліна</i> ВТОМА ТА ЇЇ ПРОФІЛАКТИКА З МЕТОЮ ПРИРОДНО-РЕСУРСНОГО ЗБЕРЕЖЕННЯ ОРГАНІЗМУ.....	107
<i>С. В. Гарбар</i> ВПЛИВ МУЛЬТИПЛІКАЦІЙНИХ ФІЛЬМІВ НА ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	112
<i>Р. І. Гургула, Л. І. Столярчук</i> ЗАСТОСУВАННЯ ПРИНЦИПІВ СЦЕНІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТА МУЗИЧНОГО ВІДДІЛЕННЯ.....	117
<i>Л. Н. Зельман</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ МАЙСТРІВ РЕСТОРАННОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ У ВПУ.....	123
<i>Л. В. Козак, В. Ю. Коваль</i> ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ ДИТИНИ ДО НАВЧАННЯ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ.....	127
<i>Н. М. Корчинська</i> ПОДОЛАННЯ ҐЕНДЕРНОГО РОЗРИВУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ ТУРЕЧЧИНИ.....	132
<i>А. К. Куліченко</i> НАЗВИ ЗАКЛАДІВ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ТА США У ХХІ СТ.: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ДЕФІНІЦІЙ.....	138
<i>Л. Ф. Мержева</i> ПРОВІДНІ КОМПОНЕНТИ ДИРИГЕНТСЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	144

<i>Р. В. Невзоров</i> МІСЦЕ НАЗЕМНОГО НАВЧАННЯ БОЙОВИХ ПОЛЬТІВ У СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛЬОТЧИКІВ ТАКТИЧНОЇ АВІАЦІЇ УКРАЇНИ.....	149
<i>Ю. Г. Паламарчук, О. А. Самойленко, С. М. Ящук, В. П. Комар, В. П. Хорошун</i> ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗРОБЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МОДЕЛІ КЕРІВНИЦТВА ОСОБИСТІСНИМ ЗРОСТАННЯМ СПОРТСМЕНІВ ВИСОКОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ – ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	154
<i>Є. М. Проворова</i> ПІДГОТОВКА УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ.....	160
<i>О. В. Сарнавська, Т. В. Яковишина</i> ПЕДАГОГІЧНА ЦІННІСТЬ АРТТЕРАПІЇ.....	166
<i>Н. П. Сірант</i> ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИКИ LEGO В ОСВІТНІЙ ПРОСТІР НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	172
<i>Ю. О. Супрунчук</i> ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КУРСАНТІВ У ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ: КАТЕГОРІАЛЬНО-ПОНЯТІЙНИЙ АНАЛІЗ.....	176
<i>Цінь Шен</i> РОЛЬ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ФОРМУВАННІ ЗАГАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В УКРАЇНІ ТА КНР.....	181
<i>Т. Р. Щербіна</i> ЗАСТОСУВАННЯ КОРПОРАТИВНОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ ЗИГЗАГ (JIGSAW) ПІД ЧАС ЗАНЯТЬ ІЗ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ	185
ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА	
<i>О. О. Базилевська, Л. Г. Гарнюк</i> ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА.....	190
<i>Т. Г. Веретенко, О. А. Лазаренко</i> ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ІНТЕРНЕТІ	195
<i>А. В. Жданкіна</i> КОБЗАРСТВО ЯК ФАКТОР ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ.....	200
<i>О. В. Журба</i> УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖПРЕДМЕТНОЇ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ «КУЛЬТУРНА САМОСВІДОМІСТЬ» У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ.....	204

<i>О. К. Михасюк</i> СТРАТЕГІЧНА СКЛАДОВА ЧАСТИНА СИСТЕМИ ГРОМАДСЬКО-ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	209
<i>І. Р. Субашкевич, М. В. Стецюк</i> СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ КАЗКОТЕРАПІЇ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ПРОСТОРИ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ	214
<i>О. А. Сухенко</i> КОНТРОЛЬ ТА ОЦІНЮВАННЯ В НАВЧАННІ ПРОЦЕСУ СТВОРЕННЯ АНГЛІЙСЬКОГО ПИСЕМНОГО ТЕКСТУ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ.....	219
<i>О. Г. Ферт</i> ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧНІВ ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСІВ І КЛАСІВ ІЗ ТРАДИЦІЙНИМ НАВЧАННЯМ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ.....	227

CONTENTS

HISTORY OF PEDAGOGY

<i>Balatsynova A.</i> MANAGEMENT OF THE TRAINING OF PEDAGOGICAL STAFF FOR INSTITUTIONS OF SECONDARY EDUCATION AS A LINE OF ACTIVITIES OF THE BOARD OF TRUSTEES OF KYIV EDUCATIONAL DISTRICT (1860–1867).....	10
<i>Boichenko M., Nykyforov A.</i> RESEARCH OF THE LIFE AND CREATIVE PATH OF THE UKRAINIAN ACADEMY OF ARTS' FOUNDERS BY MODERN SCIENTISTS: PEDAGOGICAL ESSAY.....	18
<i>Bondar T.</i> THE GENESIS OF THE SOCIOCULTURAL COMPETENCE.....	24
<i>Herasymenko A.</i> CULTURAL AND STRATEGIC IMPERATIVES OF THE SOUL IN THE PEDAGOGICAL REFLECTIONS OF GUSTAV SHPET.....	31
<i>Hohol' N.</i> CULTUROLOGICAL APPROACH TO THE LITERATURE TEACHING IN THE SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL THOUGHT OF THE EDUCATIONAL REFORM PERIOD OF 1984–1990.....	37
<i>Kravets V., Kravets S.</i> THE PROBLEMS OF SEXUAL PEDAGOGY IN THE WORKS OF CLASSICS OF NATIONAL PEDAGOGICAL SCIENCE.....	43
<i>Kravchenko I.</i> UNIVERSITY DIDACTICS ISSUES IN THE SCIENTIFIC WORK OF I. O. REINHARD	49
<i>Lialiuk H.</i> GUARDIANSHIP AND EDUCATION OF ORPHAN CHILDREN IN BOARDING SCHOOLS OF UKRAINE (1956–1991).....	54
<i>Ostapenko A.</i> METHODOLOGICAL ACTIVITY OF ASSOCIATE PROFESSOR OF CHERNIGIV PEDAGOGICAL INSTITUTE I. LVOV.....	61
<i>Prybora T.</i> TO THE QUESTION OF THE CREATION OF "RATIO STUDIORUM" I N THE XVI CENTURY.....	65
<i>Tarasova V.</i> PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN THE ADVANCED TRAINING SYSTEM: HISTORICAL ASPECT.....	70
<i>Tkachuk O.</i> MUSICAL LOCAL LORE IN ART EDUCATION: HISTORICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF THE SOURCE BASE.....	75
<i>Shevchuk A.</i> PECULIARITIES OF CREATION OF RELIGIOUS PRIVATE SCHOOLS IN AUSTRALIA WITHIN THE SECOND HALF OF THE XX TH CENTURY.....	81

<i>Yurchenko O.</i> THE UKRAINIAN FOLKLORE SCIENTIFIC FORMING IS AS AN ASPECT OF M. A. TSERTELEV EDUCATIONAL ACTIVITY IN THE CREATION OF UKRAINIAN IDENTITY.....	86
---	----

THEORETICAL BASICS OF MODERN PEDAGOGY AND EDUCATION

<i>Bludova Yu.</i> USE OF BYOD TECHNOLOGY IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	92
<i>Boiko S., Samoilenko G.</i> EDUCATION OF CITIZENS-PATRIOTS OF UKRAINE IN DNEPROPETROVSK: RESULTS OF EXPERIMENTAL WORK IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS FOR 2015–2020.....	96
<i>Vorona L.</i> REGARDING TOOLS IMPLEMENTATION OF THE STATE EDUCATIONAL POLICY OF EXTRACURRICULAR DEVELOPMENT IN THE REGION: PROGRAM-PROJECT APPROACH (EXPERIENCE OF SUMY REGION).....	102
<i>Halitsan O., Shchekotylyna N.</i> TIREDNESS AND ITS PREVENTION FOR THE PURPOSE OF NATURAL RESOURCE CONSERVATION THE ORGANISM.....	107
<i>Garbar S.</i> THE INFLUENCE OF CARTOONS ON THE EDUCATION OF THE CULTURE OF BEHAVIOR OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN.....	112
<i>Gurgula R., Stolyarchuk L.</i> APPLICATION OF PRINCIPLES OF STAGE SKILLS AS THE BASIS OF FORMATION OF STUDENT COMPETENCE OF MUSIC DEPARTMENT.....	117
<i>Zelman L.</i> FEATURES OF SKILLED MASTERS OF RESTAURANT SERVICE PROFESSIONAL TRAINING IN THE HVS.....	123
<i>Kozak L., Koval V.</i> PROJECT ACTIVITY AS ONE OF THE MEANS OF PREPARING A CHILD FOR LEARNING AT THE NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	127
<i>Korchynska N.</i> OVERCOMING THE GENDER GAP IN VOCATIONAL EDUCATION OF TURKEY.....	132
<i>Kulichenko A.</i> NAMES OF MEDICAL EDUCATION ESTABLISHMENTS IN UKRAINE AND US IN XXI CENTURY: COMPARATIVE ANALYSIS OF DEFINITIONS.....	138
<i>Merzheva L.</i> MAIN COMPONENTS CONDUCTOR-PEDAGOGICAL SKILLS OF FUTURE MUSICAL ART TEACHER.....	144
<i>Nevzorov R.</i> PLACE OF SURFACE STUDIES BATTLE FLIGHTS IN SYSTEM OF PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE PILOTS OF TACTICAL AVIATION OF UKRAINE.....	149

<i>Palamarchuk Yu., Samoilenko O., Yashchuk S., Komar V., Khoroshun V.</i> THEORETICAL ASPECTS OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL MODEL OF MANAGEMENT OF PERSONAL GROWTH OF SPORTSMEN OF HIGH QUALIFICATION – STUDENTS OF SPECIALIZED EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF A SPORTS PROFILE.....	154
<i>Provorova Ye.</i> TRAINING OF MUSIC TEACHERS TO WORK IN AN INCLUSIVE CLASS.....	160
<i>Sarnavska O., Yakovyshyna T.</i> PEDAGOGICAL VALUE OF ART THERAPY.....	166
<i>Sirant N.</i> INTRODUCTION OF LEGO METHODOLOGY INTO THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	172
<i>Suprunchuk Yu.</i> THE SPEECH COMPETENCE FORMATION OF MILITARY STUDENTS IN THE PROCESS OF INDEPENDENT LEARNING: CATEGORIAL AND CONCEPTUAL ANALYSIS.....	176
<i>Tsyn Shen.</i> THE ROLE OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT TO THE FORMATION OF GENERAL CULTURE OF THE FUTURE MUSIC TEACHER IN UKRAINE AND CHINA.....	181
<i>Shcherbina T.</i> USING THE JIGSAW COOPERATIVE TEACHING METHOD DURING THE CHINESE LANGUAGE CLASSES.....	185
SCHOOL	
<i>Bazylevska O., Harniuk L.</i> PRINCIPLES OF TEACHING PUPILS WITH HEARING IMPAIRMENT FINE ARTS.....	190
<i>Veretenko T., Lazarenko O.</i> FORMATION OF SAFE BEHAVIOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS ON INTERNET.....	195
<i>Zhdankina A.</i> THE KOBZAR TRADITION AS A FACTOR OF PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENT YOUTH.....	200
<i>Zhurba O.</i> CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF THE INTERDISCIPLINARY CONTENT LINE “CULTURAL SELF-AWARENESS” IN THE PROCESS OF HISTORY LEARNING.....	204
<i>Mykhasiuk O.</i> STRATEGIC COMPONENT OF THE SYSTEM OF PUBLIC ADMINISTRATION OF GENERAL SECONDARY EDUCATION.....	209
<i>Subashkevych I., Stetsiuk M.</i> STATE AND TRENDS OF USING FAIRY TALE THERAPY IN AN INCLUSIVE SPACE OF SECONDARY SCHOOLS.....	214

Sukhenko O.

ASSESSMENT AND EVALUATION STAGES OF ENGLISH PROCESS

WRITING AT SECONDARY SCHOOL..... **219**

Fert O.

PECULIARITIES OF SOCIAL INTERACTION OF STUDENTS

OF INCLUSIVE CLASSES AND CLASSES WITH TRADITIONAL EDUCATION

IN SECONDARY SCHOOL..... **227**

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.07:005.5(09)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-1.1>

А. Д. Балацінова

кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант кафедри педагогіки

Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

КЕРІВНИЦТВО ПІДГОТОВКОЮ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ДЛЯ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК НАПРЯМ ДІЯЛЬНОСТІ РАДИ ПРИ ПОПЕЧИТЕЛІ КИЇВСЬКОГО НАВЧАЛЬНОГО ОКРУГУ (1860–1867)

У статті на основі аналізу архівних документів охарактеризовано діяльність ради при попечителі Київського навчального округу з керівництва підготовкою педагогічних кадрів для закладів середньої освіти на педагогічних курсах при університеті Св. Володимира (1860–1867).

З'ясовано, що склад і повноваження ради при попечителі Київського навчального округу були суттєво розширені в 1860 році у зв'язку з організацією у м. Києві дворічних педагогічних курсів для підготовки вчителів і вихователів для закладів середньої освіти Київського й Одеського навчальних округів.

Установлено, що впродовж усього терміну функціонування педагогічних курсів при університеті Св. Володимира – з 1860 року по 1867 рік – діяльність ради при попечителі Київського навчального округу з керівництва підготовкою педагогічних кадрів характеризувалася доволі високою активністю і продуктивністю. Зокрема, вже у перший рік роботи педагогічних курсів для належного їх функціонування рада при попечителі Київського навчального округу затвердила порядок: прийому кандидатів на педагогічні курси і призначення їм казенних стипендій; занять кандидатів-педагогів з учителями, професорами, а також учнями як під час уроків, так і в позаурочний час; занять кандидатів-педагогів з «моральної освіти вихованців»; проведення випробувань для кандидатів-педагогів. Окрім цього, з ініціативи членів ради при попечителі для кандидатів-педагогів були запроваджені педагогічні бесіди за участю професорів і вчителів для обміну думками.

Доведено, що в досліджуваний період у колі постійної уваги ради перебували такі питання, як: прийом кандидатів на педагогічні курси; призначення їм державних стипендій; контроль за якістю підготовки кандидатів-педагогів; скорочення терміну навчання казенним стипендіатам; проведення іспитів кандидатам-педагогам; розподіл їх за двома розрядами для дійсної служби й видача атестатів на право викладання та/або виховання тощо.

Виявлено, що у своїй діяльності з керівництва педагогічними курсами рада при попечителі Київського навчального округу в питаннях педагогічної освіти кандидатів-педагогів покладалася на педагогічний комітет, утворений із числа її членів.

Ключові слова: рада при попечителі, Київський навчальний округ, підготовка вчителів, педагогічні курси, університет, заклади середньої освіти, педагогічний комітет.

Постановка проблеми. У 2018 році Міністерство освіти і науки України затвердило «Концепцію розвитку педагогічної освіти». У документі, зокрема, зазначається, що в системі освіти України нагальною проблемою є рівень готовності/спроможності сучасних педагогічних працівників до сприйняття та реалізації освітніх змін [1]. Вирішення цієї проблеми Міністерство освіти і науки України вбачає у проведенні комплексної реформи системи педагогічної освіти, забезпеченні безперервного професійного та особистісного розвитку педагогічних працівників з урахуванням світових тенденцій та рекомендацій впливових міжнародних організацій щодо підго-

товки педагогів. Однак про врахування вітчизняного історико-педагогічного досвіду у Концепції не йдеться. Водночас глибоке, неупереджене його вивчення, зокрема, діяльності такого колегіального дорадчого органу, як рада при попечителі навчального округу, яка здійснювала керівництво підготовкою педагогічних кадрів на педагогічних курсах при університетах України у 1860–1867 роках, дало би змогу використати найбільш вагомні практичні здобутки минулого, врахувати помилки попередніх етапів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що, незважаючи на ґрунтовну розробку проблеми становлення та розвитку сис-

теми педагогічної освіти в Україні (І. Важинський, Н. Дем'яненко, І. Кравченко, А. Павко, В. Майборода, Г. Сомбаманія та ін.), питання місця та ролі рад при попечителях навчальних округів українських губерній Російської імперії у підготовці педагогічних кадрів для закладів середньої освіти у 60-х роках ХІХ століття не знайшли висвітлення у працях вітчизняних та зарубіжних науковців.

Мета статті – охарактеризувати діяльність ради при попечителі Київського навчального округу з керівництва підготовкою педагогічних кадрів для закладів середньої освіти на педагогічних курсах, що функціонували при університеті Св. Володимира впродовж 1860–1867 років.

Виклад основного матеріалу. Ради при попечителях навчальних округів у Російській імперії були створені в 1835 році відповідно до «Положення про навчальні округи Міністерства народної освіти». Цим документом уперше було визначено склад і коло повноважень рад, а також порядок ухвалення та виконання рішень. Так, раду при попечителі Київського навчального округу очолював сам попечитель, а до її складу входили: помічник попечителя, ректор університету Св. Володимира, інспектор казенних училищ, директори губерньської та другої гімназій. На розгляд цього колегіального дорадчого органу попечитель мав право виносити такі питання, як: заснування середніх, відкриття та закриття нижчих закладів освіти; організація освітнього процесу в закладах освіти округу та результати їх ревізій; фінансово-господарські питання, вирішення яких належало до переліку повноважень попечителя навчального округу [2].

У 1860 році радам при попечителях навчальних округів, зокрема українських губерній Російської імперії, були підпорядковані педагогічні курси, організовані в усіх університетських містах для підготовки вчителів і вихователів для закладів середньої освіти із числа студентів університету. Це послугувало підставою для розширення складу і повноважень рад. Так, до складу ради при попечителі Київського навчального округу, крім постійних її членів (помічника попечителя, ректора університету Св. Володимира, інспектора казенних училищ, директорів київських гімназій), для обговорення власне навчальних справ були запрошені декани історико-філологічного і фізико-математичного факультетів і шість професорів університету Св. Володимира з таких предметів: російської мови та словесності, давніх мов, історії, математики, природничої історії та педагогіки. Професорів перших п'яти предметів вибирала в члени ради при попечителі вчена рада університету Св. Володимира терміном на два роки [3]. Наприклад, 24 серпня 1862 року вчена рада університету Св. Володимира на своєму засіданні розглянула пропозицію попечителя Київського

навчального округу від 14 серпня 1862 року за № 3923. У ній він просив вибрати професорів і лекторів університету для керівництва кандидатами-педагогами й участі в засіданнях ради при попечителі навчального округу у зв'язку із закінченням терміну повноважень попередніх її членів. Радою було прийняте рішення просити історико-філологічний та фізико-математичний факультети вибрати на наступний дворічний термін із числа своїх членів як керівників кандидатів-педагогів із російської словесності, слов'янської мови, загальної і російської історії, латинської мови і римських старожитностей, грецької мови і грецьких старожитностей, політичної географії, математики, фізики, фізичної та математичної географії, природничої історії, французької та німецької мов, так і членів ради при попечителі навчального округу [4].

На засіданні ради університету 28 вересня 1862 року було заслухане повідомлення фізико-математичного факультету від 16 вересня за № 57 про обрання на наступні два роки: 1) в керівники кандидатів-педагогів: з математики – ординарного професора Рахманінова, з фізики, фізичної та математичної географії – виконуючого обов'язки ординарного професора Тализіна, із зоології та ботаніки – ординарного професора Роговича, з мінералогії та геології – ординарного професора Феофілактова; 2) у члени ради при попечителі Київського навчального округу: з природничої історії – ординарного професора Феофілактова, з математики – ординарного професора Рахманінова. Рада, вибравши цих осіб у керівники кандидатів-педагогів і члени ради при попечителі навчального округу, ухвалила рішення повідомити про цей факт попечителя Київського навчального округу [5].

Запрошувалися на засідання ради при попечителі навчального округу і вчителі київських гімназій, коли з їхніх предметів для кандидатів-педагогів, керівниками яких вони були призначені на педагогічних курсах, проводилися екзамени або коли під час обговорення педагогічних питань рада визнавала таку присутність обов'язковою [3].

Питання, що стосувалися практичних занять кандидатів-педагогів (призначення їм керівників із числа найдосвідченіших учителів гімназій, розподіл за гімназіями, визначення тривалості їхньої практичної підготовки тощо), перебували у компетенції педагогічного комітету, який був створений при раді при попечителі Київського навчального округу з числа її членів: помічника попечителя навчального округу О. Міхневича, інспектора казенних училищ М. Тулова, професора педагогіки С. Гогоцького, директора 1-ої Київської гімназії О. Деллена та директора 2-ої Київської гімназії М. Гренкова. На відміну від Харківського навчального округу, де педагогічний комітет очо-

лив ординарний професор по кафедрі російської словесності Харківського університету, керівник кандидатів-педагогів із педагогіки М. Лавровський [6], у Київському навчальному окрузі обов'язки голови педагогічного комітету були покладені на помічника попечителя навчального округу О. Міхневича [7, арк. 3–3 зв.]. Для ведення справ педагогічного комітету було запрошено особливого чиновника – письмоводителя 1-ої Київської гімназії Дубневича [8, арк. 1 зв.].

Вивчення архівних матеріалів засвідчує той факт, що предметом постійної уваги ради при попечителі Київського навчального округу було питання зарахування кандидатів на педагогічні курси і призначення їм державних (казенних) стипендій. Так, уже на засіданні 12 вересня 1860 року рада у складі дійсного статського радника Нейкірха, статських радників Міхневича, Тулова, Дьяченка, Деллена, Гогоцького, Гренкова, Селіна, Роговича, Шульгіна, надвірного радника Рахманінова під головуванням попечителя навчального округу таємного радника М. Пирогова розглянула питання про порядок прийому кандидатів на педагогічні курси при університеті Св. Володимира. Наголосимо, що, крім перевірки дотримання умов щодо освітнього рівня, моральних якостей та поведінки вступників, визначених у «Положенні про педагогічні курси» (1860) [9], затверджений порядок передбачав перевірку наявності у них педагогічних здібностей. Для цього бажаючий вступити на педагогічні курси мав провести пробний урок для учнів будь-якого класу однієї з київських гімназій з предмета того відділу, який він вибрав для вивчення. Цей урок проводився у присутності педагогічної комісії, яка складалася з призначених для керівництва кандидатами-педагогами професора університету і вчителя відповідного предмета. Педагогічний комітет, обговоривши разом з професором і вчителем пробний урок вступника і переконавшись у знанні ним однієї з іноземних мов, передавав до ради при попечителі навчального округу свій висновок як про якість пробного уроку, так і про знання вступником іноземних мов. До висновку додавалися пропозиції стосовно того, до якої гімназії слід зарахувати кандидата [7, арк. 1 зв.–2].

12 вересня 1860 року рада при попечителі Київського навчального округу також затвердила порядок призначення казенних стипендій кандидатам-педагогам. Зауважимо, що Міністерством народної освіти для педагогічних курсів при університеті Св. Володимира було виділено 15 щорічних стипендій по 300 рублів сріблом кожна: 8 стипендій для Київського і 7 – для Одеського навчальних округів [9, с. 257]. Відповідно до затвердженого порядку кандидат, який бажав отримувати казенну стипендію, перевірявся впродовж першого місяця після вступу на педагогічні курси педагогічним комітетом та своїми керівниками з числа

професорів і вчителів того відділу, на якому він навчався. У разі, якщо кандидат визнавався гідним отримувати казенну стипендію, педагогічний комітет передавав свій висновок на розгляд ради при попечителі навчального округу. Рада, обговоривши представлені комітетом відомості про кожного з претендентів, зараховувала достойних на вільні місця стипендіатів [7, арк. 2–2 зв.].

Досвід роботи ради при попечителі Київського навчального округу із зазначених вище питань проілюструємо кількома прикладами. Так, 05 жовтня 1860 року на засіданні ради при попечителі Київського навчального округу були розглянуті клопотання про зарахування на педагогічні курси домашнього вчителя, дійсного студента фізико-математичного факультету університету Св. Володимира Олександра Ростоцького, кандидата природничих наук університету Св. Володимира Костянтина Ельського, дійсного студента фізико-математичного факультету розряду математичних наук університету Св. Володимира Карла-Едгарда Вакулевича, дійсного студента історико-філологічного факультету університету Св. Володимира Віктора Вульфа, а також їхні документи та відгуки про них. У висновку педагогічного комітету зазначалося, що всі вищезазначені особи здатні до вступу на педагогічні курси й знають одну з іноземних мов тією мірою, яка вимагається від них приміткою до §8 «Положення про педагогічні курси» (1860). Крім того, рада розглянула клопотання казеннокоштного вихованця університету Св. Володимира, дійсного студента історико-філологічного факультету з правом отримання ступеня кандидата Федора Ромера про зарахування його на педагогічні курси по 3 відділу. Після обговорення членами ради цих кандидатур була прийнята ухвала про зарахування на педагогічні курси Ростоцького і Ельського по 5 відділу (природнича історія та географія фізична і математична), Вакулевича по 4 відділу (математика і фізика), Вульфа по 1 відділу (російська словесність зі слов'янською мовою та російська історія) та Ромера по 3 відділу (загальна і російська історія та політична географія). Крім того, Ромеру була призначена казенна стипендія з дати зарахування його на курси з умовою прослужити три роки у навчальному відомстві. Підставою для такого рішення стали відгуки професорів О. Ставровського і П. Павлова про відмінні успіхи кандидата у вправах з історії, які він продемонстрував у 1859 році під час практичних занять під їхнім керівництвом [7, арк. 4–5].

Що стосується призначення казенних стипендій іншим кандидатам-педагогам, які разом з Ромером були прийняті на педагогічні курси, то відповідно до затвердженого радою при попечителі Київського навчального округу порядку через місяць – на засіданні 08 листопада 1860 року –

вона заслухала відгуки професорів і викладачів про Ростоцького, Єльського і Вульфа, яких було визнано гідними отримувати казенну стипендію. Також був заслуханий відгук професора Рахманінова і вчителя Палієнка про кандидата Вакулевича, у якому вони висловили надію, що з нього вийде гарний викладач, особливо для повітових училищ, визнали його гідним стипендії. На підставі заслуханих відгуків рада при попечителі Київського навчального округу ухвалила таке рішення: Ростоцькому, Єльському і Вульфу призначити казенні стипендії з дати зарахування на курси, а для визначення того, чи заслуговує Вакулевич на казенну стипендію, призначити йому в присутності ради при попечителі навчального округу пробний урок із тим, щоб він упродовж 15 хвилин словесно викладав запропонований йому предмет [7, арк. 9 зв.–10 зв.]. На засіданні 07 грудня 1860 року, заслухавши пробний урок Вакулевича і врахувавши думку професорів Дьяченка та Рахманінова, які вважали, що цей кандидат за умови старанного навчання на педагогічних курсах може з часом стати тямущим викладачем, рада призначила Вакулевичу казенну стипендію з дня зарахування його на педагогічні курси [7, арк. 16–16 зв.].

В аспекті досліджуваної проблеми привертає увагу той факт, що 02 березня 1861 року для вступу на педагогічні курси по відділу латинської мови у присутності голови і членів педагогічного комітету, а також професора і вчителя з числа керівників кандидатів-педагогів провів пробний урок і склав іспит з французької мови кандидат історико-філологічного факультету університету Св. Володимира Володимир Антонович – майбутній відомий історик, археолог, археограф, етнограф, нумізмат та громадсько-політичний діяч, член-кореспондент Петербурзької Академії наук (1902), засновник київської школи істориків, один із засновників і голова історичного товариства Нестора-літописця [10]. За загальним визнанням усіх членів комісії його пробний урок і знання французької мови були задовільними, тому він міг бути зарахований на педагогічні курси по відділу латинської мови. Водночас професор Деллен висловив думку, що практичні здібності кандидата не потребують нової перевірки, яка вимагалася для отримання стипендії, оскільки ще під час навчання в університеті Антонович під його керівництвом впродовж півроку викладав латинську мову в 1-й Київській гімназії [11, арк. 10]. 14 березня 1861 року рішенням ради при попечителі Київського навчального округу Володимир Антонович був зарахований на педагогічні курси по 2 відділу і з того ж дня йому була призначена казенна стипендія. По службі він був зачислений до 1-ої Київської гімназії [12, арк. 1].

Іншою проблемою, яка становила предмет постійної турботи ради при попечителі Київського навчального округу, була якість підготовки кандидатів-педагогів. Визнаючи її важливість, рада ще на засіданні 12 вересня 1860 року ухвалила просити через педагогічний комітет професорів і вчителів, які були вибрані в керівники кандидатів-педагогів, скласти і подати на розгляд педагогічного комітету програми занять зі свого предмета. Після аналізу цих програм на предмет можливості застосування до гімназичного курсу педагогічний комітет мав представити їх разом зі своїми висновками в раду [7, арк. 2 зв.]. Відповідне подання педагогічного комітету від 18 жовтня 1860 року за № 21 з доданими до нього програмами зі словесності, церковно-слов'янської мови, математики, фізики, загальної історії, природничої історії, географії було розглянуто на засіданні ради при попечителі Київського навчального округу 08 листопада 1860 року. У поданні зазначалося, що комітет знайшов усі названі вище програми цілком прийнятними для гімназичного курсу й керівництва кандидатами-педагогами загалом, а отже, вважав за доцільне ввести ці програми в дію як пробні й надати викладачам право будь-коли представляти йому необхідні зміни до них. Після обговорення, під час якого свої думки стосовно окремих програм висловили члени ради Бунге (з російської словесності) і Дьяченко (з фізики і математики), було прийнято ухвалу про затвердження подання педагогічного комітету про прийняття представлених програм до керівництва з урахуванням думок і зауважень членів ради [7, арк. 11–12 зв.].

Предметом обговорення ради при попечителі Київського навчального округу на засіданні 12 вересня 1860 року було й питання проведення кандидатами-педагогами позаурочних занять з учнями. Зокрема, членами ради було визначено пріоритетні завдання кандидатів-педагогів під час таких занять, як-от: 1) пояснювати учням те, чого вони не зрозуміли під час уроку, й намагатися пересвідчитися, чи справді вони все зрозуміли з пройденого; 2) слідкувати за підготовкою учнів до уроків; 3) навчати їх вчитися [7, арк. 13–13 зв.].

Також на цьому засіданні рада ухвалила рішення про запровадження педагогічних бесід для кандидатів-педагогів. Такі бесіди мали проводитися один раз на місяць для обміну думками за участю всіх кандидатів-педагогів, їхніх керівників і членів педагогічного комітету. У таких бесідах могли брати участь й інші вчителі, професори та члени ради при попечителі Київського навчального округу. Передбачалося, що під час педагогічних бесід кандидати-педагоги висловлюватимуть свої зауваження й ділитимуться результатами спостережень про способи викладання, заняття учнів, про свої заняття з професорами і вчите-

лями тощо. Виконання ухвали було покладено на педагогічний комітет, який рада попросила у подальшому скласти орієнтовну програму таких бесід [7, арк. 13 зв.–14].

Окрім розгляду зазначених вище питань, рада при попечителі Київського навчального округу конкретизувала правила проведення випробувань кандидатів-педагогів для отримання посади викладача чи вихователя в середніх закладах освіти округу. Зокрема, на засіданні 14 березня 1861 року було прийнято ухвалу про те, що оскільки згідно з § 33 «Положення про педагогічні курси» (1860) кандидати-педагоги подають до ради при попечителі навчального округу твори у терміни, які кожному з них будуть визначені педагогічним комітетом, то за погодженням з професорами та вчителями-керівниками надати комітету право призначати теми цих творів з обов'язковим доведенням відповідної інформації до відома ради. Представлені кандидатом-педагогом твори негайно мали передаватися: суто наукові – професору предмета, а педагогічні – професору педагогіки для повідомлення раді мотивованих думок про них. Надалі отримані відгуки разом з творами передавалися всім членам ради при попечителі навчального округу для попереднього прочитання. Після ознайомлення з творами на найближче засідання ради виносилося питання про те, чи допустити кандидата-педагога до захисту, чи ні. Крім членів ради, при попечителі навчального округу присутніми на диспуті могли бути всі бажаючі з числа професорів, учителів і кандидатів-педагогів.

Крім того, згідно з § 40 Положення в атестатах, що видавалися радою при попечителі навчального округу, мало бути чітко зазначено: дається кандидату-педагогу право тільки на викладання, на викладання і виховання або тільки на виховання. Для унормування цього питання рада постановила: кандидат-педагог, який бажає отримати право на викладання і виховання, має здійснювати спостереження за вихованцями гімназичних пансіонів і займатися з ними повторенням пройденого на уроках не менше одного дня на тиждень упродовж усього терміну, який педагогічний комітет визначить кандидату-педагогу для занять з моральної освіти вихованців [13, арк. 1–2].

У полі зору ради при попечителі Київського навчального округу перебували й питання успішності кандидатів-педагогів у навчанні. Зокрема, про здійснення регулярного контролю за їхніми теоретичними і практичними заняттями свідчать такі факти. На засіданні 16 грудня 1861 року, розглянувши звіти вчителів-керівників про заняття на педагогічних курсах, рада постановила: 1) просити педагогічний комітет доручити вчителям-керівникам на майбутнє подавати більш ґрунтовні звіти про заняття з кандидатами-педагогами за такою формою: у чому саме полягали заняття,

як вони були скеровані і якими були їхні результати; 2) передати педагогічному комітету для прийняття рішення питання щодо кандидата-педагога Ростоцького, заняття якого отримали незадовільну оцінку; 3) просити педагогічний комітет звернути увагу на те, що деякі кандидати-педагоги обтяжені кількістю «уроків» [13, арк. 1–1 зв.].

Педагогічний комітет 24 січня 1862 року на виконання цього припису ухвалив:

1. Повідомити вчителям-керівникам, щоб вони під час складання піврічних звітів про заняття з кандидатами-педагогами зазначали, у чому саме полягали ці заняття, як вони скеровувалися та якими були їх результати.

2. Для того, аби дати кандидатам-педагогам більше часу для вдосконалення себе у пізнанні предметів, які вони вивчали, постановити: кількість практичних уроків із кожного предмета відповідного відділу не має перевищувати трьох на тиждень, урахувавши й ті, які вони проводять самостійно під наглядом і в присутності керівників.

3. Для того, аби всі особи, які здійснюють керівництво кандидатами-педагогами, могли мати належне уявлення про здібності й успіхи своїх кандидатів, просити вчителів-керівників: як тільки вони доручають кому-небудь з кандидатів-педагогів самостійні заняття у класі чи пансіоні, доводити до відома педагогічного комітету інформацію про кількість цих занять, про час і місце їх проведення для того, щоб члени педагогічного комітету і професори-керівники по можливості могли їх відвідувати. З цією метою щоразу членам педагогічного комітету та професорам-керівникам буде повідомлятися розклад цих занять, складений на основі повідомлень учителів-керівників.

4. Оскільки заміна вчителів кандидатами-педагогами у викладанні гімназичних предметів відволікає останніх від їхніх прямих занять, на чому наголошується у звітах професорів, постановити не допускати таких замін.

5. Стосовно кандидата-педагога Ростоцького педагогічний комітет ухвалив: 1) оскільки заняття його за відзивами присутніх у цьому засіданні Роговича і Ружевського не були цілком задовільними з природничих наук, але він був досить успішним у викладанні географії, звернути увагу Ростоцького на необхідність більш старанно займатися предметами його відділу в останнє для нього півріччя педагогічних курсів; 2) призначити йому терміном подачі остаточних курсових творів 01 квітня з тим, аби, крім даної йому теми з природничої історії, він розробив іншу тему – з географії – у формі наукового чи педагогічного твору, за призначенням якої він може звернутися до своїх керівників [14, арк. 1 зв.–2 зв.].

Зауважимо, що під особистий контроль змушений був узяти попечитель Київського навчального округу заняття на педагогічних курсах кандида-

тів-педагогів Стоянова і Беренштама після того, як учитель 2-ої Київської гімназії Самчевський відмовився здійснювати керівництво ними. Ця проблема стала предметом обговорення на засіданні ради при попечителі навчального округу 30 січня 1863 року. Згідно з пропозицією попечителя рада ухвалила з цього питання таке рішення: 1) повідомити кандидатам-педагогам Стоянову і Беренштаму у присутності педагогічного комітету про те, що у разі невиконання впродовж поточного півріччя всіх установлених для практичних занять кандидатів-педагогів правил, вони будуть негайно відраховані з курсів; 2) просити директора 2-ої Київської гімназії Вілуєва та інших членів педагогічного комітету стежити за заняттями Стоянова і Беренштама; 3) доручити директору Вілуєву щомісяця повідомляти попечителю про те, як вони виконують свої обов'язки [15, арк. 1–2].

Ретельному аналізу рада при попечителі Київського навчального округу піддавала й звіти професорів-керівників про їхні заняття з кандидатами-педагогами. Так, на засіданні 19 грудня 1862 року рада ухвалила рішення затребувати у професора Ставровського пояснення щодо того, яким чином кандидати-педагоги Сенінський і Демкович могли прочитати значну кількість історичних творів, зазначену в його звіті. 30 січня 1863 року професор Ставровський особисто представив своє пояснення з цього питання раді при попечителі навчального округу, яке вона взяла до відома [15, арк. 1].

У процесі дослідження з'ясовано, що згідно з «Положенням про педагогічні курси» (1860) ради при попечителях навчальних округів мали право скорочувати дворічний термін підготовки на педагогічних курсах казенним студентам з огляду на здібності та успіхи останніх. У цьому питанні рада при попечителі Київського навчального округу цілком покладалася на думку педагогічного комітету. Підтвердженням цьому може слугувати такий факт. Педагогічний комітет, занепокоєний зростанням серед кандидатів-педагогів кількості бажаючих суттєво скоротити термін свого перебування на педагогічних курсах, що могло призвести до втрати курсами свого справжнього призначення й перетворити їх із засобу вдосконалення у викладанні на засіб отримання права на вчительське звання, на засіданні 28 жовтня 1861 року постановив: «Довести до відома кандидатів-педагогів, що хоча і може скорочуватися дворічний термін їхнього перебування на педагогічних курсах, але не інакше, як після визнання педагогічним комітетом та їхніми керівниками за ними цього права. Тому кожний кандидат-педагог, який виконав вимоги програми педагогічних курсів і відчуває себе цілком підготовленим до остаточного іспиту, що полягає у захисті дисертацій та читанні пробних лекцій, і бажає скористатися правом скоро-

ченого терміну перебування на курсах, повинен попередньо заявити про це педагогічному комітету, від якого буде залежати визнати за ним, з огляду на його здібності та успіхи, це право й призначити йому теми і термін подачі творів» [11, арк. 25–26 зв.]. Наприклад, педагогічний комітет на засіданні 16 жовтня 1862 року розглянув клопотання кандидата-педагога Черкаського-Погорілого про дозвіл йому достроково вибути з педагогічних курсів й ухвалив: ураховуючи схвальні відгуки керівників про педагога Черкаського-Погорілого дозволити йому скористатися скороченим терміном перебування на педагогічних курсах; призначити термін представлення остаточних творів на теми, які будуть задані, 20 листопада 1862 року, про що доповісти попечителю навчального округу [14, арк. 26–26 зв.].

Вивчення архівних джерел [14; 16] засвідчує, що рада при попечителі Київського навчального округу в питаннях відрахування кандидатів-педагогів з педагогічних курсів (як через нездатність до педагогічної діяльності, так і за власним бажанням) теж ураховувала думку педагогічного комітету. Показовою у цьому плані є ситуація з кандидатом університету Св. Володимира Шейнавським, який 24 січня 1862 року проводив урок і складав іспит з німецької мови на засіданні педагогічного комітету для вступу на педагогічні курси по словесному відділу [14, арк. 3]. 12 лютого 1862 року рада, беручи до уваги висловлену членами педагогічного комітету думку про те, що цей кандидат не має особливої схильності й необхідних здібностей до вчительських занять, через що навряд чи можна очікувати користі, змушуючи його займатися на педагогічних курсах, дала розпорядження педагогічному комітету зарахувати Шейнавського на курси з випробувальним терміном й у разі незадовільних результатів попросити дозволу на його звільнення від обов'язкової служби. На своєму засіданні 26 квітня 1862 року педагогічний комітет, беручи до уваги той факт, що кандидат Шейнавський з моменту читання ним першої пробної лекції не з'являвся більше на педагогічних курсах для занять з вибраного ним відділу і його навіть не змогли знайти за місцем попереднього проживання, а також ураховуючи те, що він несхильний до педагогічних занять і не має для них необхідних здібностей, вирішив просити в ради при попечителі навчального округу дозволу на звільнення Шейнавського від обов'язкової служби, яку він мав відбутися як казеннокоштовний вихованець університету [14, арк. 9–10].

27 червня 1862 року педагогічний комітет розглянув клопотання вище згаданого Володимира Антоновича, який навчався на педагогічних курсах по відділу давніх мов, про відрахування його з педагогічних курсів. Про причини прийняття такого рішення кандидат-педагог повідомляв таке:

«з часом я пересвідчився у тому, що заняття мої з історії можуть бути більш корисними й більше відповідають моїм природним здібностям, і тому я вирішив змінити предмет своєї наукової діяльності» [16, арк. 1]. Педагогічний комітет, визнаючи причини Антоновича досить поважними, постановив відрахувати його з педагогічних курсів, але лише після того, як він поверне всю суму казенної стипендії (364 руб. 16 коп.), яку отримував упродовж усього часу перебування на педагогічних курсах – з 14 березня 1861 року по 01 червня 1862 року [14, арк. 11–11 зв.]. Про таке рішення педагогічний комітет повідомив попечителя Київського навчального округу 01 жовтня 1862 року [16, арк. 2–2 зв.].

Варто наголосити, що рада при попечителі Київського навчального округу проводила іспити кандидатам-педагогам, а також розподіляла їх за двома розрядами для проходження дійсної служби відповідно до вимог «Положення про педагогічні курси» (1860) і затверджених нею 14 березня 1861 року правил, про які йшлося вище. Наприклад, Костянтин Ельський, який був зарахований на педагогічні курси 05 жовтня 1860 року, після закінчення теоретичних і практичних занять по п'ятому відділу подав до ради при попечителі навчального округу два твори: 1) наукового змісту – «Про травний апарат у м'якотілих у цілому й особливо у червононогих та пластинчасто-якаберних моллюсків»; 2) педагогічного змісту – «Про викладання природничої історії в гімназії». Вони були розглянуті: перший – професором зоології Кесслером і професором ботаніки Роговичем, другий – професором педагогіки Гогоцьким. Оскільки відгуки всіх рецензентів були позитивними, то після попереднього прочитання творів усіма членами ради кандидату-педагогу Ельському було призначено дату диспуту. За результатами захисту й беручи до уваги відгуки рецензентів його творів і ради 1-ої Київської гімназії рада при попечителі Київського навчального округу вирішила допустити кандидата-педагога до останнього випробування – проведення двох пробних уроків: одного – з геогнезії, іншого – з фізичної географії [13, арк. 3–3 зв.].

На засіданні 02 вересня 1861 року, враховуючи, що кандидат-педагог Костянтин Ельський завершив свою практичну освіту й виконав усі зазначені у §§ 33, 34 і 36 «Положення про педагогічні курси» (1860) вимоги, рада при попечителі навчального округу ухвалила рішення видати йому атестат на право викладання в середніх закладах освіти [13, арк. 4 зв.].

Висновки і пропозиції. Отже, результати проведеного дослідження дають підстави для висновку, що впродовж усього терміну функціонування педагогічних курсів при університеті Св. Володимира – з 1860 року по 1867 рік – діяльність ради при попечителі Київського навчального

округу з керівництва підготовкою педагогічних кадрів характеризувалася доволі високою активністю і продуктивністю. Зокрема, вже у перший рік роботи педагогічних курсів для належного їх функціонування рада при попечителі Київського навчального округу затвердила порядок: 1) прийому кандидатів на педагогічні курси і призначення їм казенних стипендій; 2) занять кандидатів-педагогів з учителями, професорами, а також учнями як під час уроків, так і в позаурочний час; 3) занять кандидатів-педагогів з «моральної освіти вихованців»; 4) проведення випробувань для кандидатів-педагогів. Окрім цього, з ініціативи членів ради при попечителі для кандидатів-педагогів були запроваджені педагогічні бесіди за участю професорів і вчителів для обміну думками. У колі постійної уваги ради перебували такі питання: прийом кандидатів на педагогічні курси; призначення їм державних стипендій; контроль за якістю підготовки кандидатів-педагогів; скорочення терміну навчання казенним стипендіатам; проведення іспитів кандидатам-педагогам; розподіл їх за двома розрядами для дійсної служби й видача атестатів на право викладання та/або виховання; визначення розміру винагороди для керівників кандидатів-педагогів із числа професорів університету і вчителів київських гімназій тощо. Під час реалізації покладеної на неї функції з керівництва педагогічними курсами рада при попечителі Київського навчального округу в питаннях педагогічної освіти кандидатів-педагогів покладалася на педагогічний комітет, утворений із числа її членів.

Список використаної літератури:

1. Концепція розвитку педагогічної освіти : затв. наказом МОН України від 16.07.2018 № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti/> (дата звернення: 10.05.2020).
2. Положение об учебных округах Министерства народного просвещения. *Полное собрание законов Российской империи*. Собр. 2-е. Т. 10. Отд-ние 1. Санкт-Петербург, 1836. С. 756–758.
3. Положение о советах при попечителях учебных округов. *Полное собрание законов Российской империи*. Собр. 2-е. Т. 35. Отд-ние 1. Санкт-Петербург, 1862. С. 262–263.
4. Протоколы заседаний совета университета Св. Владимира. *Университетские известия*. Киев, 1862. № 8. С. 18.
5. Протоколы заседаний совета университета Св. Владимира. *Университетские известия*. Киев, 1862. № 10. С. 6.
6. Балацинова А.Д. Досвід роботи ради при попечителі Харківського навчального округу з керівництва підготовкою педагогічних кадрів для закладів середньої освіти (1860–1867). *Актуальні питання гуманітарних наук* :

- міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 27. Том 1. С. 132–138.
7. ЦДІАК України. Ф. 707. Оп. 317. Спр. 485. 19 арк.
8. Держархів м. Києва. Ф. 278. Оп. 1. Спр. 1. 9 арк.
9. Положение о педагогических курсах. *Полное собрание законов Российской империи*. Собр. 2-е. Т. 35. Отд-ние 1. Санкт-Петербург, 1862. С. 256–262.
10. Короткий В.А. Антонович Володимир Боніфатійович. *Енциклопедія історії України*. Т. 1: А–В / Редкол.: В.А. Смолій (голова) та ін. ; Нац. акад. наук України, Ін-т історії України. Київ : В-во «Наукова думка», 2003. 688 с. URL: http://www.history.org.ua/?termin=Antonovych_V (дата звернення: 02.03.2020).
11. Держархів м. Києва. Ф. 278. Оп. 1. Спр. 13. 27 арк.
12. Держархів м. Києва. Ф. 278. Оп. 1. Спр. 10. 2 арк.
13. Держархів м. Києва. Ф. 278. Оп. 1. Спр. 8. 5 арк.
14. Держархів м. Києва. Ф. 278. Оп. 1. Спр. 16. 31 арк.
15. Держархів м. Києва. Ф. 278. Оп. 1. Спр. 30. 2 арк.
16. Держархів м. Києва. Ф. 278. Оп. 1. Спр. 18. 3 арк.

Balatsynova A. Management of the training of pedagogical staff for institutions of secondary education as a line of activities of the Board of Trustees of Kyiv Educational District (1860–1867)

Based on analysis of archival documents, the article characterizes activities of the Board of Trustees of Kyiv Educational District on managing training of pedagogical staff for institutions of secondary education at the pedagogical courses of St. Vladimir University (1860–1867).

It is determined, that membership and powers of the Board of Trustees of Kyiv Educational District significantly increased in 1860 due to the establishment in Kyiv of two-years pedagogical courses for the training of teachers and tutors for institutions of secondary education in Kyiv and Odesa educational districts.

It was found out, that in the course of the whole term of existence of the pedagogical courses of St. Vladimir University (1860–1867) activities of the Board of Trustees of Kyiv Educational District were sufficiently intensive and productive. Particularly, already in the first year of the courses' existence, in order to ensure their operations, Board of Trustees of Kyiv Educational District adopted regulations: on enrollment of candidates, provision of state scholarship for them; on classes of candidates with the teachers, professors and students during the lessons and at extracurricular time; on classes of candidates on "moral education of the pupils"; on examination of the candidates. Additionally, at the initiative of members of the Board of Trustees of Kyiv Educational District, pedagogical talks with professors and teachers were established for the candidates so that they could discuss their opinions.

It was proven, that in the period under consideration the Board paid constant attention to the following problems: enrollment of candidates, provision of state scholarship for them; control over quality of candidates' training; reduction of the term of training for the state-funded students; organization of examination for the candidates; assignment of candidates into two classes for service and issuance of certificates on the right to educate and/or mentor etc.

It was found out that the Board of Trustees of Kyiv Educational District relied in its activities on pedagogical education on the pedagogical committee consisting of its members.

Key words: Board of Trustees, Kyiv Educational District, training of teachers, pedagogical courses, university, institutions of secondary education, pedagogical committee.

UDC 377/378.09:74/75(477)"18/193"

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-1.2>

M. A. Boichenko

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Pedagogy
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

A. M. Nykyforov

Candidate of Pedagogical Sciences,
Sculptor, Self-employed

RESEARCH OF THE LIFE AND CREATIVE PATH OF THE UKRAINIAN ACADEMY OF ARTS' FOUNDERS BY MODERN SCIENTISTS: PEDAGOGICAL ESSAY

The article is devoted to the state of research of life and creativity of the founders of the first higher art school in Ukraine in the works of modern scientists. The aim of the article is to study the contribution of artists-teachers – the founders of the first Ukrainian Academy of Arts in the formation and development of national art education in Ukraine in the early XX century, covered in modern scientific research. It is found out that on December 18, 1917, on the initiative of the creative elite of Kyiv, with the support of the Central Rada and personally the Chairman of the Central Rada M. Hrushevskiy, the Ukrainian Academy of Arts was established.

It is revealed that the teaching staff of the newly established institution of higher art education included leading artists, namely: M. Boichuk, M. Burachek, M. Zhuk, V. Krychevskiy, F. Krychevskiy, A. Manevych, O. Murashko, H. Narbut.

It is stated that the first elected rector of the Ukrainian Academy of Arts was Vasyl Hryhorovych Krychevskiy (1873–1952), who taught such disciplines as: "Folk Art", "Ornament", "Architecture", "Composition". It is noted that the current rector of the academy (1917–1919) was Fedir Hryhorovych Krychevskiy (1896–1947), who headed the easel painting workshop. It is established that Heorhii Ivanovych Narbut (1886–1920) was appointed the head of the graphic workshop; Mykhailo Lvovych Boichuk (1882–1937) taught the disciplines "Fresco" and "Mosaic"; Oleksandr Oleksandrovych Murashko (1875–1919) was the head of the training workshop of the course "Genre Painting"; Mykola Hryhorovych Burachek (1871–1942) and Abram Anshelovych Manevych (1881–1942) taught the discipline "Landscape"; Mykhailo Ivanovych Zhuk (1883–1964) headed the studio of portrait painting.

It is shown that creative and pedagogical activity of the founders of the higher art school of Ukraine was based on the research and the use of traditional Ukrainian art elements in combination with the latest European trends in the development of art and education.

It is concluded that the Ukrainian Academy of Arts, founded in 1917, enabled Ukrainian artists to obtain professional art education at home, provided a high level of professional training of artistic staff and laid the foundations for the development of domestic pedagogy in the field of fine arts.

Key words: formation of higher art education in Ukraine, founders of the first Ukrainian Academy of Arts.

Introduction. Art education in the early XX century was marked by creation of the first Ukrainian Academy of Arts on the basis of vocational art schools in Kyiv, Kharkiv, Odessa and Lviv, in which much attention was focused on solving the problems of training artistic-pedagogical staff. Of particular interest to scholars is the specified period in modern conditions of improving and reforming the system of national education, an organic component of which is art education.

Analysis of recent research and publications. The problem of establishment of the Ukrainian Academy of Arts attracted researchers' attention in the Soviet period, at the same time, at early XXI century the scientists do not miss it, as evidenced by numerous investigations of historians, teachers, culturologists, philosophers, art critics. In particular,

the pedagogical component of this issue is covered in the publications of O. Kovalchuk, L. Rusakova; I. Ushakova considered in her articles the aesthetic principles in the circle of the outlined problem; from the standpoint of culturology studied this topic V. Ruban-Kravchenko; R. Shmahalo investigated the problem from a pedagogical and art point of view at the same time. In particular, in the pages of his scientific research, the author rightly argues that the study of the history of art education is a separate and no less important part of art history than the study of styles and "figurative visions". V. Starchenko defended the priority influence of folk art on the work of professional artists of Ukraine in the second half of the XIX – early XX century. An important aspect in revealing the peculiarities of art education development in Ukraine in the early XX century is

the study of the contribution of artists-teachers – the founders of the first Ukrainian Academy of Arts in the vector of historical and pedagogical science.

The aim of the article is to identify the state of research of the life and creative path of the founders of the Higher Art School of Ukraine in the explorations of modern scientists.

Research results. The study of literary sources, in particular the structural analysis of O. Kashuba-Volvach's work, has shown that in July 1917 the creative elite of Kyiv initiated creation of the Academy of Arts in Ukraine, which would lay the foundations for the latest domestic pedagogy in the field of fine arts. The chairman of the Central Council M. Hrushevskiy supported this idea [1]. It is important to note that in August 1917 the charter of the education institution was developed, and the teaching staff was determined, which included such artists as: M. Boichuk, M. Burachek, M. Zhuk, V. Krychevskiy, F. Krychevskiy, A. Manevych, O. Murashko, H. Narbut. On December 18 of the same year, the Ukrainian Academy of Arts was established [2]. According to R. Shmahalo, the new education institution with the above-mentioned teaching staff and a small contingent of students was similar to foreign free academies [3]. Despite the fact that the academy had a limited number of disciplines (painting and graphics), in a short period of time the founders of the academy managed to educate a pleiad of artists and artists-teachers who made a significant contribution to the formation of national art education aimed at establishing art school on the basis of national traditions and culture. According to L. Rusakova's study, implementation of such a topical idea had become a matter of state importance [4]. Thus, with establishment of the academy for Ukrainian artists, they received an opportunity to get higher education not outside Ukraine, but in the homeland.

In the course of the research it was established that **Heorhii Ivanovych Narbut (1886–1920)** was chosen as the professor – the head of the graphic workshop, as the most outstanding Ukrainian graphic artist of the studied period.

S. Bilokin has found out that in 1917 H. Narbut moved to Kyiv and began to study traditional folk art in order to create his own Ukrainian style. To do this, Heorhii Ivanovych, who himself came from an ancient Cossack sergeant family, studied Cossack antiquities and Ukrainian urban medieval culture: Ukrainian old prints and ceremonial "parsuny" portraits (he borrowed for his art graphics from the ancient portrait not only the figure but also the ornament of the dress, its decorative, planar interpretation) [5].

A study of the literature has shown that H. Narbut won the competition for the best sketch of Ukrainian paper money. In his sketch, the artist used images of Ukrainian Baroque ornaments of the XVII–XVIII centuries, decorative fonts and the sign

of Prince Volodymyr's trident, which later became the state emblem of Ukraine. We consider it necessary to emphasize that (according to modern scientists) the main in the artist's creativity was the work on the graphic series "Ukrainian Alphabet", in fifteen sheets of which the artist demonstrated a variety of techniques that allowed in black and white graphic sheets to depict a large number of characters, to convey the beauty of Ukrainian nature. This work was recognized as a real masterpiece in the early XX century [6].

As it is noted by Soviet scientists, researchers of artistic-pedagogical and educational activities of the artist (P. Biletskyi, S. Bilokin, F. Ernst, V. Hrynevych, D. Horbachev, V. Zhadko, I. Krushelnyskyi, V. Sichynskiy, Ya. Steshenko, S. Chekhonin, P. Utevska), H. Narbut "lived with the problems of the academy from creation of the press to financial issues – a young energetic professor did everything" [7]. By the way, during the difficult times of the civil war, in 1919, H. Narbut was elected the rector of the academy. It is worth noting that when General Denikin's troops deprived the academy of its premises, the teacher placed educational art workshops in his own house.

Contemporary scholars, in particular S. Dudnyk, N. Kovpanenko, and V. Starchenko, continued to study the artist's contribution to the formation of the national art school. The study of these works allowed us to establish that having authority in artistic and cultural-educational circles, H. Narbut in a short period of time managed to change his ideas about the art of graphics and methods of teaching, combining in his creative and pedagogical work traditional folk art of Ukraine and leading trends of Western European art. His works, published in books and periodicals, could be found in every home, and thus they became part of people's lives [9]. The samples of Ukrainian state paper money and bonds, postage stamps, change coins, the emblem of Kyiv, the emblem and the seal of the Ukrainian State created by H. Narbut became an important milestone in the cultural and educational space of Ukraine in the early XX century.

It should be noted that the first rector of the Ukrainian Academy of Arts in Kyiv was elected **Vasyl Hryhorovych Krychevsky (1873–1952)**, who taught such disciplines as: "Folk Art", "Ornament", "Architecture", "Composition". However, the first acting rector (1917–1919) was his younger brother **Fedir Hryhorovych Krychevskiy (1896–1947)**, who headed the easel painting workshop at the academy.

The first researchers of the life and creative activity of artists-teachers of brothers Vasyl and Fedir Krychevskiy (V. Galaida, V. Voroniuk, O. Druh, D. Malakov, S. Tsalykh, P. Selihei, V. Pavlovskiy, B. Pevnyi, S. Tsalykh) have found out that in 1903 V. Krychevskiy received the first prize in the competition of the Poltava Zemstvo building

project, which was later built according to his plans and became a model of a new architectural style (Ukrainian architectural modern), based on Ukrainian folk architecture. Information about Vasyl Krychevsky's creative activity was supplemented by modern scientists (N. Dmytrenko [10], O. Kovalchuk [11], V. Ruban-Kravchenko [12]), from whose studies it has become known that at the beginning of Vasyl Krychevsky's creative path he led carpet workshops of Khanenko's family in the village of Helenivka, Vasylkiv district, Kyiv province, and a ceramic school in Myrhorod (1912–1913). Later, the artist collaborated with Mykhailo Hrushevskiy (who in 1917–1918 was the chairman of the Central Council): he made covers for his books, consulted on historical issues. In addition, he kept his own archive in M. Hrushevskiy's house, which testifies to their friendly relations. Together with H. Narbut he took part in a competition to create the heraldry of the Ukrainian People's Republic (developed the emblem, the seal, worked on the creation of banknotes, etc.). Vasyl Krychevskiy, who was the best Ukrainian graphic artist at the time, was commissioned to develop the state symbols of the newly formed Ukrainian People's Republic.

The analysis of the above-mentioned works has allowed to outline the artist's contribution to the formation of the national art school: in addition to painting, in which Vasyl Krychevskiy was a representative of "Ukrainian Impressionism", and graphics, where he associated modernity with decor and decoration of books of the XVII and XVIII centuries, art historians consider him a creator of the new Ukrainian style in architecture.

The younger brother Fedir Krychevskiy studied at the Moscow School of Painting, Sculpture and Architecture, later studied at the St. Petersburg Imperial Academy of Fine Arts, was on a business trip to Germany, Austria-Hungary, France and Italy. He received the title of an artist with the right to teach in secondary and higher education institutions. In 1913–1917 Fedir Hryhorovych was a teacher and director of the Kyiv Art School, subordinated to the Imperial Academy of Arts. It is important to note that in 1916 he was a member of a special commission to study the art schools of the Russian Empire in order to transform one of them into a higher education institution. Thus, at the time of opening of the Ukrainian Academy of Arts, Fedir Krychevskiy had experience in artistic, creative, exhibition, pedagogical, organizational, managerial work. Apparently, that is why his older brother Vasyl resigned as rector of the Ukrainian Academy in 1917 in favor of Fedir.

Mykhailo Lvovych Boichuk (1882–1937) was a Ukrainian monumental artist, the leader of the "Boichukist group", a member of the Taras Shevchenko Scientific Society since 1912, a professor of the Ukrainian Academy of Arts since 1917, where he

taught the Fresco and Mosaic courses. Researchers of M. Boichuk's life and creative activity (S. Bilokin, O. Kovalchuk, O. Rypko, O. Yurchyshyn, O. Storchai, L. Sokoliuk, H. Mishchenko) claim that he studied: in the studio of Yu. Pankevych in Lviv, at the expense of Metropolitan Andrii Sheptytskyi, he studied at the Vienna Academy of Arts, and later at the Krakow and Munich academies. Then for a few years he went to Paris to study achievements of the world culture. Having received a thorough academic education, the artist delved into the primitive folk art [14].

As a result of the analysis of investigations by O. Kashuba-Volvach [15], O. Kovalchuk [16], N. Kovpanenko [17], L. Sokoliuk [18] it is established that in 1911–1912 Mykhailo Boichuk lived in Lviv, worked on monumental paintings, restored icons in the National Museum of Lviv, painted churches; from 1917 he worked in Kyiv, restored works in the collection of V. Khanenko, developed a method of fixing frescoes in the baptistry of St. Sophia's Cathedral, in 1924 he opened frescoes in the Assumption Cathedral of the Yelets Monastery in Chernihiv. At the end of the 1920s, the Association of Revolutionary Art of Ukraine (ARAU) was founded in Kyiv, uniting the Boichukists (M. Boichuk and his students and followers). ARAU promoted introduction of art in everyday life, combining it with life, denied naturalistic realism. The Boichukists aspired to the national identity of Ukrainian art. These ideological and artistic principles did not fit into the canonized framework of "Soviet art", in 1936 the People's Commissariat of Internal Affairs (PCIA) arrested M. Boichuk, and on July 13, 1937 he was shot in Kyiv.

Studying the works of modern scholars made it possible to outline the artist's contribution to the formation of the national art school: in his creative pursuits M. Boichuk acted as a monumental innovator, who created his school of monumental painting on the basis of Ukrainian folk art, united students (like-minded and followers). It is worth noting that M. Boichuk refused to participate in art exhibitions because he did not see the need for it, he believed that the appointment of monumental artists are public buildings and wide squares, where they are "exhibited" constantly. During the Soviet era, his monumental works were completely destroyed.

Oleksandr Oleksandrovych Murashko (1875–1919) – a Ukrainian painter, teacher and public figure, a nephew of Mykola Murashko (1844–1909), a Ukrainian artist and teacher. He taught "Genre Painting" at the Ukrainian Academy. According to the researcher of O. Murashko's personality L. Chlenova, the artist began working in the stepfather's icon painting studio, later studied at his uncle's art school, graduated from the Art School at the St. Petersburg Academy of Arts in the class of I. Repin, improved his skills in Paris and Munich [19]. According to D. Dobriian [20], in 1904 the artist created the painting "Carousel", which

was exhibited at the Munich International Exhibition in 1906, received a gold medal and brought O. Murashko world recognition. The artist received invitations from the capitals and cities of Europe: Berlin, Vienna, Paris, Amsterdam, Munich, Venice. However, in 1907 he returned to Kyiv. Without leaving active participation in the openings of the capital city, he began active artistic activity, and from 1917 – pedagogical work at the Ukrainian Academy of Arts. The artist's contribution to the formation of the national art school is that O. Murashko became the first artist-teacher in Ukraine, who in his work constantly turned to research and experimentation. Oleksandr Murashko's recognition became a recognition of not only an individual artist, but also of domestic fine arts in general. Thanks to O. Murashko, Ukrainian art emerged from a narrowly national, provincial state, and the artist's talent raised him to the Western European level, which was reflected in the artist's pedagogical activity.

One of the founders and teachers (1917–1921) of the Ukrainian Academy of Arts – **Mykola Hryhorovych Burachek (1871–1942)**, a Ukrainian painter, writer, art critic, taught “Landscape” at the Ukrainian Academy. Researchers of the artist's life and creative activity (V. Ablitsov, A. Budkevych, Y. Diuzhenko, O. Zavalniuk, V. Matsko, L. Tkachova) have found out that M. Burachek studied at the Krakow Academy of Fine Arts, in 1910–1912 in Paris, he later worked in the studio of A. Matisse [21]. The contribution of the artist-teacher to the formation of the national art school is that in the best works the poetic nature of Ukraine is skillfully embodied and transmitted.

Abram Anshelovych Manevych (1881–1942), a Ukrainian, Belarusian and American modernist artist, who from 1917 taught “Landscape” at the Ukrainian Academy. According to O. Zhbankova's research, in 1913 a successful exhibition of A. Manevych's works took place in the Duran-Ruel Gallery in Paris; later, in 1917 he was invited to teach at the Ukrainian Academy [22].

A landscape artist Abram Manevych skillfully recreated images of Ukrainian nature. In his temperamentally painted canvases, life always “dynamically pulsates and at the same time the melody of barely perceptible sadness sounds”, which testifies to the understanding of the deep essence of being. The philosophical approach of the artist-teacher to professional activity significantly enriched the national art school.

Mykhailo Ivanovych Zhuk (1883–1964), a Ukrainian artist, professor of the Ukrainian Academy of Arts, later vice-rector of the Art Institute in Odessa, created more than twenty portraits of famous Ukrainian cultural figures, illustrated works by Ukrainian writers. He was fond of photography, wrote poetry and prose. He wrote memoirs about Lesia Ukrainka, Ivan Franko, and Mykhailo Kotsiubynskyi. He taught the discipline

“Portrait” at the Ukrainian Academy. The researcher of the artist's life and creative activity O. Lahutenko notes that Mykhailo Zhuk was engaged in the creation of bookplates, was fond of the art of silhouettes, made a great contribution to the formation of this genre in contemporary Ukrainian art [23]. Thus, under the guidance of the artist-teacher, an active study of folk art was started.

Conclusions. The analysis of the modern scientists' works on the contribution of the founders of the first Ukrainian Academy in the development of art education, suggests that the first institution of higher art education:

- provided a high level of professional training of artistic staff;
- provided an opportunity for Ukrainian artists to obtain professional art education at home;
- carried out the educational process on the basis of the use of elements of Ukrainian folk art in combination with progressive European art and educational trends.

The study makes it possible to conclude that the Ukrainian Academy of Arts, founded in 1917 through the activities of artists-teachers, founders of the academy, laid the foundations for the development of modern domestic pedagogy in the field of fine arts.

The analysis of archival materials on the coverage of pedagogical and cultural-educational activities of the founders of the Ukrainian Academy of Arts is the subject of further personalistic investigations in the field of historical and pedagogical science.

References:

1. Кашуба-Вольвач О. Українська академія мистецтва. Історія заснування (березень-грудень 1917). Хронологія подій, 2014. Київ : Фенікс. 224 с.
2. Воронюк В. Поезія і проза. Спогади. Бучач – Львів – Вінніпег – Івано-Франківськ – Тернопіль, 2001. Кн. III. 80 с.
3. Шмагало Р.Т. Мистецька освіта в Україні середини ХІХ – середини ХХ століття : структурування, методологія, художні позиції : монографія. Львів : Українські технології, 2005. 528 с.
4. Русакова Л. Художня освіта в Україні другої половини ХІХ – початку ХХ століття : історія та педагогічні пошуки. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 9 (2). С. 279–285.
5. Білокінь С. Перспективи дослідження мистецької спадщини Георгія Нарбута. *Образотворче мистецтво*. 1986. № 3. С. 16–18.
6. Дудник І. Від книжки до гривні. Український стиль Георгія Нарбута. *Історична правда*, 2011. URL: <http://istpravda.com.ua/articles/2011/08/26/53367>.
7. Белецкий П.О. Георгий Иванович Нарбут. Ленинград : Искусство, 1985. 240 с.

8. Ковпаненко Н. Нарбут Георгій Іванович. *Видатні діячі науки і культури Києва в історико-краєзнавчому русі України* : біографічний довідник. Київ : Інститут історії України НАН України, 2005. Ч. 2. С. 76–83.
9. Старченко В.І. Вплив народного малярства на творчість професійних митців України XIX – початку XX століття. *Роль україноведень в вихованні національного свідомості та достоїнства нової генерації українців* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, г. Днепропетровск 14–15 ноября 2013 г. Дніпропетровськ, 2013. С. 17–20.
10. Дмитренко Н. Художня династія Кричевських. *Україна молода*. 2010, 6 серпня. С. 20–21.
11. Ковальчук О.В. Василь Григорович Кричевський. Митець і педагог (1873–1952) (до 130-річчя з дня народження). *Народна творчість та етнографія*. 2003. № 1–2. С. 42–46.
12. Рубан-Кравченко В.В. Кричевські і українська художня культура XX століття : монографія : у 3 ч. Василь Кричевський. Київ : Криниця, 2004. Ч. 1. 704 с.
13. Павловський В. Василь Григорович Кричевський. Життя і творчість : монографія. Нью-Йорк : Вільна Академія Наук у США, 1974. 316 с.
14. Соколюк Л. Михайло Бойчук та його школа. Харків : Савчук О.О. 2014. 488 с.
15. Кашуба-Вольвач О. Майстерня монументального живопису М. Бойчука у першоджерелах. Спогади Оксани Павленко і Василя Седляра. *Образотворче мистецтво*. 2008. № 4. С. 40–42; 2009. № 2. С. 24–29; 2009. № 3. С. 132–135.
16. Ковальчук О.В. Митець, педагог-новатор (до 120-річчя від дня народження М.Л. Бойчука). *Українська академія мистецтва : дослідницькі та науково-методичні праці* : зб. наук. праць Національної академії образотворчого мистецтва і архітектури, 2002. Вип. 9. С. 250–263
17. Ковпаненко Н. Бойчук Михайло Васильович. *Видатні діячі науки і культури Києва в історико-краєзнавчому русі України* : біографічний довідник. Київ : Інститут історії України НАН України, 2005. Ч. 1. С. 84–90.
18. Соколюк Л.Д. Михайло Бойчук та його концепція розвитку українського мистецтва (перша третина XX століття) : автореф. дис. ... д-ра мистецтвознавства : 17.00.05. Київ : Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології імені М.Т. Рильського НАН України. 2004. 35 с.
19. Членова Л.Г. (вступна стаття) Олександр Мурашко. Альбом / автор-упорядник Л.Г. Членова. Київ : Мистецтво, 1980. С. 5–20.
20. Добрян Д.М. Виставкова діяльність Олександра Олександровича Мурашка (1898–1922 роки). *Гілея : науковий вісник* : збірник наукових праць, 2015. Вип. 93 (2). С. 122–125.
21. Ковальчук О.В. Історія живописного факультету НАОМА і його роль у вихованні мистецьких кадрів та формуванні національної живописної школи України 1917–1941 років : автореф. дис. ... канд. Мистецтвознавства : 17.00.05. Київ : Національна академія образотворчого мистецтва і архітектури, 2003. 22 с.
22. Жбанкова О. Абрам Маневич. Живопис. Київ : Дух і літера, 2003. 33 с.
23. Лагутенко О. Всеволодність Краси. Графіка та живопис Михайла Жука. Київ : Галерея НЮ АРТ, 2011. 144 с.

Бойченко М. А., Никифоров А. М. Дослідження життєвого та творчого шляху фундаторів Української академії мистецтв сучасними науковцями: педагогічний нарис

Статтю присвячено стану дослідженості життєтворчості засновників першої вищої художньої школи України у працях сучасних науковців. Метою дослідження є вивчення внеску художників-педагогів – засновників першої Української академії мистецтв у становлення та розвиток національної художньої освіти в Україні початку XX століття, висвітленого в сучасних наукових розвідках. З'ясовано, що з ініціативи творчої еліти Києва за підтримки Центральної Ради й особисто Голови Центральної Ради М. Грушевського 18 грудня 1917 року було створено Українську академію мистецтв.

Установлено, що до професорсько-викладацького складу новоствореного закладу вищої мистецької освіти було зараховано провідних художників, а саме: М. Бойчука, М. Бурачека, М. Жука, В. Кричевського, Ф. Кричевського, А. Маневича, О. Мурашка, Г. Нарбута.

Констатовано, що першим ректором Української академії мистецтв було обрано Василя Григоровича Кричевського (1873–1952), який викладав такі навчальні дисципліни, як: «Народне мистецтво», «Орнамент», «Архітектура», «Композиція». Зазначено, що першим діючим ректором академії (1917–1919) був Федір Григорович Кричевський (1896–1947), який очолював майстерню станкового живопису. Установлено, що керівником графічної майстерні було призначено Георгія Івановича Нарбута (1886–1920); Михайло Львович Бойчук (1882–1937) викладав навчальні дисципліни «Фреска» і «Мозаїка»; Олександр Олександрович Мурашко (1875–1919) був очільником навчальної майстерні курсу «Жанровий живопис»; Микола Григорович Бурачек (1871–1942) та Абрам Аншелович Маневич (1881–1942) викладали дисципліну «Пейзаж»; Михайло Іванович Жук (1883–1964) очолював майстерню портретного живопису.

Показано, що творча та педагогічна діяльність фундаторів вищої мистецької школи України базувалася на дослідженні й використанні елементів традиційного українського мистецтва в поєднанні з новітніми європейськими тенденціями в розвитку мистецтва й освіти.

Зроблено висновки, що заснована в 1917 році Українська академія мистецтв дала можливість митцям-українцям здобувати професійну художню освіту на Батьківщині, забезпечила високий рівень фахової підготовки художніх кадрів та заклала підвалини розвитку вітчизняної педагогіки в галузі образотворчого мистецтва.

Ключові слова: становлення вищої художньої освіти в Україні, засновники першої Української академії мистецтв.

Т. І. Бондар

доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри прикладної лінгвістики,
завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти
Мукачівського державного університету

ГЕНЕЗА ПОНЯТТЯ «СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ»

У статті в історичній ретроспективі проаналізовано становлення термінів «компетентність», «іншомовна компетентність» через призму праць американських, канадських та інших зарубіжних науковців, які досліджували проблему поєднання мови й культури в процесі навчання іншомовної комунікативної компетентності. У роботах американських лінгводидактів М. Канейла (M. Canale) та М. Свейн (M. Swain) у компонентному складі іншомовної компетентності виокремлено соціолінгвістичну компетентність. Дж. Каммінз (J. Cummins), що працює з двомовними студентами, підкреслює, що академічна аудиторія потребує культурних та лінгвістичних знань, щоб двомовні студенти стали ефективними. Увага до соціолінгвістичної компетентності в навчанні іноземної мови породжена вимогою часу, коли в 70-х та 80-х роках ХХ століття динамічно розвивалася міжкультурна комунікація, зростає частка іммігрантів, які опановували англійську мову як другу. Інтенсивне спілкування в реальному часі тих, хто вивчав іноземну мову в англійськомовному середовищі з носіями, актуалізувало низку проблем, в основі яких – незнання соціокультурних норм спілкування з боку осіб, які опановували англійську мову як іноземну. Українські науковці О. Бігич, Г. Борецька, Н. Бориско, Ю. Головач, С. Ніколаєва, М. Соловей та російські вчені Н. Гальскова, І. Горелова, С. Тер-Мінасова, В. Сафонова виокремлювали соціокультурну компетентність. Охарактеризовано сутність поняття в межах навчання іншомовної комунікативної компетентності. Вітчизняні лінгвісти-дидакти трактують соціокультурну компетентність як сукупність різноманітних культурологічних, (лінгво-) країнознавчих, соціокультурних і міжкультурних знань, необхідних для ефективного іншомовного спілкування й набуття нових характеристик. У зв'язку із включенням цієї компетентності до переліку предметних компетентностей української мови (державні стандарти другого покоління) відбулося розширення змісту цього поняття. Сутність соціокультурної компетентності прогнозує набуття знань про державу Україну, формування здатності використовувати в мовленнєвій практиці знання української національної культури, звичаїв, традицій, свят. Від учнів початкової школи очікують використання в мовленні найбільш відомих малих українських фольклорних форм, а також успішного виконання різноманітних соціальних ролей через застосування формул національного мовленнєвого етикету, уміле оперування ними під час спілкування. Констатовано, що терміносполучення «соціокультурна компетентність» відсутнє в сучасній «Типовій освітній програмі для української мови та літератури початкової школи», що розроблена після ухвалення Концепції «Нова українська школа».

Ключові слова: соціокультурна компетентність, компетентність, компетенція, іншомовна комунікативна компетентність, компетентнісний підхід, початкова школа.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток освіти й науки впливає на формування понятійно-категорійного апарату кожної галузі, звужуючи або поширюючи, або повністю переосмислюючи зміст поняття. Зміни відбуваються через лінгвальні чинники, наприклад, у зв'язку з вільним витлумаченням терміноодиниці чи з огляду на буквальный переклад терміна, оскільки англійськомовний науковий дискурс слугує потужним джерелом поповнення терміносистеми вітчизняної психолого-педагогічної науки, лінгводидактики, мовознавства, прикладної лінгвістики. Зміни в понятійно-категорійному апараті певного об'єкта дослідження також відбуваються під впливом модернізації системи освіти України. Промовистим прикладом розширення й звуження терміноодиниці слугує практика використання поняття «соціокультурна компетентність».

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблему формування соціокультурної компетентності студіювали вітчизняні й зарубіжні вчені. Американські й канадські лінгводидакти N. Chomsky, J. Cummins, M. Canale, D. Hymes, V. Swain досліджували комунікативну компетентність та її складники, що уможлилювали ефективне навчання англійської як другої мови або іноземної. Російські лінгвісти та лінгводидакти Н. Гальскова, І. Горелов, С. Тер-Мінасова, В. Сафонова вивчали питання міжкультурної взаємодії, що прогнозувало включення соціокультурного компонента до структури компетентностей у ході опанування російської мови як іноземної. Українські дослідники О. Бігич, Г. Борецька, Н. Бориско, Ю. Головач, С. Ніколаєва, М. Соловей досліджували соціокультурну компетентність у контексті вивчення англійської мови як іноземної.

Вітчизняні науковці В. Вітюк, Н. Дідур, Н. Козакова, О. Савченко аналізували формування соціокультурної компетентності учнів і вчителів початкової школи в межах оволодіння українською мовою.

Мета статті – проаналізувати в історичному аспекті становлення й розвиток поняття «соціокультурна компетентність» через характеристику дотичних термінів «компетентність» та «іншомовна компетентність».

Виклад основного матеріалу дослідження.

Аналіз праць вітчизняних і зарубіжних науковців дає підстави трактувати компетентність як міждисциплінарне, поліфункційне, складне, багатоврівневе поняття, що не має чіткої стандартизації. Певна неусталеність семантичного обсягу слова «компетентність» (“competence”) спричинена термінологічними особливостями, оскільки «атрибутивні» (означальні) якості першого елемента впливають на сутність лексеми. З одного боку, для терміна «компетентність» (“competence”) характерна самостійність, а з іншого – його багатоаспектність і поліфункційність як лінгводидактичної категорії аргументовані впливом першого (атрибутивного, означального) елемента в словосполученні, до складу якого він входить. Нечіткість меж терміна «компетентність» також зумовлена іншомовним походженням і наявністю в англійській мові лексеми «компетенція» (“competency”), що суголосний до терміна «компетентність» (“competence”), але в мові-донорі має форму множини, на відміну від слова «компетентність» (“competence”), що функціює здебільшого як незлічуваний іменник, лише в окремих випадках використовується у множині. Правопис форм однини й множини відрізняється, наприклад, “competency – competencies”, “competence – competences”. Лексикографічні джерела представляють «компетентність» (“competence”) як знання, що допомагають людині говорити чи розуміти мову; здатність до реалізації знань, умінь; а компетенцію (“competency”) – як уміння, здатність, умілість, вправність і також компетентність (“competence”). Термін «компетентнісний підхід» в англійському варіанті (“competency-based approach”) містить злічувану лексему “competency”, наголошуючи на виокремленні вмій, здатності до діяльності. Перекладаючи англійською мовою українські терміни, що мають у своєму складі лексему «компетентнісний», послуговуються терміном “competency-based”, наприклад, компетентнісна освіта (“competency-based education”), компетентнісне навчання (вивчення) (“competency-based learning”), компетентнісні завдання (“competency-based tasks”).

Термін «компетентність» (“competence”) повторно ввів до наукового обігу американський лінгвіст Ноум Хомський у 60-х роках ХХ століття. На першість уживання цього слова претендує

видатний німецький мовознавець ХVIII століття В. Гумбольдт, який досліджував генеративну (“generative”) граматику. Осучаснення терміна відбулося завдяки його екстраполяції з наукового поля генеративної граматики в термінологічне поле прикладної лінгвістики. Н. Хомський оперує словом «компетентність» у поєднанні з прикметником «лінгвістична» для позначення внутрішніх лінгвістичних знань мовця, що вможливають синтез звукової форми та значення слова. На думку науковця, лінгвістична компетентність – це несвідоме, інтуїтивне знання мови, таке трактування певною мірою співзвучне із семіотичною концепцією мови Ф. де Сосюра [10; 19]. Н. Хомський протиставляє компетентність (“competence” – знання) діяльності (“performance”) [16].

Варіативність палітри сполученості лексеми «компетентність» (“competence”) варто охарактеризувати через призму становлення й розвитку, а також класифікації різних видів компетентностей. Термін «комунікативна компетентність» постав у понятійному полі прикладної лінгвістики завдяки працям Д. Хаймза (D. Hymes) як альтернатива методології навчання іноземної мови, що ґрунтована на суто лінгвістичній теорії Н. Хомського [18]. Американський лінгвіст С. Савінйон уважав концепцію комунікативної компетентності Д. Хаймза більш широкою й реалістичною [20; 21]. Д. Хаймз удосконалив і розширив лінгвістичний погляд Н. Хомського на комунікативну компетентність за допомогою соціолінгвістичного аспекту. Сутність комунікативної компетентності, за висловом Д. Хаймза, становить не лише генеративна граMATика, а й здатність уживати граматичні форми в ситуаціях реального спілкування [18].

У 80-х роках ХХ століття М. Кенейл (M. Canale) і М. Свейн (M. Swain) опублікували працю, що започаткувала комунікативний підхід до вивчення іноземної мови через функційний підхід. У структурі комунікативної компетентності науковці виокремлюють граматичну компетентність (лінгвістичний код, лексику, правила словотворення, вимову, правопис та складання речень); соціолінгвістичну компетентність (здатність користуватися мовними засобами з огляду на комунікативну ситуацію, ролі мовців, узгодженість висловлювань із соціальними нормами поведінки, володіння мовленнєвими зразками); дискурсну компетентність (здатність генерувати дискурс, інтерпретувати форми й значення слів для створення тексту, уживання граматичних форм для адекватності наміру висловлювання в усній чи в письмовій формі тексту в різних жанрах, забезпечення когерентності й зв'язності висловлювання (дискурсу)); стратегічну, або компенсаційну, компетентність, що прогнозує використання вербальних і невербальних комунікативних стратегій для підвищення ефективності спілкування чи для компенсації прогалин

у спілкуванні через обмежувальні лінгвальні й екстралінгвальні чинники, недостатню компетентність в одному або в кількох інших компонентах комунікативної компетентності [15; 20].

Термін «соціокультурна компетентність» запропонований канадським науковцем у галузі прикладної лінгвістики Дж. Каммінзом (J. Cummins) як один зі складників академічної комунікативної компетентності [15]. Увага до соціолінгвістичної компетентності в навчанні іноземної мови породжена вимогою часу, коли в 70-х та 80-х роках ХХ століття динамічно розвивалася міжкультурна комунікація, зросла частка іммігрантів, які опановували англійську мову як другу. Інтенсивне спілкування в реальному часі тих, хто вивчав іноземну мову в англійськомовному середовищі з носіями, актуалізувало низку проблем, в основі яких – незнання соціокультурних норм спілкування з боку осіб, які опановували англійську мову як іноземну. Канадський лінгвіст розрізняє базові вміння міжособистісного спілкування (“basic interpersonal communication skills – BICS”) та вміння академічного мовлення іноземною мовою (“cognitive academic language proficiency – CALP”) [17]. У структурі академічної мовної компетентності виокремлюють такі компоненти, як: лінгвальна компетентність (знання граматичних правил, словоформ і мовленнєвих зразків, усталених в академічному середовищі); когнітивна компетентність, що потребує розвитку процесів мислення; соціокультурна компетентність, яка прогнозує знання соціальних норм спілкування в умовах академічного середовища.

У 70-х роках ХХ століття в російській лінгводидактиці тривав активний пошук шляхів поєднання мови й культури через стрімку міграцію іноземних студентів до Радянського Союзу. У межах міжкультурної комунікації постало питання про ефективну міжкультурну взаємодію, або «діалог культур». У контексті вивчення російської мови як іноземної окреслено мету формування міжкультурної комунікативної компетентності. Варто зазначити, що синтез засвоєння іноземної мови й культури був вибраний предметом дослідження ще на початку ХХ століття в працях зарубіжних учених О. Есперсена, К. де Сімоні, Ш. Швейцера. У радянській педагогіці студіювання проблеми міжкультурної взаємодії й оволодіння краєзнавчою інформацією в процесі вивчення іноземної мови започатковане в 70-х роках ХХ століття російськими лінгвістами Є. Верещагіним та В. Костомаровим («Язык и культура»). Досліджуючи особливості викладання російської мови як іноземної (другої) для іноземців, науковці ввели термін «лінгвокраїнознавство». Для формування готовності викладачів до міжкультурної комунікації були впроваджені на лінгвістичних факультетах такі дисципліни, як «Країнознавство», «Лінгвокраїнознавство». Проблема формування

міжкультурної компетентності активно розробляли російські дослідники Н. Гальскова, І. Горелов, С. Тер-Мінасова, В. Сафонова.

Отже, метою оволодіння соціокультурною компетентністю є ознайомлення суб'єктів навчання іноземних мов і культур із національно-культурною специфікою мовленнєвої поведінки та формування в них уміння користуватися елементами соціокультурного контексту, необхідними для породження та сприйняття мовлення з погляду носіїв мови. У праці О. Солововой соціокультурна компетентність описана як сукупність соціолінгвістичної, соціокультурної та соціальної компетентностей [12]. В. Сафонова виокремлює такі компоненти соціокультурної компетентності, як загальнокультурний, країнознавчо-маркований, культурознавчий, лінгвокультурознавчий, соціолінгвістичний і соціальний, що впливають на окреслення змісту соціокультурної компетентності як сукупності знань, навичок, умінь, а також певних здібностей і якостей [11, с. 18].

Серед українських науковців понятійне поле іншомовної комунікативної компетентності студіювали О. Бігич, Г. Борецька, Н. Бориско, Ю. Головач, С. Ніколаєва, М. Соловей. Науковці розробили для навчання студентів мовних спеціальностей курс лекцій «Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності (2011 р.) [6], підручник «Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика» (2013 р.) [5]. Вітчизняні лінгвісти-дидакти трактують соціокультурну компетентність як сукупність різноманітних культурологічних, (лінгво-) країнознавчих, соціокультурних і міжкультурних знань, необхідних для ефективного іншомовного спілкування [5, с. 429]. Аналізуючи структуру соціокультурної компетентності, Н. Бориско виокремлює країнознавчу, соціокультурну інформацію, що охоплює знання політичного устрою, економіки, географії, історії, літератури, мистецтва та соціолінгвістичні знання (знання особливостей мовленнєвої й немовленнєвої поведінки носіїв мови для успішної комунікації) [6]. Понятійний спектр іншомовної комунікативної компетентності в контексті опанування другої іноземної мови містить термін «лінгвосоціокультурна компетентність». У структурі іншомовної комунікативної компетентності, на думку вітчизняного науковця-методиста С. Ніколаєвої, представлені мовленнєва, лінгвосоціокультурна, мовна та навчально-стратегічна компетентності [8]. Дослідниця наголошує, що лінгвосоціокультурна компетентність охоплює три види субкомпетентностей: соціолінгвістичну, соціокультурну й соціальну [8]. Метою соціокультурної компетентності є формування здатності учня вибрати форми й використовувати їх відповідно до ситуації спілкування. Ідеться про сукупність знань про країну, звичаї, правила поведінки, норми етикету, а також здатність користуватися такими знан-

нями в процесі спілкування з носіями мови, орієнтуватися в соціальній ситуації й керувати нею [8]. На думку М. Дуки, необхідність виокремлення субкомпетентностей у межах лінгвосоціокультурної компетентності зумовлена потребою специфікації всіх аспектів, які охоплює лінгвосоціокультурна компетентність (соціокультурна компетентність – *аem.*) [2, с. 42]. На наш погляд, поєднання лінгвістичної і соціокультурної компетентностей зумовлене особливостями навчальної програми англійської мови як другої іноземної, що потребувала ущільнення навчального матеріалу через недостатню кількість аудиторних годин. Навчальні тексти соціокультурної тематики можуть слугувати засобом для розвитку мовних, мовленнєвих умінь учнів, а також формувати соціокультурну компетентність.

На початку ХХ століття освіта України зазнає модернізації й переосмислення через компетентнісний підхід до навчання, що покликаний змінити знаннєву парадигму традиційної освіти, подолати суперечності між запитом суспільства, програмними вимогами до учня й потребами особистості. Згідно з вимогами другого покоління «Державного стандарту для початкової школи» (2010 р.) і нових навчальних програм, компетентнісний підхід набув подальшого розвитку [10, с. 13]. Якщо до цього часу соціокультурну компетентність називали лише обов'язковою вимогою до процесу навчання іншомовної комунікативної компетентності, то новизною стандарту стало виокремлення соціокультурної компетентності в структурі предметних компетенцій для української мови. Цю зміну обґрунтовували значущістю формування соціокультурної компетентності як одного з важливих показників готовності учнів до ефективної комунікації українською мовою та як одного з необхідних чинників формування духовної культури особистості [2, с. 474]. Наприклад, для компетентнісно-орієнтованого навчання української мови відібрано такі ключові компетентності: комунікативну, соціальну, загальнокультурну й уміння вчитися. Формування цих ключових компетентностей у вивченні української мови в початковій школі забезпечують предметні компетентності, зокрема, мовленнєва, мовна, соціокультурна й діяльнісна. У межах засвоєння предмета «Українська мова» соціокультурна компетентність має забезпечувати загальнокультурний розвиток школярів початкової школи, допомагати адаптуватися в соціальному середовищі. Сутність соціокультурної компетентності прогнозує набуття знань про державу Україну, формування здатності використовувати в мовленнєвій практиці знання української національної культури, звичаїв, традицій, свят. Від учнів початкової школи очікують використання в мовленні найбільш відомих малих українських фольклорних форм, а також успішного виконання різноманітних соціальних ролей через застосу-

вання формул національного мовленнєвого етикету, уміле оперування ними під час спілкування. Формуючи соціокультурну компетентність учня, навчають дотримуватися правил етикету в спілкуванні з представниками різних вікових груп і статусів, а також формують здатність розв'язувати за допомогою мови різні навчальні та життєві проблеми. Соціокультурна змістова лінія передбачає загальнокультурний розвиток учнів і підготовку їх до життєдіяльності в українському соціумі, що реалізують через досягнення виховних цілей уроків, використання тематичних текстів (повага до старших та допомога їм, повага до вчителів і дружні взаємини з однокласниками, дружба та взаємодопомога, правила поведінки в громадських місцях, зі знайомими й незнайомими людьми, добрі справи для рідного краю) [7, с. 22]. У зв'язку з необхідністю формування соціокультурної компетентності у педагогів зазнають активізації проблемно-орієнтовані наукові студії, зокрема дисертаційні розвідки. Предметом дослідження часто постає формування соціокультурної компетентності вчителя початкової школи, оскільки саме в початковій школі закладають основи життєдіяльності особистості. Унаслідок впливу необхідності експлікувати соціокультурний аспект на власну (українську) культуру, змінюється сутність соціокультурної компетентності. О. Жорнова, М. Степаненко трактують соціокультурну компетентність як один з аспектів життєдіяльності особистості. Науковець В. Вітюк вважає, що соціокультурна компетентність – це сукупність знань, умінь, навичок і здібностей особистості, які дають змогу спілкуватися українською мовою в різних ситуаціях відповідно до норм мовлення й поведінки, а також традицій культури. Соціокультурна компетентність учнів спрямована на розвиток світогляду школярів та їхню підготовку до сприйняття себе як носія національних цінностей; на усвідомлення власних обов'язків як члена суспільства й відповідальності за майбутнє своєї країни; знання культурних норм поведінки українського суспільства, усталених форм самовираження та використання їх під час спілкування; розвиток умінь послуговуватися соціокультурними знаннями, уміннями й навичками відповідно до ситуацій спілкування [2, с. 475].

Ухвалення «Концепції модернізації системи освіти України «Нова українська школа» скорегувало державні стандарти й програми навчальних предметів. У тексті документа немає терміна «соціокультурна компетентність», натомість акцентовано увагу на розвитку соціальної й громадянської компетентності, на обізнаності та здатності учня до самовираження у сфері культури. Соціальна й громадянська компетентність прогнозує формування такої поведінки учня, що вможливить його участь у суспільному житті, ефективну взаємодію в сім'ї й у майбутньому – із роботодавцем і колегами.

Соціальна компетентність потребує розвитку вмінь працювати в команді для досягнення результату, за потреби – розв'язувати конфлікти або запобігати їм через пошук компромісу. Особливого значення в межах цієї компетентності набуває формування поваги до суспільних законів, дотримання прав людини, а в мультикультурному середовищі – уміння взаємодіяти в соціокультурному різноманітті. У руслі розвитку здатності до самовираження у сфері культури вчитель за допомогою мистецьких засобів має навчити дітей розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття. У контексті культурного розвитку актуалізоване розуміння власної національної ідентичності, що слугує підґрунтям для поважного ставлення до розмаїття національних культур [9]. Для досягнення результатів початкової освіти, що прогнозує навчання учнів переносити вміння в нові ситуації, учителям початкової школи рекомендують зважати на інтегрований характер кожної компетентності. Отже, для формування зазначених компетентностей у початковій школі рекомендують актуалізувати внутрішньо-предметні й міжпредметні зв'язки через використання інтегрованих курсів та інтегрованих уроків [4].

У «Пояснювальній записці до навчальної програми з іноземних мов загальноосвітніх та спеціалізованих навчальних закладів (1–4 класи)» соціокультурна компетентність представлена як один із засобів навчання іноземної мови: «Головна мета навчання іноземної мови у початковій школі полягає у формуванні в учнів комунікативної компетенції, що забезпечується лінгвістичним, мовленнєвим і соціокультурним досвідом, узгодженим з віковими можливостями молодших школярів» [14]. На особливу увагу заслуговують принципи відбору соціокультурного матеріалу, серед яких комунікативна цінність і достатність для реалізації цілей та завдань навчання спілкування в межах кожної теми; принцип автентичності мовних (фонетичних, лексичних і граматичних), мовленнєвих (речень, текстів) одиниць, ілюстративних соціокультурних матеріалів, які використовують для навчання спілкування; принцип типовості мовленнєвих зразків, їхньої узгодженості з нормами спілкування, чинними в країні, мову якої вивчають; принцип частотності використання слів у сучасному мовленні; принцип мінімізації матеріалу згідно з психофізіологічними можливостями учнів молодшого шкільного віку, цілями й завданнями. Дотримання названих принципів дає змогу успішно організувати процес оволодіння іншомовним спілкуванням у межах кожної теми відповідно до вимог чинної навчальної програми. У програмі серед багатьох принципів формування змісту навчання також виокремлено соціокультурне спрямування про-

цесу навчання. У підсумку з-поміж рубрик змістової частини програми для всіх іноземних мов (тематика ситуативного мовлення та сфер спілкування; мовленнєвих функцій і засобів їх вираження; мовленнєвих умінь; мовних знань та навичок; загальнонавчальних умінь) акцентовано увагу на переліку соціокультурних знань [14].

У «Типовій освітній програмі для початкової школи», що розроблена під керівництвом О. Савченко, простежувана реалізація проголошених у «Концепції «Нової української школи» компетентностей через змістові лінії. У межах дисципліни «Українська мова» мета й завдання реалізовані за такими змістовими лініями: «Взаємодіємо усно», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо медіа», «Досліджуємо мовні явища» [14, с. 6]. У руслі предмета «Літературне читання» окреслено низку змістових ліній: «Пізнаємо простір дитячого читання»; «Розвиваємо навичку читання, оволодіваємо прийомами розуміння прочитаного»; «Взаємодіємо усно за змістом прослуханого»; «Досліджуємо і взаємодіємо з текстами різних видів»; «Оволодіваємо прийомами роботи з дитячою книжкою»; «Досліджуємо і взаємодіємо з медіапродукцією»; «Перетворюємо та інсценізуємо прочитане; створюємо власні тексти» [14, с. 16]. Формування соціокультурної компетентності є прерогативою іноземної мови.

Висновки і пропозиції. Поняття «компетентність» є самостійним, міждисциплінарним, складним, поліфункційним конструктом, що водночас зазнає впливу залежно від атрибутивних ознак. Аналіз праць зарубіжних дослідників у галузі прикладної лінгвістики вможливив переклад термінів “competence” як компетентність, “competency-competences” як компетенція – компетенції, компетентнісний підхід як “competency-based approach”. Терміносполучення «комунікативна компетентність» – лінгводидактичний феномен, основне поняття комунікативної лінгвістики. Соціокультурна компетентність являє собою компонент різних видів компетентностей залежно від підходу до класифікації. У радянській лінгводидактиці соціокультурну компетентність характеризували як компонент міжкультурної компетентності студентів, які вивчали російську мову як іноземну; у Канаді ця компетентність потрактована як складник академічної мовної компетентності; в Україні соціокультурну компетентність виокремили серед предметних компетентностей у вивченні української мови («Державний стандарт другого покоління»). Аналіз оновлених програм, які розроблені з огляду на Закон України «Про освіту» та «Концепцію «Нова українська школа», засвідчує, що соціокультурний компонент представлений у структурі іншомовної компетентності.

Список використаної літератури:

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвистическая проблематика страноведения в преподавании русского языка иностранцам. Москва : Рус. яз., 1971.
2. Вітюк В. Основні шляхи формування соціокультурної компетентності учнів початкової школи. *Рідне слово в етнокультурному вимірі*. 2013. С. 474–479.
3. Дука М.В. Поняття «лінгвосоціокультурна компетентність» та аналіз методів її формування в педагогічній теорії і практиці. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 7 (51). С. 39–48.
4. Козакова Н. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів. URL: http://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/31210/ (дата звернення: 16.06.2020).
5. Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за заг. ред. С.Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
6. Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій : навчально-методичний посібник для студентів мовних спеціальностей освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» / за ред. С.Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2011. 344 с.
7. Навчальні програми. 3 клас: методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2016/2017 навчальному році з коментарем провідних фахівців. Харків : Вид-во «Ранок», 2016. 208 с.
8. Ніколаєва С.Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. 2010. № 2. 267 с.
9. Концепція Нової української школи. URL: www.mon.gov.ua (дата звернення: 13.06.2020).
10. Савченко О. Упровадження компетентнісного підходу в початкову освіту: здобутки і нерозв'язані проблеми. *Рідна школа*. 2014. № 4–5. С. 12–16.
11. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования. *Иностранные языки в школе*. 2001. № 3. С. 17–23.
12. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс : пособие для студентов педагогических вузов и учителей. Москва : АСТ: Астрель, 2009. 238 с.
13. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1999. 432 с.
14. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти / Рекомендовано МОН України для використання в початкових класах закладів загальної середньої освіти від 20.08.2018 р. № 1/9. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli> (дата звернення: 23.06.2020).
15. Canale M., Swain A. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1980. No. 1. P. 1–47.
16. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge : The M.I.T. Press, 1965. 251 p.
17. Cummins J. BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction / in: Street B. & Hornberger N.H. (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education*. 2nd Edition. New York : Springer Science + Business Media LL, 2008. Vol. 2: Literacy. Pp. 71–83.
18. Hymes D.H. On Communicative Competence. / In Pride J.B., & Holmes J. (Eds.), *Sociolinguistics*. Baltimore, USA : Penguin Education, Penguin Books Ltd, 1972. Pp. 269–293.
19. Nordquist R. Linguistic Competence: Definition and Examples. URL: <https://www.thoughtco.com/what-is-linguistic-competence-1691123> (дата звернення: 24.06.2020).
20. Savignon S.J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Texts and Contexts in Second Language Learning. Reading, Massachusetts at all: Addison-Wesley Publishing Company, 1983.
21. Savignon S.J. Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching. Philadelphia : The Centre for Curriculum Development, Inc, 1972.

Bondar T. The genesis of the sociocultural competence

The article explains that the term “competence” first used by W. Humboldt in the area of generative grammar, was successfully revived by Noam Chomsky. Comparing language acquisition by native speakers and learning a second language by non-native speakers, he argues that there is a difference between linguistic competence and linguistic performance. Linguistic competence emphasizes the innate linguistic knowledge that allows a person to comprehend the information. Following Chomsky’s idea, D. Hymes introduces the term “communicative competence”, eliminating performance and adding sociolinguistic competence. This shift in terminology draws attention to the area of social behavior expressed through the language. Furthermore, M. Canale and M. Swain offers to look at communicative competence as a construct that contains grammatical competence, sociolinguistic competence, discourse competence, and strategic competence. J. Cummins working with bilingual students underscores that an academic classroom requires cultural and linguistic knowledge for bilingual students to become efficient learners. Russian linguists when teaching

Russian as a foreign language introduce sociocultural competence within the intercultural communication concept that allowed foreign students to learn the culture and traditions of the country. Ukrainian scholars O. Bigych, G. Boretska, S. Nikolayeva when developing a foreign language course for students also state the importance of sociocultural competence. The purpose of sociocultural competence is to form student's ability to use appropriate language patterns in different communication situations. It includes knowledge about the country, customs, rules of conduct, etiquette, as well as the ability to use such knowledge in the process of communicating with native speakers; it is the ability to navigate in a social situation and manage it. The second generation of Core Standards for primary school in the Ukrainian language and literature included sociocultural competence. The primary students were expected to know the peculiarities of the Ukrainian national culture, customs, traditions, holidays, folklore forms, as well as to successfully perform various social roles through the use of formulas of national speech etiquette and communication. However, the new Core Standard for the primary school developed to implement the New Ukrainian School guidelines contains the term of sociocultural competence referring to foreign language competence and not Ukrainian.

Key words: *sociocultural competence, competence, competency, foreign language communicative competence, competency-based approach, primary school.*

УДК 37 (477) (091) 18 /195
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-1.4>

А. С. Герасименко

аспірантка кафедри іноземних мов
Національного університету водного господарства та природокористування

КУЛЬТУРНО-СТРАТЕГІЧНІ ІМПЕРАТИВИ ДУШЕВНОГО У ПЕДАГОГІЧНИХ РОЗМИСЛАХ ГУСТАВА ШПЕТА

Статтю присвячено дослідженню культурно-стратегічних імперативів душевного у педагогічних розмислах Густава Шпета, що в контексті кордоцентричної світонастанови як магістральної лінії сучасного українського філософування націлює на формування власної антропологічної домінанти педагогічного знання. Ця домінанта набуває особливої актуальності у зв'язку з тим, що нині в умовах нівелізації індивідуальної та колективної ідентичностей, нестримного інформаційного тиску, деструктивного впливу агресивних віянь та потоків, серйозних випробувань зазнає культурно-адаптивна сфера людини, кризовий стан якої зумовлений відривом від традиційної культури, у зв'язку з чим стає неможливою ретрансляція духовного досвіду та стандартів поведінки попередніх поколінь. Уся система соціально-культурного виробництва, що безпосередньо пов'язана із процесами виховання, соціалізації та творення духовної платформи, зазнала руйнації. У дослідженні підкреслено думку про те, що головною проблемою сучасної педагогічної культури становить перехід від репродуктивних до креативних форм навчання, що стимулюють пошукові орієнтації особистості.

Творчість Густава Шпета розглядається у контексті досліджень представників Київської академічної філософії кінця XIX – другої половини XX ст., які концептуалізували вимір душевного. Наскрізним мотивом педагогічного розмислу Г. Шпета стає виховання душі як основної традиційної лінії української педагогіки, започаткованої К. Ушинським. Культурно-стратегічними імперативами душевного у педагогічних розмислах Густава Шпета визначено:

- очищення педагогічного знання від утилітарних підходів;
- виховання емоційної культури особистості як необхідного складника освітньої діяльності;
- пізнання соборної, колективної душі народу як ємистилища духовних цінностей та пріоритетів культури;
- вивчення феномена «реальності переживань» як істотної критерію пізнання особистості дитини.

Ключові слова: Київська академічна філософія кінця XIX – другої половини XX ст., душа, імперативи душевного, кордоцентризм.

Постановка проблеми. Звернення до власних витоків та історико-культурних надбань становить нині осердя сучасного освітнього простору. Саме тому особливої ваги набувають дослідження представників Київської академічної філософії кінця XIX – другої половини XX ст., що об'єднала творчі зусилля викладачів Київської духовної академії та університету Святого Володимира і сформувала високий рівень професійної та педагогічної культури. З-поміж її представників чільне місце відведено Г. Шпету, за яким закріплено статус основоположника вітчизняної феноменологічної філософії, герменевтичної логіки, суспільної етнопсихології, герменевтики мистецтвознавства, зачинателя семіотики структуралізму, а також видатного педагога та співзасновника трьох найперших наукових інститутів – психології, філософії, мистецтвознавства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Попри те, що праці дослідника тривалий час залишалися terra incognita, енциклопедичний діапазон внеску його ідей у розвиток гуманітарного знання

настільки очевидний, що навіть наявний арсенал досліджень робить його ім'я знаковим для цілої епохи. Рефлексивне середовище ідей Г. Шпета формують праці сучасних дослідників, серед яких – А. Ждан, В. Зінченко, В. Кантор, В. Кузнецов, В. Лекторський, Д. Леонтьєв, Т. Марцинковська, Б. Пружинін, І. Семенов, Д. Шевчук, Т. Щедрина тощо. Набуваючи нині міждисциплінарного значення, на що, безумовно, впливають численні перевидання його творів, науковий доробок Г. Шпета «постає провідником трансдисциплінарності сучасного людинознавства» [7, с. 188–208], в орбіті якого перебувають і його педагогічні дослідження. Більше того, історія педагогіки та філософія освіти тривалий час були «пріоритетними напрямками» досліджень Г. Шпета. Нині педагогічний доробок Г. Шпета потребує комплексного аналізу, оскільки деякі тексти дослідника просто випали з поля зору критики. На наш погляд, важливо звернути увагу на ті тексти дослідника, які проявляють магістральну інтуїцію автора на схоплення фундаментальних засад гуманітарної науки.

Метою статті є експлікація культурно-стратегічних імперативів душевного у педагогічних розмислах Густава Шпета.

Виклад основного матеріалу. Подібно до свого вчителя Г. Челпанова, який концептуалізував вчення про душу і намагався встановити межі застосування експерименту у педагогічній практиці, Г. Шпет розвінчує оманливі обіцянки фізіологічної психології вичерпно пояснити всі явища душевного і свідомого життя. Передусім маємо на увазі його працю під скромною назвою «Робота з психології», що була написана у 1907 році після виходу книги «Мозок і душа» Г. Челпанова і включена в том «Вибраних психолого-педагогічних праць» Шпета аж у 2006 році. Проте, як зазначає В. Зінченко, за цей час її «актуальність стократно зросла» [2, с. 72]. У ній Г. Шпет, за образом висловом В. Зінченка, відновлює поняття «душа» і «дух» «у правах громадянства» [2, с. 81] і переконливо доводить, що психічне так само реальне, як і фізіологічне. Для обґрунтування цієї тези Г. Шпет називає суттєві і необхідні ознаки душі та душевних явищ: душевні явища пролонговані в часі; вони дані нам безпосередньо; вони суб'єктивні, тобто безпосередньо доступні тому, хто їх переживає; вони активні. У дослідницькому контексті представників фізіологічної психології свідомість і психіка постали не більше як функцією мозку, що було рівнозначним їх запереченню. Демонструючи безпорадність їхніх міркувань, Г. Шпет говорить про двояке значення свідомості: з одного боку, це процес, що нерозривно пов'язаний з діяльністю нашого «я», його переживань і проявів, а з іншого – сам матеріал душевних переживань та результат зазначеного процесу. Як стверджує Г. Шпет, «фізіологічна психологія обмежує свідомість тільки явленням їй, залишаючи поза увагою її власну діяльність, вона мислить себе в науковому вбранні подібно до того, як думав король з популярної дитячої казки...» [9, с. 244]. Важливо зауважити, що Г. Шпет прагнув очистити педагогічне знання від будь-яких утилітарних підходів, свідченням чого є його неопублікована за життя праця «Герберт Спенсер і його педагогічні ідеї», у якій мислитель ретельно аналізує концептуальні засади позитивізму, згідно з якими практичний досвід трактується як єдине джерело науки. «Те спільне, що справді об'єднує всі можливі напрями позитивізму, полягає в особливій властивості науки, що робить її практично корисною» [9, с. 115], – говорить Г. Шпет. Загалом, приймаючи ідею науковості філософського знання, що є важливою для збереження освітньої традиції, Г. Шпет вказує на головну небезпеку, яка підстерігає класичну освіту – крайній прагматизм та вузькопрофесійний підхід, що спотворює її зміст і приводить до заперечення історичної спадкоємності основних освітніх стратегій. «Річ навіть

не в тому, що науку почали використовувати для розв'язання технічних проблем, але передусім у тому, що техніка сама посміла задавати їй задачі і таким чином стала керівним мотивом розвитку науки» [9, с. 55].

Отже, система реальної освіти у педагогічній моделі позитивістів постає як система професійної освіти, де навчання домінує над вихованням, а дидактичний процес повністю технізований. Прикметно, що всі види діяльності, згідно з Г. Спенсером, підпорядковані винятково утилітаристським цілям. Якщо для Г. Спенсера як позитивіста важливими є лише ті дисципліни, які сприяють реалізації прагматичних завдань, то Г. Шпет наполягає на вивченні гуманітарних дисциплін, що опинилися за межами педагогічного пошуку. Головну проблему позитивістської освітньої програми дослідник вбачає в тому, що у ній не відведено належного місця гуманітарним наукам та логічному аналізу їх змісту, тоді як «педагогіка має спиратися на логіку і методологію самої науки. ...Навіть якщо погодитися з тим, що метою навчання буде не підготовка освічених людей у цілому, а суто інженерів, усе ж викладання не може бути розумно поставленим без знання і розуміння логіки предметів, що викладаються» [9, с. 126]. Як вважає Спенсер, людині не потрібно мислити, їй треба харчуватися, одягатися та дбати про свій комфорт. Таким чином, школа має слугувати саме таким вимогам життя.

Ця теза стає для Г. Шпета поштовхом для глибокого емоційного спалаху: «Школа для життя!» – дзвінке слово! Між тим в його основі лежить не тільки повна неясність, а й, головне, хибна в корені суперечність: ніби освіта не є саме життя, ніби школа не є життя, ніби зі школою закінчується дещо, що не є життям, а потім починається якесь життя, до якого ніби готувала школа, одним словом, ніби з життям починається кінець школи і освіти. Яка безглузда і шкідлива брехня! Як дитина, яка не живе у школі і навіть до школи – не живе самою школою, як вона починає життя після школи? А чи не покінчить з життям той, хто покінчив з освітою і вихованням? Чи таким має бути життя – «біологічним» чи «фізіологічним», – як у Спенсера?» [9, с. 116–117]. Опонуючи в особі Спенсера усьому позитивізму, Г. Шпет висуває абсолютно відмінний ідеал освіти і виховання, пов'язаний зі становленням людини та розширенням її особистісних горизонтів.

Вважаючи найбільш злободенним питанням свого часу поновлення у правах класичної гуманітарної освіти, Г. Шпет докоряє Спенсеру за те, що він не вибудовує завершеної і обґрунтованої системи педагогіки, що спирається тільки на Локка, а Песталоцці знає досить поверхово, абсолютно не розуміючи його ідей, що жодних інших джерел, на підставі яких можна було б говорити про вихо-

вання, окрім як власного досвіду, у нього немає, та й, урешті, застерігає, що не варто гіперболізувати роль еволюційної теорії для педагогічних побудов Г. Спенсера – якщо говорити про її використання у виховному процесі, то він значно випередив зазначену теорію [9].

Вкрай негативно говорить Г. Шпет і про метод природних наслідків, смисл якого вбачає в «індивідуалістичному розумінні Спенсером завдань морального виховання». На його думку, впровадження «природничого методу» в такому варіанті, який ми відстежуємо у Спенсера, «є не що інше, як чистий моральний нігілізм», що особливо виразно оприявнює свою убогість. Спенсеру доводиться говорити про «довіру», «взаємну повагу», дружбу»... Де це видано, щоб «невмолимі» закони природи слугували взірцем для таких соціальних почуттів» [9, с. 112], – обурюється Г. Шпет.

Підкреслюючи неоднозначність і суперечливість педагогічних ідей Г. Спенсера, Г. Шпет усе ж закликає уникати крайнощів: як повного нігілістичного заперечення, так і безумовного захоплення позитивістськими ідеями, проте сам займає безкомпромісну позицію. Для нього позитивіст Спенсер – це «не філософ ні за своїм духом, ні за своєю природою. Проте він і не «чистий» учений, він – прагматик, самою з нещасною пристрастю до схематизації. Його цікавить не істина, а оправдання істин, видобутих із себе. Він інстинктивно відчував відразу до навчання та освіти, потураючи пристрасті до схем. Формула – його пафос, схема – його ентузіазм, користь – міражна ціль, краса – тема для рефлексії, істина – додаток до формули для розваги в час відпочинку!» [9, с. 53–54]. І навіть ідея справедливості, що становить головну цінність у системі «природного покарання» Спенсера, не викликає у Г. Шпета особливої довіри і передусім через те, що її джерелом є «природність». Запитання Г. Шпета цілком закономірне: «Чому «природність» навіює цю ідею (справедливості) більше, аніж «сердечність»?» [9, с. 134–135].

Нам важливо глибше проаналізувати цю позицію Г. Шпета, позаяк вона зовсім не узгоджується з принципами науковості та методологічними приписами позитивізму. Основою шпетівської гносеологічної стратегії стає «реальність переживань», яку вчений визнає не просто як певну наукову доцільність чи потребу – «його «реальність переживань», на думку Б. Пружиніна, є фундаментальною проблемою, яка відкриває гуманітарній науці нові горизонти для пізнання людської суб'єктивності» [5, с. 24–42]. Переживання у Г. Шпета є не простою емпатією чи звичайним проникненням в душу, а власне живим досвідом особистості, джерелом і засобом смислотворення. Для того щоб думка могла стати справжнім здобутком особистості, важ-

ливо не те, яким є її відбиток у свідомості, а те, чи набула вона певного визначеного смислу. Його засвоєння має місце тоді, коли знання не тільки «розуміється», але й усвідомлюється особистістю у зв'язку з її потребами, інтересами, прагненнями і почуттями, тоді знання відкриваються не тільки розуму, а й серцю. Як стверджує Г. Тульчинський, ідеться про переживання «конкретного життєвого досвіду, діяльності, соціальної практики, яку реалізує особистість, чия свідомість постає як конкретний фокус освоєння і породження соціально-культурних смислів» [8, с. 373–386]. Репрезентуючи феноменологічно-герменевтичну традицію, що була зосереджена на сутнісно-смисловому змісті досвіду, Г. Шпет послідовно проводить думку про те, що осмислення не може бути зведено до певних «об'єктивних» факторів. Таким чином, ми фіксуємо, говорить Г. Тульчинський, наявність передумов нового синтезу, основою якого стає шпетівський досвід переживання, де тісно переплітаються особистісний та соціальний досвід.

Душу народу не можна вважати певним буттям, що перебуває над або між індивідуальними душами, вона як колективна структура переживань являє собою своєрідну «зв'язку» характерних рис поведінки народу. Згідно з Г. Шпетом, душа народу органічно пов'язана з індивідуальною душею, більше того, вона постає колективним репрезентантом загальних рис індивідуальної психології, що сформувалися у процесі спільного національного життя. Ключем до розуміння психології народу дослідник вважає його історію, конкретну структуру соціальної реальності, яка постає творцем наявного буття колективного духу нації і «саме історія задає предметне орієнтування душевних переживань людства, встановлюючи віхи, які визначають шлях «духу» [10, с. 143]. Предметом індивідуальної психології є людина як «душевний індивід»; етнічна психологія постає як психологія «суспільної людини або людського суспільства». «Оскільки дух народу живе тільки в індивідах (in den Einzelnen) і не має іншого існування, крім індивідуального духу, то в ньому, природно, звершуються тільки ті основні процеси, які ближче пояснює індивідуальна психологія» [10, с. 21]. Душа народу являє собою специфічний тип колективності, носіями якої є індивідуальні душі. «Організація» душі цього «колективного суб'єкта» детермінована природними, соціальними чинниками, а також духовною культурою народу. Не поділяючи думки Вундта про те, що продукти духовної культури є психологічними продуктами, Г. Шпет запевняє, що у самому культурно-історичному змісті народного життя психологізм відсутній. Психологічним можна назвати тільки ставлення до продуктів культури та смислу культурних явищ.

І якою б мірою не відрізнялись між собою люди, у їхніх переживаннях та способах реакції на дійсність дослідник вбачає дещо типове, а тому етнічну психологію вважає описовою, тобто такою, що вивчає «типові колективні переживання» [10, с. 21]. Г. Шпет застерігає від ототожнення тих чи інших ідей, покладених в історію розвитку культури, з психологічним ставленням до неї того колективу, в середовищі якого ця історія звершується. Розрізнення цих речей, на думку Г. Шпета, є необхідним, позаяк воно дає змогу вловити душевний лад і «характер» національного буття, бо психологія кожного народу проявляється передусім у ставленні до його духовних цінностей. Саме звідси виводиться фундаментальна проблема етнічної самосвідомості. Зважаючи на те, що кожен індивід є репрезентантом своєї групи (колективу), його особисті переживання «визначаються всією масою аперцепції, що становить колективність переживань його роду, тобто і його сучасників, і його предків» [10, с. 21]. Тому логічно, що закоріненість індивіда в етнічній спільноті обертається закоріненістю в історії свого народу, причетність до якої не можна виміряти біологічною спадковістю – тут особливої ваги набуває міра свідомого долучення до тих культурних цінностей, які визначають зміст цієї історії. «Духовне багатство індивіда, – переконаний Г. Шпет, – це минуле народу, до якого він визначає свою належність... Духовний лад індивіда і є дух його народу» [10, с. 23–24].

Розвиток культури, на думку Г. Шпета, відбувається «діалектичними поштовхами і стрибками, періодами повільного накопичення «душевної енергії» і раптових «вибухів», революцій, покірної душевної податливості або чутливості і бурхливого опору, творчої руйнації того, що так важко і повільно накопичується, і нового лінивого і легковажного творення» [10]. Підкреслимо, що не спільність понять чи вольових зусиль покладає дослідник в основу народної душі, а спільність емоційних переживань, оскільки вважає емоції важливим інструментом у процесі «привласнення» культури. На цій підставі Г. Шпет цілком своєрідно зіставляє процеси національної та індивідуальної ідентифікації, запевняючи, що процес співвіднесення із певним етносом визначається шляхом емоційного прийняття культури, у якій віддзеркалено душу народу. Тому, на думку Г. Шпета, не можна «перемінити» свій народ і «увійти у склад і дух іншого народу».

Невипадково пов'язуючи культуру із внутрішнім світом людини, предметом етнопсихології Г. Шпет називає колективні переживання, зміст яких, на думку Марцинковської, більшою мірою збігається із поняттям ментальності в інтерпретації французької школи «Анналів», згідно з якою ментальність постає такою системою уявлень про світ, що тісно пов'язана з емоційною сферою людини [4].

На наше переконання, доцільно підкреслити генетичний зв'язок колективної душі Шпета із кордоцентричною світонастановою української національно-культурної традиції, яку Г. Шпет відстежує у праці «Філософський спадок П. Юркевича», приуроченої до сорокаріччя з дня його смерті. Аналізуючи внесок мислителя в українську культуротворчість, Г. Шпет наголошує на тому, що Юркевич «боровся за істину не минушу, а піднесену над часом» [12, с. 578–638], над епохою, характер якої формував матеріалізм, що спирався на таке знання, із якого попередньо були вилучені «безпосередні духовні інстинкти і несвідомі, хоча прекрасні поклики серця». Г. Шпету найбільше імпонує те, що П. Юркевич відкриває за межами раціонального досвіду знання, яке виходить за наукові рамки, не втрачаючи своєї важливості і необхідності. І саме в цьому переступанні меж дослідник шукає «глибинність серця»... у людській душі [14]. «Основа душевних рухів і дій – не розум, не воля, а почуття. Почуття поєднуються в серці», – пише архімандрит Інокентій [3, с. 294]. У праці «Тема серця в антропологічних пошуках представників «Київської школи» О. Сарапін на підставі широкої експлікації біблійних та філософських текстів доводить думку не лише про спорідненість, а навіть смислово ідентичність понять «душа» і «серце»: «Загалом створюється враження, що серце – це духовне взагалі, душа; тобто все те, що є об'єктом вивчення психології. Справді, поняття серця та поняття душі в Біблії іноді заступають одне одного, так само, як і поняття серця та духу» [6, с. 80]. Дошукуючись таємниці людського «Я» і пов'язуючи її із серцем, Г. Шпет бере на озброєння думку П. Юркевича про серце як «глибинну істотність», вважаючи її «чи не найбільш витонченою» у філософа [12, с. 634].

Важливим для педагогіки є обґрунтована Г. Шпетом єдність «типів колективних переживань», до яких дослідник відносить емоції, когніції і будь-який відгук на все, що відбувається перед очима, розумом і серцем. Прикметно, що у К. Ушинського смислове навантаження поняття «переживання» перебирає на себе термін «почування» як осердя всіх душевних явищ та устремління. Про переживання як суб'єктне начало свідомості говорять Л. Виготський, С. Рубінштейн, А. Запорожець, Б. Теплов, вбачаючи у ньому важливий фактор особистісного розвитку дитини.

Як відстежує А. Бреусенко-Кузнецов, «у плані розвитку особистості Г. Шпета турбує більше проблема індивідуалізації соціального суб'єкта, ніж соціалізації індивіда [1, с. 120–149]. Проте генеза соціальності і колективності у шпетівській інтерпретації, на думку дослідника, не має нічого спільного ані з матеріалістичним вченням К. Маркса, ані із соціологією Е. Дюркгейма, а закономірно випливає з ідеї «соборності», експлікованої у книгах

С. Трубецького. Ця ідея у кратні рази інтенсифікує складник навчання і пізнання [13]. «Подібно до того, як витвори народної душі тяжіють до душевної енергії окремих душ, що взаємодіють між собою, загальні принципи для пояснення цих творів ... – ті самі, що й в одиничній свідомості, – говорить Г. Шпет. – Відмінність полягає тільки в тому, що їх неможливо пояснити на основі одиничного, оскільки вони «впливають з духовної взаємодії багатьох» [13, с. 54]. Як переконає Г. Шпет, без такої «духовної взаємодії» педагогічні зусилля не дадуть бажаного результату.

На його думку, «тільки дух в істинному смислі реалізується – хай навіть матеріалізується, втілюється і одушевнюється, тобто здійснюється в тій же природі і душевності, але завжди набуває реального буття у формах культури. Природа просто існує, душа живе і «біографствує», один дух перебуває, щоб втілитися в культуру, чекає, довготерпить, сподівається, все переносить, не безчинствує, не превозноситься, не шукає свого. Християнська метафора духа – любов». Саме її Г. Шпет вважає глибоким і плідним джерелом пізнання та педагогічної мудрості, а також тією силою, що допомагає прокласти шлях до істини і забезпечує її пошук.

Висновки і пропозиції. Таким чином, культурно-стратегічними імперативами душевного у педагогічних розмислах Густава Шпета постають:

- очищення педагогічного знання від утилітарних підходів;
- виховання емоційної культури особистості як необхідного складника освітньої діяльності;
- пізнання соборної, колективної душі народу як вмістилища духовних цінностей та пріоритетів культури;
- вивчення феномена «реальності переживань» як істотної критерію пізнання особистості дитини.

Наскрізним мотивом педагогічного розмислу Г. Шпета стає виховання душі як основної традиційної лінії української педагогіки, започаткованої К. Ушинським. Саме з урахуванням цього має відбуватися процес педагогічного впливу, адже діти «вбирають у себе» культуру тільки шляхом переживання, яке передбачає не звичайну передачу фактів, не спілкування у його повсякденному значенні, а емоційний відгук, своєрідний емоційний сплеск, без якого неможливе засвоєння будь-яких нових знань. Вчення Г. Шпета про соборну, колективну душу народу як вмістилища духовних цінностей та пріоритетів може стати важливою настановою для сучасної педагогіки – педагогічний вплив повинен здійснюватися в руслі власної культурної традиції.

Список використаної літератури:

1. Бреусенко-Кузнецов А.А. Г.Г. Шпет: феноменология «Я», феноменологическая психология коллектива и личности. Теоретичні дослід-

- ження у психології : монографічна серія / Сост. В.О. Медінцев. Том VII. 2019. С. 120–149.
2. Зинченко В.П. Ответ психолога физиологам («Работа по психологии» Г.Г. Шпета). *Вопросы психологии*. 2009. № 3. С. 72–82.
 3. Иннокентий. Из лекций профессора Академии архим. Иннокентия по догматическому и нравственному богословию. Сборник из лекций бывших профессоров Киевской Духовной Академии... Киев : тип. Губерн. управл., 1869. С. VII+363, с. 294.
 4. Марцинковская Т.Д. Густав Густавович Шпет – жизнь как проблема творчества. Шпет Г. Психология социального бытия. Москва : Изд. «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 496 с.
 5. Пружинин Б.И. Личность как проблема культурно-исторической эпистемологии (по материалам архива Густава Шпета) / Б.И. Пружинин, Т.Г. Щедрина. *Развитие личности*. 2015. № 2. С. 24–42.
 6. Сарапін О.В. Тема серця в антропологічних пошуках представників «Київської школи». *Наукові записки НаУКМА. Філософія та релігієзнавство*. 1996. Т. 1. С. 79–84, с. 80.
 7. Семенов И.Н. Рефлексивно-культурологический обзор влияния научного творчества Г.Г. Шпета на развитие человекознания (к 140-летию юбилею философа-психолога). *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*. 4А. 2019. С. 188–208.
 8. Тульчинский Г.Л. Переживание в герменевтике Г.Г. Шпета. Феноменолого-онтологический замысел Г.Г. Шпета и гуманитарные проекты XX–XXI веков. / Отв. О.Г. Мазаева. Томск : Изд-во Томского госуд. университета, 2015, С. 373–386.
 9. Шпет Г.Г. Герберт Спенсер и его педагогические идеи. *Philosophia Natalis. Избранные психолого-педагогические труды*. Москва, 2006.
 10. Шпет Г.Г. Введение в этническую психологию. Сочинения. Санкт-Петербург, 1996, Издательский дом «П. Э. Т.» при участии издательства «Алетейя». 156 с.
 11. Шпет Г.Г. Работа по психологии. *Philosophia Natalis. Избранные психолого-педагогические труды* / Отв. ред.-сост. Т.Г. Щедрина. Москва : РОССПЭН, 2006. С. 141–247.
 12. Шпет Г.Г. Философское наследие Юркевича. Приложение к философским произведениям П.Д. Юркевича. Москва : Правда, 1990. С. 578–638.
 13. Шпет Г.Г. Психология социального бытия. / Под ред. Т.Д. Марцинковской. Москва, 1996.
 14. Юркевич П.Д. Вибране / пер. з рос. В.П. Недашківського ; упоряд., передм. та прим. А.Г. Тихолаза. Київ : Абрис, 1993. XIV, 397 с.

Herasymenko A. Cultural and strategic imperatives of the soul in the pedagogical reflections of Gustav Shpet

The article is devoted to the study of cultural and strategic imperatives of the soul in the pedagogical thoughts of Gustav Shpet, that in the context of cordocentric worldview as the main line of modern Ukrainian philosophy aims to form its own anthropological dominant of pedagogical knowledge. This dominant is especially relevant nowadays due to the fact that today in the conditions of leveling of individual and collective identities, unrestrained information pressure, destructive influence of aggressive trends and currents, the cultural-adaptive sphere of man sustains crisis due to the separation from the traditional culture in connection with which it becomes impossible to retransmit the spiritual experience and standards of previous generations behavior. The whole system of socio-cultural production, which is directly related to the processes of education, socialization and creation of a spiritual platform, has been destroyed. The idea that the main problem of modern pedagogical culture is the transition from reproductive to creative forms of learning, that stimulates the search orientations of the individual, is emphasized in the study.

Gustav Shpet's work is considered in the context of researches done by the representatives of Kyiv academic philosophy of the late nineteenth and second half of the twentieth century, who conceptualized the dimension of the soul. The pervasive motive of G. Shpet's pedagogical thinking is the education of the soul as the main traditional line of Ukrainian pedagogy, initiated by K. Ushinsky. The cultural and strategic imperatives of the soul in the pedagogical reflections of Gustav Shpet were defined:

- purification of pedagogical knowledge from utilitarian approaches;*
- education of emotional culture of the individual, as a necessary component of educational activities;*
- knowledge of the conciliar, collective soul of nation as a repository of spiritual values and cultural priorities;*
- study of the “reality of experiences” phenomenon as an essential criterion for understanding the child's personality.*

Key words: *Kyiv academic philosophy of the end of the XIX – second half of the XX century, soul, imperatives of the soul, cordocentrism.*

УДК 373.5.016:821.161.1.09"1984/1990"
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-1.5>

Н. В. Гоголь

кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант відділу історії та філософії освіти
Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ У НАУКОВО-МЕТОДИЧНІЙ ДУМЦІ ПЕРІОДУ ОСВІТНЬОЇ РЕФОРМИ 1984–1990 РОКІВ

У статті зазначено, що в умовах сучасної гуманітарної парадигми шкільної літературної освіти, компетентнісних орієнтирів усвідомлюється важливість комплексного підходу до використання культуротворчого впливу суміжних видів мистецтва на формування юної особистості. Підкреслено, що виклики сьогодення диктують необхідність обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти на основі конструктивно-критичного осмислення теоретико-методичних ідей учених минулого століття. Досліджено генезу педагогічних і методичних ідей реалізації культурологічного підходу до навчання літератури в практиці роботи закладів загальної середньої освіти періоду освітньої реформи 1984–1990 рр. Обґрунтовано важливість використання продуктивних теоретико-методичних надбань учених із зазначеної проблеми для ефективного розвитку сучасної теорії й практики навчання літератури. Акцентовано на причинах активізації культурологічного напрямку у шкільній літературній освіті періоду реформи 1984–1990 рр., що були розвитком міжпредметних та міжмистецьких зв'язків. Розглянуто продуктивні надбання української вченої В. Гречинської з проблеми міжпредметної та міжмистецької взаємодії у шкільній літературній освіті. Актуалізовано погляди вченої щодо навчання російської літератури з урахуванням ідей культурологічного підходу. Доведено, що у науково-методичному доробку В. Гречинської обґрунтовано методику комплексного використання суміжних видів мистецтва (живопису, графіки, скульптури, мистецтва кіно тощо) як дієвих засобів реалізації культурологічного підходу на уроках російської літератури. Підкреслено, що запропоновані В. Гречинською оптимальні форми, методи і прийоми роботи із засобами суміжної образотворчості на основі їх діалогічної взаємодії сприяють поглибленню знань літературознавчого і мистецтвознавчого характеру, осягненню учнями літературного твору як унікального тексту культури, усвідомленню законів творення образів у суміжних видах мистецтва, розумінню їх специфіки, формуванню вмінь аналізувати та інтерпретувати літературні твори у мистецькому контексті. Підсумовано, що теоретико-методичні настанови В. Гречинської із зазначеної проблеми стали базовою основою для конструктивно-критичного осмислення ученими проблеми культурологічної спрямованості змісту шкільної літературної освіти наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття.

Ключові слова: урок літератури, культурологічний підхід до навчання російської літератури, мистецтво слова, суміжні види мистецтва, науково-методичний доробок української вченої В. Гречинської, шкільна реформа 1984–1990 рр.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку шкільної літературної освіти значна увага приділяється навчанню української і зарубіжної літератури на засадах культурологічного підходу, а саме в аспекті глибокого осмислення духовних цінностей та поетики літературних явищ і фактів у контексті культури, вивчення літературних творів у зв'язках з іншими видами мистецтва. В умовах гуманітарної парадигми шкільної літературної освіти дедалі глибше усвідомлюється важливість комплексного підходу до використання культуротворчого впливу суміжних видів мистецтва на формування юної особистості, що регламентовано у низці державних документів, а саме: Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, Концепції «Нова українська школа», Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти. У Концепції літера-

турної освіти реалізація культурологічної лінії передбачає вивчення літератури у контексті розвитку культури й мистецтва (література як мистецтво слова), розгляд літературних творів у взаємозв'язках із живописом, музикою, кіно та іншими видами мистецтва, використання культурологічного принципу, що забезпечуватиме розширення світогляду учнів, визначення місця літератури серед інших видів мистецтва та в духовній культурі народу й людства [3].

Компетентнісні орієнтири шкільної літературної освіти вказують на необхідність визначення культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічній думці періоду шкільної освітньої реформи 1984–1990 років, що полягає у дослідженні генезису педагогічних і методичних ідей реалізації культурологічного підходу до навчання літератури в практиці роботи закладів

загальної середньої освіти, а також в обґрунтуванні важливості використання продуктивних теоретико-методичних надбань учених із зазначеної проблеми для ефективного розвитку сучасної теорії й практики навчання літератури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Конструктивно-критичне осмислення проблеми культурологічного підходу в освіті представлено у працях учених-педагогів І. Балхарової, Є. Бондаревської, М. Бастуна, В. Гури, І. Зязюна, І. Колмолгорової, О. Рудницької, В. Сластьоніна, І. Якиманської та інших учених.

У літературній освіті проблема культурологічного підходу отримала свою послідовну розробку в наукових розвідках провідних вітчизняних і зарубіжних учених, серед яких – Г. Ачкасова, К. Богачов, М. Борецький, А. Вітченко, Н. Волошина, Є. Волощук, Г. Гладишев, А. Градовський, В. Доманський, С. Жила, Д. Затонський, М. Жулинський, О. Ісаєва, З. Кирилюк, Ж. Клименко, Ю. Ковбасенко, Л. Мірошниченко, І. Мойсєєв, Д. Наливайко, О. Ніколенко, Л. Нежива, Є. Пасічник, О. Покатілова, О. Пронкевич, С. Сафарян, Н. Свіріна, О. Слоньовська, Ю. Султанов, Б. Шалагінов, К. Шахова, З. Шевченко, Т. Яценко та інші.

Наукові розвідки вчених демонструють як розмаїття окремих аспектів зазначеної теми, так і багатство сучасних підходів до її осмислення, що полягають в обґрунтуванні необхідності урізноманітнення методів і прийомів, видів і форм роботи з текстом художнього твору, розробки методичної системи культурологічного аналізу літературного тексту, упровадження інноваційних технологій навчання української і зарубіжної літератури тощо.

Виділення невирішених завдань дослідження. Нині широке проблемне коло науково-методичних ідей учених 1980-х–1990-х рр. щодо реалізації культурологічного підходу до навчання літератури засобами міжпредметної та міжмистецької взаємодії не є об'єктом системного дослідження сучасними вченими. Тому в умовах компетентнісних орієнтирів сучасної шкільної літературної освіти актуальності набула об'єктивна потреба в ретроспективному аналізі, актуалізації та творчій реалізації нагромадженого прогресивного методичного досвіду в практиці навчання літератури на культурологічних засадах періоду освітньої реформи 1984–1990 рр.

Мета статті – розкрити теоретичні й практичні основи реалізації культурологічного підходу до навчання російської літератури у закладах загальної середньої освіти засобами міжпредметної і міжмистецької взаємодії, що представлені у науково-методичній думці періоду освітньої реформи 1984–1990 рр.

Виклад основного матеріалу. Становлення літературної освіти та формування теорії і практики навчання курсів літератури завжди було

актуальною проблемою вітчизняної школи. Пошук оптимальних шляхів розвитку шкільної освіти викликав у 80-х–90-х рр. ХХ століття дискусію про гуманітарну освіту, в межах якої обговорювалося питання і про викладання літератури, літературну освіту, її роль та значення і про те, яким повинен бути учитель-словесник тощо. Із початком реформи 1984 року у шкільній літературній освіті зміни, що відбулися в гуманітарній парадигмі шкільної літературної освіти, пов'язані із системністю та цілісністю гуманітарного знання, а також із розвитком міжпредметних зв'язків на основі інтеграції наукових знань у теоретичних дослідженнях і в практичній діяльності, стали причинами активізації культурологічного напрямку в шкільній літературній освіті у 80-х роках ХХ ст. [1, с. 234–407].

Відповідно до постанови Центрального Комітету Компартії України і Ради Міністрів Української РСР роль літератури полягала у формуванні духовно багатой, гармонійно розвиненої особи з високими моральними ідеалами й естетичними потребами. Викладання літератури в середній школі здійснювалося на основі вивчення творів видатних митців російської, української, загалом радянської й зарубіжної класики. Міністерствам освіти та культури УРСР, Державному комітету УРСР з кінематографії разом із творчими спілками було доручено «розробити програми й посібники для факультативних занять і позакласної роботи з музики, художньої, літературної творчості та кіномистецтва», а також «ширше залучати діячів культури і мистецтва до безпосередньої участі в роботі з дітьми» [6]. Тому посиленню ролі і значущості міжмистецьких і міжпредметних зв'язків у ході навчання літератури сприяли об'єктивні процеси, що відбувались у культурі останніх десятиліть доби радянської епохи.

Серед словесників поживився інтерес до використання на уроках літератури суміжних видів мистецтва, художній твір розглядався як витвір словесного мистецтва у взаємодії та діалозі з іншими видами мистецтва (образотворче мистецтво, музика, кіномистецтво, мистецтво театру тощо), художня культура почала усвідомлюватися «не просто як тло, а як смисловий компонент літературного твору та основа його інтерпретації» [4, с. 7].

Розробкою культурологічного підходу як домінантного щодо аналізу художнього твору займалися провідні українські та зарубіжні вчені-методисти, дослідники, активні вчителі-словесники (Л. Айзерман, О. Бандура, В. Беленький, Т. Браже, Н. Волошина, В. Гречинська, М. Кудряшов, С. Курганов, Т. Курдюмова, С. Лавлинський, В. Маранцман, Є. Пасічник, В. Троїцький, О. Фролова, М. Черксова та ін.). За основу культурологічного діалогу ними були визнані прийоми проблемного

навчання, а також концепція «занурення» учнів у культуру тієї епохи, література якої вивчалась.

Реформа загальноосвітньої та професійної школи 1984 року розкрила певні можливості для взаємодії у вивченні російської, української, зарубіжної літератури та літератури народів СРСР. Головне завдання реформи передбачало «покращення художньої освіти та естетичного виховання учнів, необхідність розвивати почуття прекрасного, формувати високі естетичні смаки, уміння розуміти і цінувати твори мистецтва <...> використовувати задля цього можливості кожного предмета, особливо літератури...» [5, с. 48].

Фаховий інтерес для нас становлять науково-методичні розвідки української дослідниці В. Гречинської, що стали основою для подальших педагогічних пошуків методики навчання української і зарубіжної літератури та плідними передумовами розвитку літературної освіти другої половини ХХ – початку ХХІ століття на засадах культурологічного підходу. Вважаємо за необхідне зупинитись на науково-методичному доробку вченої, у якому актуалізовано питання навчання російської літератури на засадах культурологічного підходу.

У контексті предметного поля нашого дослідження актуальними є педагогічні погляди української вченої В. Гречинської, втілені напередодні освітньої реформи 1984 року в навчально-методичному посібнику «Наочність на уроках російської літератури» [2]. В. Гречинська у науково-методичних дослідженнях зауважувала про безсистемне використання вчителями засобів наочності на уроках літератури, наголошувала на доцільності використання творів суміжних видів мистецтва на уроках російської літератури на основі їх ідейно-тематичної єдності та композиційно-стильових особливостей. Серед причин неухважного ставлення з боку педагогів до суміжних образотворчостей, зокрема творів живопису, учена виділяє такі: неузгодженість у підходах до використання мистецьких творів у педагогіці та методиці літератури; суб'єктивний підхід до відбору, аналізу та оцінки суміжних видів мистецтв; недостатнє забезпечення шкіл необхідними наочними посібниками; недостатня розробленість проблеми використання творів живопису на уроках літератури у 8–10-х класах у навчально-методичній літературі тощо.

Робота на уроці літератури з творами суміжних видів мистецтва, на думку вченої, має відбуватись із дотриманням таких вимог: забезпечувати виконання навчально-виховних завдань уроку, сприяти кращому засвоєнню учнями навчального матеріалу, бути доступною учням певної вікової категорії, поглиблювати теоретико-літературні знання школярів, формувати у них уміння самостійної роботи над творами живопису і графіки.

Робота над суміжними видами мистецтва на уроці літератури, на переконання ученої, передбачає накопичення знань учнів у галузі літературознавства та мистецтвознавства (понять, термінів), розширення досвіду роботи з відповідною довідковою літературою тощо. Це сприятиме формуванню у школярів умінь визначати тему та ідею творів мистецтва, аналізувати твори літератури, живопису, графіки, скульптури в єдності їх змісту та форми, порівнювати, зіставляти, висловлювати оцінне ставлення до сприйнятого мистецького полотна.

Актуально В. Гречинською порушено питання про те, який обсяг літературознавчої і мистецтвознавчої інформації мають засвоїти учні основної і старшої школи на уроках російської літератури. На основі аналізу програм з історії, української і російської літератури, а також образотворчого мистецтва учена доходить висновку про те, що у 4–7-х класах школярі отримують досить ґрунтовні відомості про види і жанри образотворчого мистецтва, засоби виразності, зображальні можливості живопису і графіки, інформацію про життєвий і творчий шлях знаних художників тощо. Водночас учена відзначає вміння, якими оволодівають учні під час роботи над творами суміжної образотворчості на уроках літератури, а саме: визначати тему та ідею творів образотворчого мистецтва, у єдності форми та змісту аналізувати сюжетно-композиційну побудову репродукцій мистецьких полотен живопису, графіки, фото скульптурних пам'яток, встановлювати спільне та відмінне у декількох картинах близької тематики тощо [2, с. 54].

Проте у 8–10-х класах, на переконання В. Гречинської, відповідно до вимог літературної освіти робота над поповненням літературознавчих і мистецтвознавчих відомостей має носити системний характер, що безперечно позначиться на зацікавленості учнів творами живопису, привчить їх за необхідності звертатися до мистецтвознавчої літератури задля розширення власного кругозору, а також формуватиме вміння висловлювати власне ставлення до творів живопису та графіки з метою глибшого осягнення літературних творів.

Цінними для сучасної методики літератури є думки вченої щодо системи роботи над творами суміжних видів мистецтва, що передбачає ознайомлення старшокласників на уроці літератури із життєвим та творчим шляхом митця (тематика творчості, індивідуальний стиль, мистецький напрям, епоха, у яку творив діяч, тощо). Отримані відомості історичного, літературознавчого та мистецтвознавчого характеру сприятимуть розширенню кругозору учнів, формуватимуть культурну компетентність, виховуватимуть потребу у читанні літературних творів задля естетичної насолоди,

спонукатимуть зацікавлення набутками інших культур тощо. Учена підкреслювала важливість застосування міжпредметних зв'язків на уроках літератури, наголошувала на доцільності ознайомлення учнів основної і старшої школи із засобами типізації художніх образів, які вони отримують під час роботи над літературними творами, а також «закріплюють, уточнюють і поглиблюють у процесі роботи над творами образотворчого мистецтва» [2, с. 64]. В. Гречинська переконливо доводила, що учитель на уроках літератури має звертати увагу учнів на композиційну побудову художнього полотна з метою визначення його ідейно-тематичної спрямованості (майстерне використання художником першого та другого плану, розміщення предметів, портрету героїв, пейзажного фону тощо). Проте деякі позиції методистів щодо доцільності застосування окремих принципів та методів у процесі використання на уроках літератури суміжних образотворчостей викликали у вченої заперечення. В. Гречинська стверджувала, що під час ознайомлення учнів із творами живопису та скульптури учитель не повинен суворо дотримуватися принципу історизму, а отже, «запропонована М. Щиряковим система роботи над використанням суміжних видів мистецтва не може розглядатися лише в історичному аспекті» [2, с. 37]. Урок літератури учена розглядала як творче спілкування учителя й учнів, в основі якого – художній текст, тому вчителю необхідно рухатись від мистецтва слова до суміжної образотворчості.

Фаховий інтерес для нас становить запропонована В. Гречинською класифікація наочності, у якій суміжні види мистецтва вчена виділяє в окрему групу: 1. Предметно-зображальна (фото-матеріали, макети і т.п.) і символіко-схематична (літературно-історичні карти, схеми, таблиці, діаграми, плани, записи на дошці і т.п.) наочність, під час сприймання якої головну роль виконує зоровий аналізатор. 2. Емоційно-слухова наочність, яка сприймається за допомогою слуху. До неї вчена відносила записи художнього читання, виступи письменників й інші фонозаписи. 3. Твори суміжних видів мистецтва: репродукції живописних картин, графіка, музика, кіно, театр [2]. Отже, учена обґрунтувала доцільність синтезу вивчення літературного тексту та творів інших видів мистецтва, акцентувала на важливості розкриття особливостей художніх творів, літературних явищ і фактів у широкому культурному контексті.

Великого значення В. Гречинська надавала створенню методики роботи з текстом художнього твору із використанням засобів живопису. Значну увагу у процесі роботи над текстом художнього твору на уроці літератури у старшій школі учена надавала використанню творів графіки (станковий малюнок, гравюра, ілюстрації, плакати).

На її переконання, «робота з ілюстраціями привчає учнів розмірковувати над зображально-виражальними засобами двох видів мистецтва, що сприяє розвитку їхнього художнього бачення, творчої уяви, розширює естетичний кругозір» [2, с. 60].

В. Гречинська акцентувала на важливості ознайомлення учнів 8–10-х класів із теоретичними відомостями про специфічні особливості ілюстрацій як видів живописного мистецтва, їх різновиди, принципи створення тощо. На її думку, за період навчання у загальноосвітній школі учні на уроках літератури мають ознайомитись із такими видами графічного жанру: ілюстраціями-портретами, на основі яких здійснюється характеристика літературного героя; психологічними ілюстраціями, які допомагають розкрити характер героя художнього твору, його ставлення до інших персонажів; предметно-пізнавальними ілюстраціями, які відтворюють побут, явища природи, пейзаж у художньому творі; ілюстраціями, що відображають сюжетні лінії у творі; ілюстраціями, що передають настрій, головну думку, авторську ідею, допомагають у сприйманні літературного твору.

Ученою запропоновано алгоритм аналізу літературного твору у єдності із суміжними образотворчостями, а саме: встановлення зв'язку між літературним твором та ілюстраціями; визначення спільних та відмінних мотивів і образів в ілюстраціях різних художників до поданого художнього твору; висловлення оцінних суджень учнів на основі зіставлення кількох ілюстрацій; формування в учнів умінь зіставляти ілюстрації з літературними творами, висловлювати оцінне ставлення до аналізованих мистецьких полотен тощо [2, с. 79]. Серед умінь і навичок, які мають бути сформовані в учнів 4–8-х класів на уроках літератури на основі взаємодії мистецтв, учена виділяла такі: розуміти й переказувати зміст живописного полотна чи ілюстрації; здійснювати аналіз репродукції картини, портрета; оцінювати майстерність використання художником зображально-виражальних засобів; на практичному рівні розрізняти твори живопису і графіки, їхні види та жанри (портрети, пейзажі, побутові картини та інші). У 8–10-х класах уміння й навички учнів розширюються та удосконалюються, що позначається на «прочитанні» творів живопису, словесному малюванні за картиною, аналізі ілюстрацій до літературних творів одного чи кількох художників, написанні творів на основі розглянутих мистецьких шедеврів [2, с. 66–67].

З метою успішного формування в учнів старшої школи умінь і навичок роботи з творами живопису, на думку В. Гречинської, важливим є ознайомлення з біографічними відомостями про письменника, з репродукціями його портретів у різні періоди життя з метою усвідомлення світо-

глядних позицій митця, осягнення історико-культурного простору, у якому доводилося творити авторові тощо. Серед методів та методичних прийомів роботи з текстом художнього твору учена пропонувала використовувати розповідь, бесіду, повідомлення, доповідь, усний чи письмовий твір тощо [2, с. 72].

У навчально-методичному посібнику ученою акцентовано на виваженості у відборі суміжних образотворчостей з метою вирішення літературознавчих завдань уроку. Відповідно до запропонованих програмою тем уроків російської літератури ученою фахово представлено перелік живописних полотен, окремих видань альбомів із поданими творами образотворчого мистецтва, засобів наочності (діафільми, кінофрагменти, звукопис відтворення окремих сцен у виконанні акторів театру тощо), окреслено мету та способи їх застосування на різних етапах уроку, а також розроблено орієнтовні запитання і завдання, які доцільно використати на уроці під час роботи над творами суміжних видів мистецтва [2].

Результати впроваджені у практику роботи школи методики роботи із текстом художнього твору у єдності із суміжними образотворчостями дали можливість ученій зробити висновок про те, що систематичне використання на уроках літератури засобів наочності сприяє розвитку усного та писемного мовлення, творчої уяви школярів, формуванню умінь зіставляти твори образотворчого мистецтва з літературними шедеврами, оцінювати засоби творення образів, утілені в кожному з видів мистецтва, виражати власне ставлення до суміжних образотворчостей, що сприяє усвідомленню учнями довершеності літературного твору як мистецтва слова [2, с. 104]. Отже, вивчення художніх творів у єдності із суміжними видами мистецтва учена розглядала як могутнє джерело культурологічної інформації.

Висновок. У період проведення освітньої реформи 1984–1990 рр. учитель мав можливість уявити викладання курсу літератури як цілісної системи, передбачити результати своєї роботи і діяльності учнів, забезпечити ефективне вирішення освітньо-виховних завдань курсу.

Продуковані українською вченою В. Гречинською настанови стали для вчених-методистів кінця ХХ – початку ХХІ століття важливим методичним орієнтиром у визначенні ефективних чинників реалізації культурологічного підходу в процесі навчання української і зарубіжної літератури; розробленні методичної системи культурологічного аналізу творів літератури, обґрунтування синтезу вивчення літературного тексту та творів інших видів мистецтва; розкритті соціокультурної, морально-етичної, гуманітарної, естетичної спрямованості освітнього процесу.

Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо в аналізі науково-методичного доробку провідних зарубіжних учених щодо проблеми реалізації культурологічного підходу до вивчення творів зарубіжних письменників на уроках російської літератури періоду шкільної реформи 1984–1990 рр.

Список використаної літератури:

1. Бахтин М.М. *Формы времени и хронотопа в романе : Очерки по исторической поэтике. Вопросы литературы и эстетики.* Москва : Художественная литература, 1975. С. 234–407.
2. Гречинская В.С. *Наглядность на уроках русской литературы : пособие для учителя.* Киев : Радянська школа, 1983. 152 с.
3. Концепція літературної освіти, 26 січня 2011 року. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/13508.
4. Мельник А. Внесок Л.Ф. Мірошніченко у розвиток проблеми навчання зарубіжної літератури у культурологічному контексті. *Всесвітня література в сучасній школі*, 2013, № 5 (387). С. 7–12.
5. О реформе общеобразовательной и профессиональной школы. *Сборник документов и материалов.* Москва : Политиздат, 1984. 112 с.
6. Постанова Центрального Комітету Компартії України і Ради Міністрів Української РСР «Про подальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді і поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи» від 10. 07. 1984 р. № 281. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP840281.html.

Hohol' N. Culturological approach to the Literature teaching in the scientific and methodological thought of the educational reform period of 1984–1990

The author states the importance of a comprehensive approach to the use of cultural and creative influence of related arts on forming a young personality in the context of the modern humanitarian paradigm of school literary education and competence approach. It is claimed that contemporary challenges dictate the need to substantiate the culturological bases of the school literary education content from the perspective of a constructive and critical understanding the theoretical and methodological ideas of scientists of the last century. The genesis of pedagogical and methodical ideas of the culturological approach realization to Literature teaching in the work practice of general secondary education establishments of the educational reform period of 1984–1990 is investigated. The importance of using the productive theoretical and methodological achievements of scientists on this problem for the effective development of modern theory and practice of Literature teaching is studied. Particular attention is paid to

the reasons for the intensification of the culturological policy in school literary education of the reform period of 1984–1990, which contributed to development of interdisciplinary and inter-art connections. The efficient achievements of the Ukrainian scientist V. Hrechynska on the problem of interdisciplinary and inter-arts interaction in school literary education are considered. The views of the scientist on the Russian literature teaching are updated, taking into account the ideas of the culturological approach. The paper argues that in V. Hrechynska's scientific and methodological works the complex use of related arts (painting, graphics, sculpture, cinematography, etc.) as effective means of realizing the culturological approach in Russian literature classes is substantiated. The author has established the fact that the optimal forms, methods and techniques of work with the means of related arts proposed by V. Hrechynska on the basis of their dialogical interaction contribute to deepening the knowledge of literary and art studies, understanding a literary work as a unique text of culture, awareness of the image creation specifics in related arts, knowing their characteristic features, forming the skills to analyze and interpret literary works in an art context. The results of the study suggest that the theoretical and methodological guidelines of V. Hrechynska on this problem became the fundamental basis for constructive and critical researchers' understanding the problem of culturological content of the school literary education in the late XX – early XXI century.

Key words: *Literature lesson, culturological approach to Russian literature teaching, art of words, related arts, scientific and methodological achievements of the Ukrainian scientist V. Hrechynska, school reform of 1984–1990.*

УДК 37.013/42(091)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-1.6>**В. П. Кравець**доктор педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка**С. В. Кравець**кандидат філософських наук,
доцент кафедри теорії і практики перекладу
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

ПРОБЛЕМИ СЕКСУАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ В ПРАЦЯХ КЛАСИКІВ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

У статті проаналізовано становлення сексуальної педагогіки як науки у ХХ столітті. Встановлено, що в 1920–1930-х роках сексуальна тематика не користувалася популярністю у педагогів і в основному розглядалася педологами. Показано значення лідера педології А. Залкінда у формулюванні основних ідей сексуальної педагогіки. Ретельному аналізу піддані праці вченого, передовсім «12 статей заповідей пролетаріату» та «Статеве виховання». На особливий інтерес заслуговують його ідеї про неперервність статевої соціалізації, про інтегративний характер усіх ланок учбово-виховного процесу у реалізації її завдань, про значення сублімації у статево-вихованні підлітків.

На основі вивчення праць П. Блонського зроблена спроба оцінити вклад ученого в розвиток сексуальної педагогіки як науки. Особливий акцент зроблений на праці «Нариси дитячої сексуальності». Блонський розробив оригінальну методику вивчення дитячої сексуальності, вважаючи, що без цього не можна досягти успіху у сексуальній соціалізації учнівської молоді. Він наполягає на тому, що статево дозрівання дитина повинна зустріти підготовленою. Вперше в педагогіці професор демонструє гендерні відмінності проявів сексуальності, а також аналізує характер та причини статевої аномалії. Як ніхто у вітчизняній педагогіці, Блонський глибоко вивчав проблему першого кохання. Проаналізовані підходи Блонського до організації сексуальної освіти та статевого виховання в його працях, стурбованість дослідника неухватом педагогів і батьків у статево-вихованні.

У статті показано місце А. Макаренка у теоретичному та практичному вирішенні проблем сексуальної соціалізації. І хоч не з усіма висновками педагога можна погодитися однозначно, особливо з позиції сьогодення, а саме з його підходами до сексуальної освіти вихованців. Зацікавити може й формування досвіду нестатевої любові в працях Макаренка, його практика спільного виховання юнаків і дівчат у колективі. Показано й вирішення питань статевого виховання в працях В. Сухомлинського. Накреслено перспективи розвитку сексуальної педагогіки.

Ключові слова: сексуальна педагогіка, сексуальність, кохання, статево-виховання, сексуальна соціалізація, сексуальна освіта, сублімація.

Постановка проблеми. Під сексуальною педагогікою розуміють розділ педагогічної науки, що на основі вивчення сутності та закономірностей статевого дозрівання, гендерних особливостей психосексуального розвитку обґрунтовує зміст і технології сексуальної соціалізації дітей та підлітків, вивчає сутність і закономірності сексуальної освіти, статевого виховання та формування сексуальної і репродуктивної культури, їх взаємозв'язок з вихованням особистості взагалі. На жаль, упродовж розвитку суспільства, в різні історичні періоди проблеми сексуальної соціалізації належали до числа тих, які ігнорувались чи виключались зі сфери дослідження педагогічної науки. У працях вітчизняних педагогів, яких сміливо можна віднести до класиків педагогічної науки, так чи інакше ставилися і подекуди вирішувалися проблеми сексуальної

освіти і статевого виховання школярів, хоча цілісного підходу до проблеми сексуальної педагогіки нами не виявлено.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упродовж ХХ століття (особливо починаючи з 1940-х років) проблеми сексуальної соціалізації, а отже, й сексуальної педагогіки були табуованими, а тому в працях вітчизняних дослідників рідко трапляються розвідки сексуально-педагогічної проблематики. Але з набуттям Україною незалежності і зняттям відповідних заборон з'являються праці та дисертаційні дослідження, що стосувалися сексуальної освіти та статевого виховання. Це такі українські дослідники, як О. Бялик, О. Главацька, І. Нестайко, Н. Левчик, Т. Паничок, Л. Ковальчук та інші. Але ці дослідження не стосувалися історико-педагогічного ракурсу розгляду проблеми.

Мета статті – аналіз еволюції ідей сексуальної педагогіки в працях класиків вітчизняної педагогічної науки ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. Термін «сексуальна педагогіка» вперше був запроваджений у вітчизняний педагогічний дискурс Є. Лозинським [1]. У першій чверті ХХ століття з цим терміном співвідносився інший термін – «статеве питання», який був популярнішим серед учених, які торкалися проблем сексуальної соціалізації школярів, оскільки похідні поєднання від слова «секс» у вітчизняному менталітеті і суспільному дискурсі мали негативні смислові конотації, а тому не могли претендувати на загальну вживаність і легітимність, тим більше в такій сфері, як виховання дітей. Але в 1920-х роках термін сексуальна педагогіка все частіше використовується вітчизняними педагогами, зокрема К. Веселовською, А. Залкіндом, П. Блонським та іншими. У 1930 році виходить праця О. Бляшка під назвою «Сексуальна педагогіка».

Незважаючи на існування численних напрямів у вирішенні проблем сексуальної соціалізації у 1920-х роках (соціально-педагогічного, психоаналітичного (фрейдистського), антропологічного, християнсько-православного та інших), зі становленням культу особи Сталіна офіційною точкою зору з питань сексуальної соціалізації стала вульгарно-соціологічна позиція уродженця Харкова Арона Залкінда, котрий доводив, що *«статеве повинне в усьому підпорядковуватися класовому, нічим останньому не заважаючи, у всьому його обслуговуючи»* [2]. У своїх численних публікаціях він розглядав статеве життя як перешкоду на шляху будівництва нового соціалістичного суспільства.

З метою підпорядкування сексуальності класовим інтересам пролетаріату А. Залкінд розробив 12 принципів статевої поведінки пролетаріату [2]. Деяким принципам, висунутим А. Залкіндом, не можна відмовити в елементах здорового глузду, особливо враховуючи розбещеність молоді великих міст у питаннях взаємин статей. Можна сприйняти думку про шкідливість ранніх статевих контактів, про значення кохання в цьому, про негативні наслідки ревності тощо. Але не можна не оцінити як безтактовне втручання в особисте життя людей принципів, що намагались регламентувати способи інтимного життя і його періодичність. Загалом же «Заповіді» А. Залкінда є свідченням того сумбуру, що панував у головах навіть освічених і культурних людей.

Незважаючи на таку крайню марксистську позицію, варто визнати, що А. Залкінд одним з перших у вітчизняній педагогіці сформулював основні ідеї сексуальної соціалізації учнівської молоді, серед яких такі: 1) немає особливого, спеціально організованого статевого виховання,

яке виокремлене з навчально-виховного процесу, *«необхідно добитися, щоб тема статі ніколи не підкреслювалась особливо, ізольовано, щоб у всіх заходах вона виступала як часткова серед інших тем»* [3, с. 40]; 2) кожна ланка педагогічного процесу повинна містити елементи статевого виховання; 3) виховання статей повинно здійснюватися в кожному віковому етапі розвитку; ... 10) онанізм «веде до надмірних затрат з боку організму»; 11) головне у сексуальній соціалізації – відвернути думку молоді від неспокою статі і спрямовувати її до вічно живих конкретних ідеалів; 12) всі різноманітні види людської творчості є не що інше як сублімована сексуальність [3, с. 41–42].

На думку А. Залкінда, заходи впливу на гіперсексуальність школярів включають у себе поліпшення сексуальної інформованості, фізкультурні та інші так звані фізіогієнічні заходи, сублімація, ігри, засоби мистецтва тощо. Сюди ж педолог відносив і боротьбу з повсякденною фізіорозпустою: любов'ю до надмірного тепла, до загострених смакових та загальних подразників, до м'якого ліжка; потрібна спартанізація навичок, загартування за прикладом стародавньої Спарти.

Ідеологічний розгром і партійний осуд педології, лідером якої був А. Залкінд, не лише закрили питання сексуальної соціалізації дітей і підлітків для обговорення їх на сторінках педагогічної періодики, не лише вилучили статі з радянської школи і педагогіки, але й дали старт новій радянській педагогіці як науці про «комуністичне виховання молодого покоління».

Іншою знаковою фігурою у вітчизняній сексуальній педагогіці є Павло Блонський. Ще до жовтневого перевороту 1917 року саме його книга «Вступ в дошкільне виховання» (1915) [4] стала своєрідним підсумком наукових дискусій про саму необхідність, методологію та методику сексуальної педагогіки. Аналізуючи дискусію в педагогічних колах з цього приводу, вчений виділяє в ній декілька полюсів. По-перше, питання про саму необхідність сексуальної соціалізації в стінах школи. Він вказує, що одні автори, застерігаючи від несприятливих наслідків ранньої сексуальної просвіти, яка, на їхню думку, лише розпалить уяву дитини, виступають проти її впровадження в навчальних закладах, а весь тягар пропонують перенести в сім'ю. Інші, навпаки, підкреслюють нездатність сім'ї повністю забезпечити дитину інформацією з питань статі, яка буде поповнена вулицею. Зрозуміло, що ця вулична інформація виявиться недостовірною, тому краще, якщо першими її інформаторами стануть компетентні педагоги.

По-друге, П. Блонський відзначає, що в суспільстві немає єдності щодо того, хто повинен здійснювати сексуальну соціалізацію – педагоги чи лікарі. По-третє, немає єдності і щодо того, що, в якому

обсязі і з якого віку слід повідомляти дітям і підліткам. Він звертає увагу на два підходи, що склались, і відзначає, що перший підхід (медичний) пропонує обмежуватися повідомленням знань біологічного і гігієнічного характеру, тоді як другий, педагогічний, намагається надати сексуальності ідеальний характер.

Узагальненням ідей і положень вітчизняної сексуальної педагогіки, з одного боку, а з іншого – вироком радянської педагогіки стала його праця «Нариси дитячої сексуальності» (1935). Оцінюючи стан морально-статевого виховання в радянській школі 1930-х років, він відзначав, що ніякої сексуальної соціалізації немає. Небажання школи організувати і проводити морально-статеве виховання він називає «святенництвом», підкреслюючи, що святенництво і розпушта йдуть поруч.

П. Блонський вимушений був констатувати масове нецтво вітчизняних педагогів у статевих питаннях. Не можна виховувати дитину в статевому відношенні, на його думку, не знаючи її. Тому увага педагога повинна, окрім іншого, спрямовуватись і на ознайомлення із сексуальністю дитини та її проявами в поведінці. Для вивчення статевого розвитку дитини вчений вибрав достовірні джерела – щоденники дітей і їхню переписку, розширюючи сферу дослідження, він вивчає сексуальні вчинки, думки, почуття, переживання. Але педагог критикував використання анкет і спостережень, відкидав метод експерименту, вважаючи, що штучне ініціювання сексуальних вчинків і переживань дітей може їм зашкодити.

Спостерігаючи за підлітками в різних обставинах їхнього життя, вчений обґрунтував свою основну тезу: саме в період статевого дозрівання, а не раніше збуджується потяг до представника протилежної статі. Передчасна еротизація дитини виникає лише в тому разі, коли вона стає жертвою статевої агресії, і призводить до змін в її психіці, не кажучи вже про фізичну шкоду. У своїх працях П. Блонський неодноразово вказував на те, що до настання статевого дозрівання підлітки повинні бути підготовлені, бо на ґрунті нецтва у них можуть розвинути «фантастичні сексуальні теорії», які в майбутньому можуть стати перешкодою на шляху повноцінного статевого розвитку. Він наголошував, що сексуальна педагогіка повинна не стільки інформувати, скільки виховувати [5].

Разом із тим П. Блонський вважав, що сексуальна просвіта в кращому випадку – несвідоме розбещення дитини, а в гіршому – своєрідний сексуальний комплекс самого вихователя, особливо якщо у нього не влаштоване особисте статеве життя. Метою статевого виховання є збереження і зміцнення цнотливості, а досягнення її можливе двома шляхами – гігієнічним і психологічним, перший з яких полягає в попередженні мастурбації (одяг, харчування, режим дня) і статевої розбе-

щеності, а другий – в усуненні душевного напруження та інтенсивних афектів, збудженні у дитини почуття соромливості.

Основними засобами статевого виховання П. Блонський називав: усунення всього, що подразнює нервові центри (тертя, зуд, теплові подразники, еротичні картини, порнографія); розвиток моторного контролю (спорт, фізична праця); розвиток соціального контролю (громадська думка, розвиток співчуття і поваги до іншої статі); розвиток розсудливого контролю (ідеологія статевої стриманості, статеві гігієна); сублімація, концентрація уваги на інтелектуальній, суспільній чи технічній праці; боротьба зі шкідливими звичками [5].

Особливий інтерес для педагогів являє фундаментальна праця П. Блонського «Вікові особливості дітей» (1936), особливо розділ «Підліток». Педагог демонструє залежність віку статевого дозрівання від статі, спадковості й умов життя. Тому встановлення середніх термінів підліткового віку має сумнівне значення. У будь-якій школі можна, на його думку, знайти 14–15-річних хлопців, у яких ще не розпочалося статеве дозрівання, у яких воно вже закінчилося, чи таких, у яких воно протікає [6].

Значну увагу в своїх працях Павло Блонський приділяє аналізу статевих аномалій. Саме через них, вважає дослідник, можна багато що взяти про сексуальність. Передовсім він вдається до характеристики онанізму. Він пише: «Більшість дослідників вважає, що з 10 дітей мастурбують 9, але мені здається, що ще ближче до істини стоять знаменитий німецький окуліст Кол, який говорив про 99%, і так само знаменитий американський уролог Юнг, який називає 100% онаністів обох статей» [7, с. 6]. Серед сексуальних аномалій Блонський називає вуайєризм та ексгібіціонізм. При цьому він робить припущення, що практично кожна дитина, принаймні у пубертатний період, вуайєрист і ексгібіціоніст, підглядаючи і оголяючись із сексуальною метою. Демонструючи тісний зв'язок дитячих жорстокостей і насильництва із сексуальністю, Блонський показує, як тілесні покарання небезпечні в сексуальному відношенні, формуючи в дитині мазохіста і садиста: «Так звана штурханина дітей, якщо немає дорослих, часто переходить у статевий розгул, аж до оголення геніталій і хапання за них» [7, с. 8].

Ускладнюють вивчення сексуальності, вважає П. Блонський, і ґендерні відмінності сексуальності дівчаток і хлопчиків. Вважаючи, що анатомо-фізіологічні відмінності статей не можуть не супроводжуватися відмінностями їх сексуальних переживань, вчений не допускав змішування обох статей і сумарного дослідження дитячої сексуальності незалежно від статі. Він був переконаний, що сексуальність кожної статі має свої особливості: сексуальні прояви дітей залежать не лише від віку, але і від статі [5, с. 235].

Один з нарисів дитячої сексуальності Блонський присвячує вивченню проблеми першого кохання. При цьому він зазначає, що перше кохання зазвичай зовсім не перше, бо йому передують низка коханостей, щоправда, нетривалих і легких за силою. Аналізуючи багатий матеріал своєї експериментальної роботи, Блонський робить ще один важливий висновок: першому коханню передують потреба в коханні. Цей стан характеризується невдоволенням і певним сердечним сумом. Про такого підлітка Блонський говорить, що «ще невідомо, в кого він закохається, але вже твердо відомо, що він закохається» [5, с. 246]. Таким чином, на протипагу сексуальним переживанням раннього дитинства, поштовх до яких – зовнішній, причина кохання – внутрішня. «Жодного разу, – говорив Блонський, – у своєму матеріалі я не знайшов вказівок на негативний у моральному відношенні вплив першого кохання» [5, с. 248]. А звідси висновок педагога: дитину змалку треба вчити проявляти свою любов. І це ще одне важливе завдання сексуальної соціалізації молоді.

На думку Блонського, до статевого дозрівання дитина повинна бути проінформована про сексуальність, її особливості та прояви. Вчений згадує старий афоризм сексуальної соціалізації у підлітковому віці: краще днем раніше, ніж годиною пізніше дати інформацію. Передовсім, вважає педагог, треба проінформувати дітей про шкідливість мастурбування (десь з 9–10 років), про сутність менструацій та полюцій (принаймні до 13–14 років). Що ж до задоволення цікавості дітей стосовно розмноження і статевих особливостей, то тут, вважає П. Блонський, доцільно встановлювати явища зі світу рослин для раннього віку і такі ж явища зі світу тварин для шкільного віку. Послідовність питань, на думку педагога, має зазвичай бути така: проростання рослин, цвітіння, зав'язь і запилення; статеве життя комах, бджіл, риб, птахів і, нарешті, ссавців (зародок, матка, органи розмноження).

П. Блонський констатує, що в його експериментальних матеріалах він не знайшов жодного випадку, коли б питання про походження людини виникало у дитини у зв'язку із сексуальними переживаннями. Для дитини це питання не сексуальне, а наукове; в основі його лежить не сексуальний, а звичайний інтерес про походження в локальному розумінні: «Звідки я взявся?». Сексуальним, на думку Блонського, є не саме питання, а результат пояснення, яке отримує дитина.

Вченого дивував той факт, що в численних книгах зі статевого виховання не пишуть про те, що справжнє статеве виховання є вихованням трудовим, тоді як неробство провокує онанізм і розпусту: «Праця – великий вихователь, але ніде педагогічне значення праці не виступає з такою очевидністю, як у статевого вихованні... Дайте

дитині працю – і її статева моральність поліпшиться» [3, с. 15]. Він вказує на тісний зв'язок між статевим життям і творчою діяльністю – творча енергія є наче трансформацією сексуальної енергії. На відміну від педагогів-аскетів, П. Блонський говорить не про знищення сексуальної енергії, а про її перетворення у вищі форми.

Проблемі сексуальної соціалізації значну увагу приділяв видатний український педагог Антон Макаренко, хоч на деяких етапах розвитку педагогіки саме його представляли як противника статевого виховання взагалі, наводячи за доказ вирвані з контексту його праць фрази, що стосуються часткових аспектів методики статевої просвіти, вважаючи нормальним і морально виправданим лише статеве життя, котре базується на взаємному коханні і яке проявляється в сім'ї. Будь-яке інше статеве виховання буде шкідливим і асоціальним.

Макаренко справедливо стверджував, що «питання про статеве виховання стає важким лише тоді, коли його розглядають окремо і коли йому надають надто велике значення» [8, т. 4, с. 406]. Правильне статеве виховання дітей, на його думку, досягається на кожному кроці, якщо в сім'ї добре організоване життя, якщо склались правильні стосунки між юнаками і дівчатами. Макаренко вважав, що проблеми «полюбив – розлюбив», «обманув – покинув», «полюбив і буду любити все життя» не можуть бути розв'язані без застосування ретельної орієнтації, розрахунку, перевірки і уміння планувати своєї майбутнє.

Загальновідомі слова А. Макаренка про те, що, виховуючи в дитині чесність, працездатність, щирість, звичку говорити правду, повагу до іншої людини, до її переживань та інтересів, тим самим виховують її і в статевого відношенні. Не заперечуючи справедливості такого формулювання, ми вважаємо, що не можна розуміти його надто буквально, не можна сексуальне виховання звести до морального, бо така тактика ні до чого доброго не приведе, що вже неодноразово доведено практикою виховання.

Виховання почуття кохання Макаренко вважав основою сексуальної соціалізації. Звертаючись до учителів, А. Макаренко говорить про необхідність усвідомлення соціальної відповідальності у зв'язку з розв'язанням етичної проблеми – проблеми організації кохання: «Коли ви бачите перед собою вихованця – хлопчика чи дівчинку, ви повинні уміти проектувати більше, ніж здається для ока...» [9, с. 95]. Він вважав, що правильна сексуальна соціалізація дитини – це, передусім, формування культури особистості, виховання глибокої поваги до представників протилежної статі. Її мета – виховати дітей так, аби вони ставились до кохання як до серйозного і глибокого почуття.

Сили «любовної» любові можуть бути знайдені, вважає Макаренко, тільки в досвіді нестате-

вої людської симпатії. Він стверджував: «Кохання не може бути вирощене з надр простого зоологічного статевого потягу. Сили «любовної» любові можуть бути знайдені лише в досвіді нестатевої людської симпатії. Молода людина ніколи не буде кохати свою наречену і дружину, якщо вона не любила своїх батьків, товаришів, друзів. І чим ширша сфера цієї нестатевої любові, тим ближчою буде любов статева» [8, т. 5, с. 172].

Статеве виховання не може бути вихованням фізіології. У зміст сексуальної соціалізації А. Макаренко включав виховання нового ставлення до жінки, що має на увазі жіночу гідність, уважність і тактовність у особистих взаєминах, турботу і чуйність до жінки, позаяк вона виконує особливі функції, пов'язані з народженням і вихованням дітей, звільнення жінки від тягаря домашньої праці. Він писав: «Той, хто здатний ставитись до жінки спрощено і з безсоромним цинізмом, не заслуговує довір'я як громадянин: його ставлення до загальної справи буде теж цинічним, йому не можна довіряти до кінця» [8, т. 4, с. 247]. Але й дівчат слід вчити великої поваги до себе, до своєї жіночої гідності, щоб вона навіть приємних їй молодих людей зустрічала «з деяким перцем».

Наступною умовою статевого виховання є нормальна **завантаженість дитини** турботою і роботою. Деяка нормальна приємна втома до вечора, уявлення про обов'язки і роботи впродовж дня – все це створює дуже важливі передумови для правильного розвитку уяви, для рівномірного розподілу сил дитини впродовж дня. За таких умов у дитини не залишається прагнення до пустого бродяжництва, до випадкових зустрічей і вражень.

Аналізуючи досягнення керованих ним закладів у питаннях сексуальної соціалізації, А. Макаренко писав:

«1. Ми утримуємося на лінії морального впливу, не перейшовши на лінію зовнішнього придушення.

2. Ми не допустили в комуні скільки-небудь помітної розпусти і безладних статевих контактів, локалізувавши статевий потяг у межах окремої пари і поєднавши його з основами дружби.

3. Ми сильно скоротили кількість пар і майже призупинили утворення нових.

4. Ми зробили обов'язковим положення, що кохання завершується шлюбом. Це надавало питанням кохання засади відповідальності і значно збільшило кількість гальмуючих стимулів» [8, т. 1, с. 202].

Важко погодитися з Макаренко в його переконанні в тому, що не треба боятися того, що дитина знає про таємницю дітонародження від своїх товаришів і подруг і буде тримати свої знання в секреті. Взагалі до питань сексуальної просвіти, вважав А. Макаренко, треба ставитися

спокійно і не робити з них чогось надособливого. На його думку, ніякого особливо наполегливого інтересу до статевих питань у дитини немає і не може бути. Такий інтерес настає лише в період статевого дозрівання, але до цього часу зазвичай нічого таємничого в статевому житті для дитини вже немає. Тому немає ніякої термінової потреби поспішати відкривати «таємниці дітонародження», реагуючи на випадкове питання дитини. Якщо ж почати тлумачити їй у деталях стосунки чоловіка та жінки, то це обов'язково викличе в ній надмірну цікавість до статевої сфери і надто рано буде розбурхувати уяву, що може покласти початок статевим переживанням, для яких ще не настав час.

Разом із тим А. Макаренко вважав за доцільне проведення в школі серйозних бесід (з хлопцями і дівчатами окремо) з питань статевої гігієни, а в старшому віці – з проблем небезпеки венеричних захворювань. Але такі бесіди повинні торкатися «статевої моралі». Приводом для таких бесід мають бути: цинічні розмови, підвищений інтерес до чужих сімейних справ, підозріле і не зовсім пристойне ставлення до любовних пар, легковажна дружба з дівчатами, неповага до жінки, надмірне захоплення нарядами, раннє кокетство, інтерес до книг, які надто відкрито зображають статеві стосунки. При цьому Макаренко не перебільшував значення бесід на статеву тематику. Більше того, на його думку, краще буде, коли ці бесіди буде проводити лікар, коли ці бесіди проводяться в школі. Проти надто ранніх обговорень статевого питання з дітьми Макаренко заперечував і з інших міркувань: відкрите і надто передчасне обговорення статевих питань приводить дитину до грубого раціоналістичного погляду на статеву сферу, кладе початок тому цинізму, з яким іноді доросла людина так легко ділиться з іншими найсокровеннішими своїми статевими переживаннями. Такі бесіди з дітьми ставлять перед дитиною статеву тему у вузькому фізіологічному оформленні.

Глибокі думки А. Макаренка можна сумувати таким чином: сексуальна соціалізація – це не навчання підлітків техніки «безпечного сексу», а виховання в майбутньому чоловікові уміння бути мужчиною, а в майбутній жінці – уміння бути жінкою в усіх численних проявах життя. В цьому полягає один з постулатів статевого виховання.

У повоєнний час про необхідність статевого виховання і сексуальної просвіти багато говорить український педагог Василь Сухомлинський. В численних його працях присутні ідеї та практичні рекомендації щодо виховання статей, які ґрунтуються на неупередженому ставленні до особи та повазі до неї незалежно від статевої належності. Цінними є ідеї педагога про необхідність готувати юнаків і дівчат у системі стосунків «чоловік – жінка»: «благородство у взаєминах між хлопцем і дівчиною, чоловіком і жінкою – це

дерево, яке зеленіє тоді, коли його краса живиться глибоким корінням людської гідності, честі, поваги до людей і до самого себе, непримиренності до зла, бруду, приниження людської гідності» [10, т. 3, с. 313]. Неодноразово він повторював, що «не можна допустити того, щоб жінки наші ставали освіченими, інтелектуально багатими рабинями – одне з дуже важливих завдань школи». І далі: «Як вогню бійтеся, щоб дівчатка відчували: ми – слабші, наша доля – підкорятися» [10, т. 1, с. 574]. Закликаючи до чуйності і тактовності, В. Сухомлинський вважав неприпустимим для вихователя пояснювати ті чи інші позитивні чи негативні риси дитини приналежністю до тієї чи іншої статі, тим більше протиставляти дівчат хлопцям або навпаки.

Висновки і пропозиції. На жаль, після Василя Сухомлинського важко назвати вітчизняних педагогів, які розвинули сексуальну педагогіку як науку. Однак проведений аналіз історичної спадщини вітчизняних педагогів ХХ століття засвідчив, що такі проблеми сексуальної педагогіки, як зміст сексуальної освіти та статевого виховання, принципи та методика їх проведення, знайшли своє відображення у працях вітчизняних педагогів, хоч і не всі проблеми через низку причин, в тому числі ідеологічних, розкриті. Але сексуальна соціалізація, окрім сексуальної освіти та статевого виховання, включає ще формування сексуальної куль-

тури молоді. Ось тут, як свідчить практика, повна цілина в українській педагогіці. Але це проблема наступного дослідження.

Список використаної літератури:

1. Лозинский Е. Проблемы сексуальной педагогики. *Вестник воспитания*, 1904. №1, С. 30.
2. Залкинд А.Б. 12 половых заповедей победившего пролетариата. Москва, 1924. 61 с.
3. Залкинд А.Б. Половое воспитание. Москва, 1930. 337 с.
4. Блонский П.П. Введение в дошкольное воспитание. изд. 2-е, Москва, 1917.
5. Блонский П.П. Очерки детской сексуальности. Избранные педагогические и психологические произведения. В двух томах. Том первый. Москва : Педагогика, 1979. С. 202–276.
6. Блонский П.П. Возрастные особенности детей. Избранные педагогические произведения. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1961. С. 373–528.
7. Блонський П.П. Статеве виховання школярів: сторінками історії (20–30-ті роки ХХ століття). Хрестоматія. Херсон : ХДУ, 2007. С. 5–16.
8. Макаренко А.С. Педагогические сочинения в восьми томах. Москва : Педагогика, 1985.
9. Макаренко А.С. Воспитание гражданина. Москва, 1988. С. 95.
10. Сухомлинський В. Вибрані твори в п'яти томах. Київ : Радянська школа, 1976–1978.

Kravets V., Kravets S. The problems of sexual pedagogy in the works of classics of national pedagogical science

In the article the establishment of sexual pedagogy as a science in the 20-th century is analyzed. It was revealed that in 1920–1930's sexual subjects were not popular with teachers and mainly considered by pedagogists. The value of the leader of pedology A. Zalkind in the formulation of the main ideas of sexual pedagogy was shown. Thorough analysis of the work of the scientist, primarily "12 sexual commandments of the proletariat" and "Sex education" was done. A special interest deserve his ideas about the continuity of sexual socialization, the integral nature of all parts of the educational process in the implementation of its tasks, the importance of sublimation in sexual education teenagers.

Based on the study of the works of P. Blonsky the attempt to assess the contribution of the scientist into the development of sexual pedagogy as a science was made. Particular emphasis is placed on the work "Sketches of child sexuality". Blonsky developed an original method for learning child sexuality, believing that without it, it is impossible to succeed in sexual socialization of the school youth. He insisted that child must be prepared to meet the puberty. For the first time in pedagogy, professor demonstrates gender differences in manifestations of sexuality, as well as analyzes the character and causes of sexual anomalies. Like nobody in the native pedagogy, Blonsky deeply studied the problem of the first love. The approaches of Blonsky to the organization of sexual enlightenment and sexual education in his writings, researcher's concerns about ignorance of teachers and parents in sexual matter are analyzed.

In the article the place of A. Makarenko in theoretical and practical solution of sexual socialization problems is shown. Though not with all the conclusions of the pedagogue we can agree unequivocally, especially from the today's perspective, namely with his approaches to sexual education of pupils, it can be interesting the experience of non-sexual love formation in the writings of Makarenko, his practice of joint education of boys and girls in the group. Solving the issues of sexual education in the works by V. Sukhomlynsky is also shown. Perspectives of the development of sexual pedagogy are presented.

Key words: sexual pedagogy, sexuality, love, sexual education, sexual socialization, sexual enlightenment, sublimation.

УДК 378(09)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-1.7>**I. М. Кравченко**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і психології вищої школи
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

ПРОБЛЕМИ ДИДАКТИКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ В НАУКОВОМУ ДОРОБКУ І. О. РЕЙНГАРДА

У статті проаналізовано науково-педагогічні погляди І.О. Рейнгарда (1921–2009) на проблеми дидактики вищої школи, розкрито внесок ученого в розвиток цієї галузі. З'ясовано, що основним напрямом його досліджень було впорядкування освітнього процесу у вищій школі. На думку вченого, чим складнішими є номенклатура і зміст навчальних предметів, чим більше різноманітних форм, методів навчання застосовується в навчальному процесі вищої школи, тим більшої впорядкованості він потребує. Науковцем було обґрунтовано специфічний для дидактики вищої школи принцип – принцип упорядкування навчального процесу у ЗВО. Складниками цього принципу було визначено раціонально організовану структурність, доцільну стандартизацію та оптимальну ритмічність навчального процесу. Реалізація принципу вимагала дотримання певних правил, які своєю чергою розкривали його зміст. Було запропоновано структурно-інформаційний підхід до розгляду форм і методів викладання, який, на думку педагога, сприятиме створенню науково обґрунтованої системи навчання у вищій школі. Особливу увагу І.О. Рейнгард у своїх роботах приділив методам навчання, які поділяв на дві групи: повідомляючі (традиційні) та проблемні. Незважаючи на те, що саме проблемні методи спонукають студента до активної розумової діяльності, він вважав, що в майбутньому ні перша, ні друга група методів не зможе претендувати на монополію. Висока якість і ефективність навчання буде досягнута лише за умови синтезу цих методів. І.О. Рейнгард обґрунтував і впровадив інформаційно-психологічний підхід у вирішенні питань дидактики вищої школи, вагомий внесок зробив у розвиток методу моделювання, зокрема, графічного моделювання, розробляв граф-схеми алгоритмічного характеру як дидактичні моделі, що дають наочну картину діяльності викладача, яка має алгоритмізуватись, показувати йому конкретні шляхи її реалізації у всіх пропонуваніх варіантах. І.О. Рейнгард намагався створити систему, модель взаємовідносин, взаємодії викладача і студента, систему «викладач – навчальний матеріал (інформація) – студент», підкреслюючи провідну роль викладача в організації освітнього процесу, залежність успіхів у навчанні студентів від умілого керівництва саме викладачем їх навчально-пізнавальною діяльністю, в тому числі й самостійною.

Ключові слова: І.О. Рейнгард, науково-педагогічні погляди, дидактика вищої школи, інформаційно-психологічний підхід, принципи дидактики вищої школи, впорядкування навчального процесу у вищій школі.

Постановка проблеми. Одним із можливих шляхів оновлення освітнього процесу сучасної вищої школи та розвитку педагогіки вищої школи як науки є виявлення, узагальнення, критичне осмислення педагогічної спадщини минулого, наукових ідей, педагогічних поглядів і досвіду діяльності видатних педагогів, науковців, зокрема І.О. Рейнгарда.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження окремих персоналій, їх поглядів, внеску в розвиток певної науки, явища завжди привертало увагу багатьох учених, адже педагогічна персоналія «репрезентує доробок педагога не тільки як індивідуального творця, але й насамперед як представника педагогічної думки певної історичної епохи. Звернення до педагогічної спадщини вітчизняних педагогів, науковців, освітян дає змогу ґрунтовніше вивчити історичні закономірності, становлення і розвитку української педагогіки» [1, с. 82].

Так, до вивчення педагогічної персоналії у дослідженнях звертались такі науковці, як О. Ада-менко, Н. Антоненко, Т. Баргій, Л. Березівська, Н. Гупан, О. Даниско, Н. Дем'яненко, Н. Дічек, Л. Медвідь, Н. Побірченко, Л. Семеновська, О. Сухомлинська та ін.

Згадки про І.О. Рейнгарда, його окремі погляди, ідеї містяться в працях таких авторів, як Н. Баранник, О. Рейнгард, Н. Черниш та ін.

Зокрема, досить побіжно погляди І.О. Рейнгарда на проблему самостійної роботи студентів проаналізовані в статті Н. Баранник «Самостійна робота з української мови як засіб підвищення фахових практичних умінь майбутніх учителів-словесників» [2]. Н. Черниш у статті «Теоретико-літературні особливості ліричних творів» [3] аналізує погляди І.О. Рейнгарда на підтекст творів, їх розуміння.

Окремі згадки про Ігоря Олександровича як професора, викладача, лектора містяться в збірці «Усна історія Дніпровського національного уні-

верситету імені Олесея Гончара» [4]. Деякі біографічні дані було віднайдено у статті «Династія вчених Рейнгард» [5], написаній сином науковця О.І. Рейнгардом.

Аналіз науково-педагогічної літератури дає змогу стверджувати, що цілісне дослідження науково-педагогічних поглядів І.О. Рейнгарда відсутнє.

Метою статті є виявлення й узагальнення науково-педагогічних поглядів І.О. Рейнгарда з проблем дидактики вищої школи, розкриття внеску вченого в її розвиток.

Виклад основного матеріалу. Ігор Олександрович Рейнгард (22.02.1921 – 20.07.2009) – український учений, педагог, доктор педагогічних наук, професор, поет.

Ігор Олександрович походить із досить відомої родини науковців. Його батько – Олександр Володимирович Рейнгард – вчений-біолог, доктор біологічних наук, професор, ініціатор створення і перший директор Ботанічного саду в Дніпропетровську. А його дядько – Леонід Володимирович Рейнгард – вчений-зоолог, ембріолог, багато зробив для позбавлення міста і регіону від малярії. Саме Олександр та його брат Леонід вважаються одними із засновників Катеринославського університету у 1918 р., які ще й завідували університетськими кафедрами аж до початку Другої світової війни [5, с. 7; 6, с. 20–21].

Середню освіту Ігор Олександрович здобув у школі № 67 м. Дніпропетровська (нині м. Дніпро), яку закінчив із відзнакою у 1939 р. У цьому ж році вступив до Дніпропетровського державного університету на фізичний факультет. Однак, закінчити його йому не вдалось, оскільки довелось евакуюватись. Вищу освіту здобув у П'ятигорському педагогічному інституті на фізико-математичному факультеті, який закінчив із відзнакою [5, с. 7].

У 1944 р. І.О. Рейнгард повернувся до Дніпропетровська і почав викладати математику, методику викладання математики в Дніпропетровському державному університеті. Цьому університету вчений присвятив 55 років свого життя. За цей період він пройшов шлях від асистента, старшого викладача, доцента, професора до завідувача кафедри, заступника декана факультету, начальника навчальної частини [5, с. 7].

У 1961 р. він захистив дисертацію на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук [5, с. 7], а в 1984 р. – докторську дисертацію на тему «Психолого-дидактичні основи структурування змісту, форм і методів навчання у ЗВО» [6, с. 26]. Вчене звання професора було йому присвоєне у 1995 р. [5, с. 7].

Загалом І.О. Рейнгард є автором 150 наукових робіт і статей [5, с. 7]. Перші його навчально-методичні праці були присвячені проблемам викладання математики, методиці її викладання,

зокрема, «Збірка задач із геометрії та тригонометрії з практичним вмістом» (1960) [6, с. 21].

Найбільш плідним періодом його наукової творчості вважаємо період із 1968 р. по 1978 р., коли він був завідувачем кафедри педагогіки і психології Дніпропетровського державного університету, на базі якої було сформовано його наукову школу інформаційно-психологічного підходу до впорядкування навчальної інформації у вищій школі [6, с. 21–22]. Саме в цей період учений ґрунтовно досліджує питання педагогіки, дидактики вищої школи.

Основними працями І.О. Рейнгарда, в яких розкриваються його погляди з проблем дидактики вищої школи, стали одноосібні: «Лекції з педагогіки вищої школи» (1970), «Форми і методи викладання в вищій школі» (1973), «Упорядкування самоконтролю, консультацій і контролю в навчальному процесі» (1972), «Застосування методів графічного моделювання в педагогіці» (1975), «Графічне моделювання в педагогіці вищої школи» (1977), «Інформаційно-психологічний підхід у підготовці викладача до вузівської лекції» (1977); у співавторстві: «Модель екзамену і критерії оцінок» (1972), «Шляхи вдосконалення лабораторного практикуму у вузі» (1972), «Основи педагогіки вищої школи» (підручник) (1980) та ін.

Аналіз основних праць І.О. Рейнгарда дає змогу стверджувати, що провідним напрямом його досліджень було впорядкування освітнього процесу у вищій школі. Вчений намагався знайти шляхи оптимізації навчального процесу за рахунок його впорядкування. І одну з таких можливостей вбачав не стільки у впровадженні нових форм і методів навчання, скільки в їх вивченні. Науковцем був запропонований структурно-інформаційний підхід до розгляду форм і методів викладання. Саме такий підхід, на думку автора, мав би сприяти створенню науково обґрунтованої системи навчання у вищій школі.

Найважливішою вимогою до організації навчального процесу, на переконання І.О. Рейнгарда, має бути його висока керованість, а успішно керувати можна лише впорядкованим процесом. Відповідно, процес навчання у ЗВО, на думку науковця, має бути впорядкованим [7, с. 7], тому провідним принципом навчання у вищій школі має стати принцип упорядкування навчального процесу у ЗВО, який ним було уперше виокремлено й обґрунтовано. Складниками цього принципу було визначено раціонально організовану структурність, доцільну стандартизацію та оптимальну ритмічність навчального процесу. Реалізація цього принципу передбачала дотримання чітких правил, зокрема: знання мають передаватися й засвоюватися в суворій логічній послідовності, подаватися у вигляді закономірно виокремлених порцій (кадрів), з яких складаються

великі ланки навчального процесу; обсяг порції (інформаційного кадра) не є постійним, на наступних етапах навчання кадри починають збільшуватися шляхом реалізації згорнутості мислення; загальну послідовність вивчення матеріалу варто визначати не лише з логіки самого предмета, але й з логіки формування пізнавальних дій студентів тощо [7, с. 7–11].

Отже, І.О. Рейнгард спробував виокремити й обґрунтувати специфічний для дидактики вищої школи принцип навчання, ґрунтуючись на зв'язках педагогіки вищої школи з психологією вищої школи. Вчений намагався створити систему взаємовідносин, взаємодії викладача і студента, систему «викладач – навчальний матеріал (інформація) – студент», підкреслюючи провідну роль викладача в організації освітнього процесу, залежність успіхів у навчанні студентів від умілого керівництва саме викладачем навчально-пізнавальною діяльністю студентів, у тому числі й самостійною [6, с. 24].

Взагалі поняття впорядкованості, на думку Ігоря Олександровича, досить складне і багатозначне, а його реалізація у практиці вдосконалення навчального процесу має безліч аспектів (наприклад, встановлення оптимального порядку наступності, алгоритмізація, видача інформації в укрупнених дозах, «інформаційних пакетах», «наборах» та інформаційних блоках, системність у викладанні, сприйнятті і засвоєнні, впорядкованості міжпредметних і внутріпредметних зв'язків, структурно-логічне, формальне і змістове впорядкування та ін.) [8, с. 7].

І.О. Рейнгардом було виокремлено такі принципи дидактики вищої школи: принцип виховуючого навчання; принцип єдності науки і навчання; принцип свідомості і активності; принцип єдності наочності навчання з розвитком абстрактності мислення; принцип індивідуального підходу в навчанні [8, с. 41–42]. Загалом всі принципи дидактики вищої школи, запропоновані вченим, ґрунтувались на специфіці навчання в закладі вищої освіти.

З позицій структурно-інформаційного підходу І.О. Рейнгард розглядав форми навчання у вищій школі. Зокрема, лекцію як провідну керівну форму організації навчального процесу в закладі вищої освіти [7, с. 11] науковець структурував за її композиційними характеристиками, змістом та методами і прийомами викладання. Зокрема, за композиційним структуруванням ним було виділено п'ять типів композиційної побудови лекції: лінійна композиційна побудова, мало взаємопов'язана структура лекції; осьова чи стрижнева структура лекції, комбінована структура лекції. Лінійна композиційна будова лекції (характерна для фізико-математичних, технічних наук) передбачає виклад взаємопов'язаних питань у жорсткій

логічній послідовності, що передбачає слідування наступного питання з попереднього. Мало взаємопов'язана структура лекції передбачає наявність кількох автономних питань, що можуть бути розкриті в будь-якій послідовності. Така композиція характерна, на думку вченого, для викладу гуманітарних наук. Осьова чи стрижнева структура лекції передбачає розкриття лектором основної ідеї, якій підпорядковується увесь зміст лекції. Така лекція складається з групи самостійних питань лекції, що пов'язані між собою однією ідеєю. Комбінована структура лекції передбачає поєднання кількох названих композицій [7, с. 11–12]. Вчений довів залежність структури лекцій за методами від її композиційної структури та їх залежність від змісту лекції. Усі інші структурні особливості лекції, на його думку, мають бути другорядними. Заключним етапом підготовки викладача до лекційного заняття має стати вивчення структури лекції за методами.

За І.О. Рейнгардом, структура практичного та семінарського занять (композиційна, за змістом і за методами) буде залежати від структури лекції. Структура лабораторного заняття суттєво відрізняється від можливих структур інших форм навчання, оскільки більша частина цього виду занять є індивідуальною самостійною роботою студентів. А структура консультації залежатиме від попереднього рівня підготовки студента і від етапу навчання, на якому він допустився помилки (на етапі самоконтролю чи етапі контролю викладачем) [7, с. 11–19].

Ігор Олександрович обґрунтував і можливості структурування методів навчання. Він зауважив, що лекційний метод та метод розповіді структурувати досить складно, а ось методи пояснення, бесіди, інструктажу легше піддаються структуруванню, а отже, й моделюванню [7, с. 35]. Науковець розробив усі можливі структури й моделі цих методів, взаємозв'язки і взаємозалежності складників методів зобразив на граф-схемах. Варто зауважити, що, аналізуючи й структуруючи методи навчання, І.О. Рейнгард спирався на знання з психології, зокрема, педагогічної, соціальної, вікової, теорії пізнання, застосовував психолого-дидактичний підхід до структурування. Науковець стверджував, що метод навчання вибирається в результаті оцінювання його доцільності для викладу конкретного навчального матеріалу (інформаційний підхід) у цій аудиторії (психологічний підхід), тобто загалом метод обирається в результаті реалізації інформаційно-психологічного підходу [8, с. 47], який своєю чергою має являти розвиток і поширення структурно-системного підходу на область засвоєння системи знань, тобто означати перехід від підготовки і видання таких викладачем до їх передачі і засвоєння студентами. І такий комплексний підхід, на думку вченого, забезпечує

адекватність системи передавання знань системі їх засвоєння [8, с. 6].

Ґрунтовно І.О. Рейнгард підійшов і до організації самостійної роботи студентів, яку поділяв на два види: акордну і систематичну. До акордної самостійної роботи він зараховував виконання курсового проєкту, читання і конспектування першоджерел, переклад статей з іноземної мови рідною, виконання наукової роботи тощо, до систематичної – систематичне вивчення іноземної мови, розв'язування нескладних задач, пропрацювання лекційного матеріалу тощо. Вважав, що ритмічність, чітка організація самостійної роботи студентів залежать від розкладу занять. Щоб впорядкувати види самостійної роботи студентів, полегшити її організацію, оптимізувати, він радив вводити в розклад лекційні дні та дні практичних і лабораторних занять, пропонував чергувати акордну і систематичну працю через день, складати кафедрами мережеві графіки її організації [7, с. 45–49].

Особливу увагу науковець у роботах приділив методам навчання, які поділяв на дві групи: повідомляючі (традиційні) та проблемні. Незважаючи на те, що саме проблемні методи спонукають студента до активної розумової діяльності, І.О. Рейнгард вважав, що в майбутньому ні перша, ні друга група методів не зможе претендувати на монополію. Висока якість і ефективність навчання буде досягнута лише за умови синтезу цих методів [7, с. 49]. Основним недоліком проблемних методів він вважав їх слабку керованість порівняно з традиційними [7, с. 50].

І.О. Рейнгард побудував упорядковану систему організації навчального процесу у вищій школі, дослідив взаємозв'язки, взаємозалежності форм, методів, прийомів і засобів навчання, місце і роль викладача в цій системі.

На думку вченого, чим складнішими є номенклатура і зміст навчальних предметів, чим більше різноманітних форм, методів навчання застосовується в навчальному процесі вищої школи, тим більшої впорядкованості він потребує. Так і нині у вищій школі України ми намагаємось застосувати, впроваджувати різноманітні інноваційні форми, методи, технології навчання, що значно ускладнюють структуру освітнього процесу, призводять до деякого хаосу. Нині виникла гостра необхідність упорядкування освітнього процесу у вищій школі шляхом ґрунтовного вивчення, узагальнення, обґрунтування наявних форм, методів, технологій, засобів, моделей навчання, виявлення їх взаємозв'язків, взаємозалежностей.

Варто підкреслити, що І.О. Рейнгард зробив вагомий внесок у розвиток методу моделювання як на рівні теорії, так і на рівні практики. Він намагався побудувати модель системи навчання, враховуючи дидактичні, психологічні, логічні,

інформаційні, гносеологічні, фізіологічні аспекти її змісту. Вчений вважав, що моделювання може відігравати значну роль у здійсненні керівництва процесом навчання у вищій школі, особливого значення надавав графічному моделюванню, встановив, що найбільш високим та «працюючим» рівнем інформаційної структурно-логічної схеми як дидактичної моделі є граф-схеми алгоритмічного характеру. Структурно-логічні схеми є алгоритмічними. Графічні моделі такого типу дають наочну картину діяльності викладача, що має алгоритмізуватися, показують йому конкретні шляхи її реалізації у всіх запропонованих варіантах. Застосування таких моделей дає змогу переходити до наступного фізичного моделювання і конструювання технічних пристроїв, що допомогатимуть вдосконалювати діяльність викладача [8, с. 39–40].

Висновки і пропозиції. Отже, на нашу думку, математична освіта І.О. Рейнгарда позначилась на його науково-педагогічних поглядах. Саме цим ми можемо пояснити його прагнення «звести» весь освітній процес вищої школи до певних алгоритмів, внести чіткість, структурованість, послідовність, упорядкованість у діяльність викладача, студента. Досягненням І.О. Рейнгарда вважаємо обґрунтування і впровадження інформаційно-психологічного підходу при вирішенні питань дидактики вищої школи; обґрунтування специфічного для вищої школи принципу впорядкування навчального процесу у ЗВО; розвиток методу педагогічного моделювання, графічного моделювання (застосування структурно-логічних інформаційних, зокрема, алгоритмічних граф-схем). Найбільш актуальними нині вважаємо його думки, що оптимізуванню, підвищенню ефективності освітнього процесу у вищій школі сприятиме не стільки запровадження нових форм і методів, скільки їх ґрунтовне вивчення, а підвищенню якості освіти сприятиме не стільки надання переваги інноваційним методам навчання, скільки їх оптимальне поєднання з традиційними.

Ця стаття не охоплює всіх питань проблеми. Зокрема, подальшого вивчення потребує викладацька діяльність І.О. Рейнгарда, актуалізація його педагогічних поглядів, дослідження розвитку його основних ідей у працях дослідників дидактики вищої школи.

Список використаної літератури:

1. Адаменко О.О. Технологія персоніфікованого підходу як засіб удосконалення підготовки майбутніх педагогів. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*. 2011. Вип. 1.33. С. 82–85. URL: http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/files/20_5.pdf.

2. Баранник Н.О. Самостійна робота з української мови як засіб підвищення фахових практичних умінь майбутніх учителів-словесників. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки.* 2009. Вип. 13. С. 172–179.
3. Черниш Н. Теоретико-літературні особливості ліричних творів. *Теоретична і дидактична філологія. Серія: Філологія.* 2018. Вип. 27. С. 141–147.
4. Усна історія Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара: збірник докум. матер. / редкол.: проф. М.В. Поляков (голова) та ін. Дніпро, 2017. Т. III. 576 с.
5. Рейнгард О.І. Династія вчених Рейнгард (Reinhard). *Джерело.* 2017. № 37-38 (861-862), жовтень. С. 7.
6. Кравченко І.М. Наукова школа І.О. Рейнгарда (70-ті рр. XX ст.). *European humanities studies: State and Society.* 2016. № III. С. 19–30.
7. Рейнгард І.А. *Формы и методы преподавания в высшей школе.* Днепропетровск, 1973. 76 с.
8. Рейнгард І.А., Ткачук В.И. *Основы педагогики высшей школы.* Днепропетровск, 1980. 95 с.

Kravchenko I. University didactics issues in the scientific work of I. O. Reinhard

The article analyzes the scientific and pedagogical views of I.O. Reinhard (1921–2009) on the problems of university didactics, the scientist contribution to the development of this field is revealed. It was found that the main area of his research was university educational process regulation. According to the scientist, the more complex content and nomenclature of the subjects are, including also variety of forms and methods used in education process, the more regulated this process should be. The scientist has explained a specific principle for university didactics – the principle of university educational process regulation. Reasonably set structure, targeted standardization as well as optimal rhythm of the education process have been determined as main components of this principle. Implementation of this principle required observance of certain rules which in their turn unfolded its content. Structural and information approach to the teaching forms and methods consideration was proposed, which, according to the scientist, will contribute to the creation of scientifically sound system of education at university. A special focus of the scientist was placed on education methods, which he divided in two groups – informative (traditional) and problem related. In spite of the fact that problem related methods stipulate intellectual activities of the students he believed that in future none of the methods would pretend to be monopolized. High quality and effectiveness of education can be only achieved through a combination of these methods. Information-psychological approach to the dealing of university didactics issues was proved and adopted. Significant contribution to simulation method, for instance, graphical simulation was made. Algorithmic flowgraphs like didactic models, which give clear picture of a teacher activity, that should become algorithm-driven were developed. This picture should show a teacher some specific ways for realization in any proposed option. I.O. Reinhard tried to create a system, relationships model, teacher-student interaction, a system of “teacher – training material (information) – student”, emphasizing the leading role of a teacher in the educational process, the dependence of student success on skillful teacher leadership, their learning and cognitive activity, including independent one.

Key words: *I.O. Reinhard, scientific and pedagogical views, university didactics, information-psychological approach, university didactics principles, university educational process regulation.*

УДК 37(091)(477)"1956/1991":37.015.31-058.862
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-1.8>

Г. М. Лялюк

orcid.org/0000-0002-4819-6247

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах
Львівського державного університету внутрішніх справ

ОПІКА ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРІТ В ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ УКРАЇНИ (1956–1991 РР.)

У статті актуалізовано проблему виховання дітей-сиріт, які перебувають у державних закладах опіки, необхідність впровадження інноваційних підходів із метою надання професійної допомоги дітям-сиротам на основі науково обґрунтованих концепцій виховання. Представлено огляд наукових досліджень сучасних вчених, які висвітлюють історичні аспекти проблеми опіки та виховання дітей-сиріт в інтернатних закладах освіти в Україні (1956–1991 рр.).

Окреслено специфіку організації виховання дітей-сиріт в інтернатних закладах освіти, діяльність органів державної влади у сфері соціального захисту дітей. Охарактеризовано основні тенденції в системі опікунсько-виховних інституційних установ (1956–1991 рр.).

Виокремлено позитивний педагогічний досвід організаційно-виховної роботи з дітьми-сиротами. У педагогічному процесі шкіл-інтернатів застосовувались різноманітні методи, які сприяли формуванню свідомості вихованців, а саме: бесіда, роз'яснення, приклад, наслідування (взірцям); обговорення подій, фактів, книг, перегляд кіно і діафільмів, телевізійних передач і театральних вистав та ін. Ефективним методом морального виховання вважається приклад. Розвиток свідомої дисципліни дітей був одним із ключових завдань інтернатних закладів. Стимулювання вихованців до суспільно корисної, самообслуговуючої праці здійснювалося шляхом організації соціалістичних змагань: між класами, «загонами», «ланками», а також шляхом матеріального заохочення, яке отримували вихованці внаслідок продуктивної праці в майстернях. Серед методів контролю та аналізу ефективності виховання у школах-інтернатах велику увагу вихователі приділяли педагогічному спостереженню, аналізу результатів суспільно корисної роботи, виконанню доручень.

Звернено увагу на недоліки в системі виховної роботи інтернатних закладів освіти. Зокрема, в дитячих будинках та школах-інтернатах насаджувалися заорганізованість, однаковість, педагогічний диктат. Виховання ставало формальним, не враховувалися психологічні аспекти розвитку дітей, не здійснювалася спеціальна підготовка дітей-сиріт до постінтернатної адаптації й інтеграції. Зазначено, що у період 1985–1991 рр. в Україні відбулася модернізація змісту, форм і методів опіки та виховання до більш гуманістичного напрямку соціальної політики й урахування міжнародного досвіду утримання дітей-сиріт.

Ключові слова: діти-сироти, опіка, виховання, інтернатні заклади освіти, Україна.

Постановка проблеми. У сучасних українських реаліях дедалі гострішою стає проблема опіки та виховання дітей-сиріт. Зміни в системі інституційного догляду в напрямі до альтернативного, наближеного до сімейних форм, утримання й виховання, що декларовані Національною стратегією реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки, підсилюють актуальність забезпечення особистісного зростання дітей в умовах трансформаційних змін й оновлених форм державної опіки.

Інтернатні заклади освіти протягом десятиліть акумулювали значний досвід опікунсько-виховної роботи з дітьми-сиротами, кількість яких, на жаль, в Україні не зменшується внаслідок складної соціально-економічної ситуації. Необхідною постає проблема впровадження інноваційних підходів із метою надання професійної допомоги дітям-сиротам на основі науково обґрунтованих концепцій виховання.

Дослідження проблеми опіки та виховання дітей-сиріт в інтернатних закладах освіти (1956–1991 рр.) допоможе усвідомити їх роль у подальшому вдосконаленні системи суспільного виховання дітей, з урахуванням реалій сьогодення, у вимірі нової парадигми освіти на основі переосмислення її пріоритетів і цінностей, формування нових концептуально-методологічних підходів до опікунсько-виховної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти опіки та виховання дітей-сиріт вивчали в історико-педагогічних (С. Бадора, Р. Волянчук, А. Наточій, І. Пługатор, Л. Фуштей), психолого-педагогічних вимірах (О. Антонова-Турченко, Л. Волинець, А. Капська, І. Пеша, Б. Ступарик). Комплекс питань організації виховної роботи в дитячих будинках та інтернатах представлено в роботах М. Бардишевської, О. Бережної, Н. Павлик, проблеми соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами висвітлили

такі вчені, як С. Курінна, В. Оржеховська, І. Пеша, А. Полянничко, Л. Цибулько та ін.

Проблеми змісту виховної діяльності інтернатних закладів освіти на теренах України в період (1956–1991 рр.) висвітлено у працях Б. Кобзаря, М. Плоткіна, В. Ципурського, В. Слюсаренка. У контексті нашого дослідження інтерес становлять дослідження В. Покася «Становлення та розвиток інтернатних закладів освіти в Україні» [1], в якому відображено організаційні засади відкриття шкіл-інтернатів в Україні та методологію виховного процесу, дослідження Н. Султанової «Теорія і практика соціального виховання в інтернатних закладах освіти України (1956 – початок ХХІ ст.)» [2], Т. Янченко «Проблеми соціально-педагогічної підтримки дітей, які потребували захисту в Україні (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.)» [3] та ін.

Попри значний інтерес дослідників до окремих питань ретроспективного досвіду опікунсько-виховної діяльності інтернатних закладів освіти, наукові розвідки з проблем виховання дітей-сиріт у вибраних хронологічних межах розкривають або поодинокі питання організаційного змісту, або масштабні напрацювання з проблем теорії і практики сучасної системи інтернатного утримання й виховання дітей. Саме в цей період відбувалися розбудова й поширення всією територією України системи інтернатних закладів освіти, а ідеї соціального виховання набули значного теоретичного обґрунтування і практичного застосування. Більшість авторів вказують на суттєві недоліки такої форми життєвого устрою дітей-сиріт, наголошуючи, що навчання і виховання дітей-сиріт у таких закладах призводить до проблем особистісного зростання дітей, деформації процесу соціалізації та адаптації.

Проблематика опіки та виховання дітей-сиріт, які перебувають у державних закладах опіки, актуалізує потребу критичного переосмислення історичних витоків виховання дітей зазначеної категорії. Сучасна реформація інтернатних закладів освіти разом із пошуком та змінами парадигм опіки та виховання дітей-сиріт зумовлює необхідність відродження позитивного досвіду опіки та виховання соціально незахищених категорій дітей. Спадкоємність ідей, що стосуються позитивних сторін розвитку дітей-сиріт у державних закладах опіки уможливорює прогностичне значення ретроспективного аналізу основних концептуальних положень виховання з метою виявлення орієнтирів його запровадження в умовах реформування інституційних установ.

Мета статті – висвітлити особливості опікунсько-виховної діяльності інтернатних закладів освіти в Україні (1956–1991 рр.), виокремити позитивні сторони та недоліки інституційних форм опіки та виховання дітей-сиріт.

Виклад основного матеріалу. Для нашої наукової розвідки актуально зосередити увагу на конструктивному аналізі опіки та виховання дітей-сиріт в інтернатних закладах освіти України (1956–1991 рр.), проте для ґрунтовнішого розуміння означеного коротко звернемося до передумов опіки й виховання дітей-сиріт окресленого періоду.

Початок розвитку державної опіки дітей-сиріт припадає на роки громадянської війни (1918–1920), коли становище дітей цієї категорії значно погіршилося. Попри турботу і опіку, держава мала пріоритет у вихованні дітей, а родина відсувалася на другий план.

У 20–30 рр. в Україні сформувалася досить гнучка, нестандартна система дитячих опікунсько-виховних установ для дітей-сиріт: дитячі будинки, дитмістечка, приймальники, дитячі гуртожитки, сільськогосподарські колонії. Залежно від розвитку й ступеня педагогічної занедбаності дитина направлялася саме в ту установу, що найбільше підходила для неї. Дитячі будинки стали освітньо-виховними установами, в яких навчання вихованців поєднувалося з добре організованою продуктивною працею. Для них були характерні гуманна атмосфера, демократичне (через самоврядування) рішення всіх питань, педагоги працювали на принципах довіри й духовної близькості до вихованців. Процес освіти й виховання відштовхувався від інтересів дитини й удосконалювався в міру розвитку вихованця, що стимулювався продуктивною працею. Ці установи широко взаємодіяли із середовищем, несли культуру праці й побуту [4, с. 162].

Однак із кінця 30-х рр. починається погіршення ефективності педагогічної діяльності з дітьми-сиротами в умовах інтернатних установ: панування політизованих ідей виховання, монополізація державою функції виховання підростаючого покоління призвели до повної ізоляції дитячих будинків від громадського життя, до домінування в більшості з них авторитарних педагогічних систем. Із того часу вся різноманітна система форм і засобів влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки, була уніфікована і зведена до системи будинків дитини і дитячих будинків-інтернатів [5].

Друга світова війна викликала різке збільшення кількості сиріт у всьому світі. У країнах колишнього Радянського Союзу в перші роки війни сотні дитячих будинків були перевезені з прифронтових районів у тиллові регіони. Нові дитячі будинки відкривалися для дітей-сиріт, вивезених із фронтових областей, дітей, що втратили батьків, дітей фронтовиків. Дитячі будинки стають пріоритетною формою підготовки дітей-сиріт до суспільної асиміляції та адаптації. Так, у 1944 р. в дитячих будинках було близько 534 тисячі дітей. До кінця

1945 р. тільки для дітей загиблих фронтовиків було відкрито 120 дитячих будинків, у них виховувалися близько 17 тисяч дітей [3].

Після Другої світової війни головною у житті дитячих будинків і шкіл-інтернатів продовжувала залишатися праця. Дитячий будинок як одна з форм державного піклування дітей-сиріт був визнаний кращим типом освітньо-виховної установи, який найбільше відповідав цілям комуністичного виховання дітей, що мали потребу в допомозі держави. За даними 1950 р., у СРСР налічувалося 635 900 дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування [1, с. 124].

Реалізуючи рішення XX з'їзду партії, ЦК КПУ і Рада Міністрів УРСР 29 червня 1956 р. прийняли Постанову № 738 «Про організацію шкіл-інтернатів в Українській РСР», призначенням яких було «розв'язання на більш високому рівні завдання підготовки всебічно розвинених, освічених будівників комунізму» [6, арк. 3].

Термін «інтернат» у перекладі з латини (*internus*) означає «внутрішній» та тлумачиться як: 1) «гуртожиток при навчальному закладі; 2) закритий навчальний заклад, в якому учні навчаються й живуть [7, с. 148]. Починаючи з 1956 р. в Україні школа-інтернат – це загальноосвітній заклад, в якому діти навчаються й живуть. Навчання проводилося за планами й програмам середньої школи. Крім учителів, у школах-інтернатах працює штат вихователів. Поряд із навчальною проводиться клубно-гурткова, суспільно корисна й трудова, ігрова й спортивна робота. Приймати передбачалося інвалідів, дітей одиноких матерів, сиріт.

Дослідниця І. Пługатор зауважує, що упродовж 1956–1985 рр. відбулися істотні зміни в структурі закладів державної опіки дітей-сиріт у напрямі розбудови мережі інтернатних закладів, що відповідало загальносоюзній стратегії опіки та призвело до створення системи опіки в Україні. Зокрема, дослідницею виокремлено такі зміни в розвитку інтернатних закладів в Україні у 1956–1990 рр.:

1956–1965 рр. – організація шкіл-інтернатів як основних державних опікунських закладів, значне розширення їх мережі (з 47 до 544 одиниць);

1965–1976 рр. – розпочато процес профілювання шкіл-інтернатів відповідно до потреб різних категорій хворих дітей і підлітків;

1976–1981 рр. – завершення створення оптимальної мережі шкіл-інтернатів;

1981–1990 рр. – реорганізація мережі неповних середніх інтернатних закладів для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, в середні загальноосвітні школи-інтернати.

Структура закладів опіки дітей в Україні (1956–1985 рр.) показує різноманітність тогочасних видів і форм опіки. Так, повній опіці відповідали такі основні форми, як усиновлення, опікунство, заклади інтернатного типу, а частко-

вій – дитячі майданчики, школи з продовженим днем, цілодобові ясла-садки, робота за місцем проживання, сімейний відпочинок, літнє оздоровлення тощо [8, с. 5].

У другій половині 50-х – у 60-ті рр. велика увага приділялася вдосконаленню навчально-виховного процесу в школах-інтернатах загального типу. Якісно змінювався педагогічний склад, розроблялися нові підходи до питань навчання, виховання дітей, практикувалися нові форми, методи й засоби навчання, змінювалися зміст і структура навчального процесу. Майже всі завдання виховання дітей в інтернатних навчальних закладах зосереджували увагу на цінності кожної окремої людини (дитини) і її значенні для суспільства й суспільного розвитку. Їх реалізація мала сприяти досягненню людиною найвищої цінності – «бути корисною суспільству», всі школи-інтернати мали активно долучатися до виховання нового покоління людей.

У 1956 р. – першій половині 60-х рр. XX ст. в педагогічному процесі шкіл-інтернатів застосовувалися різноманітні методи, які сприяли формуванню свідомості вихованців, а саме: бесіда, роз'яснення, приклад, наслідування (взірцям); обговорення подій, фактів, книг; перегляд кіно і діафільмів, телевізійних передач і театральних вистав та ін. Ефективним методом морального виховання (як і інтернаціонального, трудового, естетичного тощо) вважався приклад. Виховували дітей зазвичай на прикладах революційних подій, бойових і трудових традицій українського народу. З-поміж методів організації діяльності та формування досвіду суспільної поведінки значну увагу надавали вправам, привчанням, педагогічній вимозі, колективній думці. Для стимулювання діяльності та поведінки вихованців організовували змагання, заохочення, покарання, осуд негативних дій/поведінки. Розвиток свідомої дисципліни дітей був одним із ключових завдань інтернатних закладів. Стимулювання вихованців до суспільно корисної, самообслуговуючої праці з перших днів їх утримання у школі здійснювалося шляхом організації соціалістичних змагань: між класами, «загонами», «ланками», а також шляхом матеріального заохочення, яке отримували вихованці внаслідок продуктивної праці в майстернях [2, с. 189]. Варто зауважити, що серед методів контролю та аналізу ефективності виховання в школах-інтернатах велику увагу приділяли педагогічному спостереженню, аналізу результатів суспільно корисної роботи, виконанню доручень, що, очевидно, сприяло ефективності педагогічної роботи.

У другій половині 50-х – у 60-ті роки значна увага також приділялася вдосконаленню навчально-виховного процесу в школах-інтернатах загального типу. Якісно змінювався педагогічний склад, розроблялися нові підходи до питань навчання, вихо-

вання дітей, практикувались нові форми, методи й засоби навчання, змінювалися зміст і структура навчального процесу. Досліджуючи проблему функціонування інтернатних установ освіти в УРСР у цей час, науковець В. Покась зазначає, що інтернатним закладам «вдалося знайти оптимальні форми освітньо-виховної діяльності, що відповідають їхній специфіці, створити базу для виробничого навчання, трудового й фізичного виховання, виробити ефективну систему поза-класної й позашкільної виховної роботи» [1, с. 24].

З кінця 50-х рр. окреслилася тенденція скорочення в інтернатних установах кількості біологічних сиріт, батьки яких померли, і збільшення кількості соціальних сиріт, батьки яких були живі [9, с. 34].

Дослідниця Н. Султанова зауважує, що період (1956 – перша половина 1960-х рр.) характеризувався домінуванням авторитарної системи соціального виховання дітей, відбувалося нарощування виховного потенціалу шкіл-інтернатів та адаптування визначених напрямів виховання дітей до умов авторитарно-партійного суспільства. Серед тенденцій, які впливали на організацію діяльності шкіл-інтернатів і, відповідно, на соціальне виховання в них учнів, превалювали такі: 1) взаємозв'язок соціального виховання дітей із продуктивною працею; 2) формування «нового» покоління людей шляхом залучення до самообслуговування та суспільно корисної праці; 3) професіоналізація виховного процесу через підготовку учнів із виробничих спеціальностей в інтернатах у поєднанні з трудовим навчанням [2, с. 191].

У методичних рекомендаціях щодо організації позанавчального часу вихованців інтернатних закладів обов'язковою умовою було зацікавлення дітей, залучення їх до занять і заходів за їхнім власним бажанням. Підкреслювалося, що тільки така організація діяльності позитивно впливає на емоції учнів і, як наслідок, поліпшує функціональний стан всього організму [10, с. 37]. Значна увага приділялась ігровим формам роботи на свіжому повітрі.

У 70-х рр. затвердилася практика розподілу дитячих будинків на дошкільні й шкільні. Процес підготовки вихованців до формування необхідних життєвих навичок передбачав такі напрями роботи: виховання здорового способу життя дітей через дотримання денного режиму; організація дитячого самоврядування (через піонерську та комсомольську організацію, дитячу раду інтернату); участь вихованців у позашкільному житті: відвідування предметних гуртків у школі й гуртків за інтересами в дитячому будинку; навчання й робота в підсобному господарстві й навчально-виробничих майстернях дитячого будинку з метою отримання навичок майбутньої професії [11].

Станом на 1 січня 1972 р. контингент вихованців інтернатних закладів освіти УРСР складався з: дітей-сиріт, які знаходилися на утриманні і вихованні в школах-інтернатах, – 8,6%; дітей, які були під опікою або патронажем, – 1,4%; дітей, які мали батьків, – 90%.

Серед вихованців, які мали батьків, з багатодітних сімей було 41,5%, дітей матерів-одиначок – 21,6%, дітей, позбавлених батьківської опіки, – 1,6%, дітей з інвалідністю I і II групи – 6,2%, вихованців-переростків із загальної кількості учнів шкіл-інтернатів – 1,5% [12, арк. 5].

У 1978 р. Рада Міністрів СРСР затвердила Постанову «Про організацію загальноосвітніх шкіл-інтернатів для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без опіки батьків, і про поліпшення матеріального забезпечення цих дітей у школах-інтернатах і дитячих будинках» [13]. Постанова підсилювала державну опіку дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків. Відповідно до неї було відкрито 29 загальноосвітніх шкіл-інтернатів із дошкільними відділеннями при них, в яких виховувалося 7800 дітей [14, с. 60].

З метою «вдосконалення суспільного виховання дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків, підготовки їх до праці, створення найбільш сприятливих умов для їх всебічного розвитку і набуття ними середньої освіти» Рада Міністрів УРСР Постановою від 12 січня 1978 р. № 26 реорганізує загальноосвітні школи-інтернати в загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків, та затверджує завдання з організації цих установ на 1979–1981 рр.

Друга половина 70-х рр. ХХ ст., на думку педагогічних колективів шкіл-інтернатів, характеризувалася як «роки напруженої праці, спрямованої на дальше піднесення наукового та ідейно-політичного рівня навчання, виховної роботи на основі комплексного підходу до її організації» [14, с. 61]. Протягом цього періоду завершено перехід усіх типів спеціальних шкіл на нові навчальні плани й програми, які «враховують особливості нового змісту освіти, запровадженого в загальноосвітніх школах. Навчання в допоміжних школах стало диференційованим» [14, с. 62].

Запровадження нового змісту освіти, «піднесення його ідейного й наукового рівня» сприяло підсиленню виховного впливу на дітей. Цей час «характеризувався пошуками більш досконалих форм, термінів навчання та його змістовного наповнення. Повільно, з труднощами, але неухильно наукова педагогіка, а за нею і освітянська практика, відходили від авторитарності і ставали на шлях демократизації. Цьому сприяли відповідні зміни в суспільно-політичних процесах, так звана «відлига», прогресивний дисидентський рух... І хоча компартійна система ще досить міцно

самозберігалася, зокрема й через освіту юних поколінь, внести свіжу, творчу думку в педагогічні технології прагнули як науковці, так і передові освітяни» [15, с. 327].

У 1965–1984 рр. головним завданням радянської школи вважався всебічний гармонійний розвиток особистості. Педагогічні працівники дбали про всебічний гармонійний розвиток своїх вихованців, що передбачав вплив комплексу виховних заходів та напрямів роботи з дітьми. Комплексний підхід до виховання учнів інтернатних установ республіки базувався на таких положеннях: «органічна єдність навчання й виховання, розумового і фізичного, ідейно-політичного й морального, трудового й естетичного розвитку учнів, послідовна реалізація принципів виховуючого навчання, партійного, методологічного спрямування вивчення основ наук, здійснення зв'язку навчання з життям; взаємозв'язок навчальної, позакласної та позашкільної виховної роботи; узгодженість зусиль навчально-виховних закладів, сім'ї, громадських та державних організацій, виробничих колективів, засобів масової інформації, літератури, мистецтва, кіно тощо – всіх, хто причетний до виховання молоді і всього виховного арсеналу; поєднання навчання з активним залученням школярів до посиленої продуктивної праці, до громадсько-політичної діяльності; використання всього комплексу засобів, форм і методів навчально-виховної роботи: навчальна й виробнича праця, батьківський актив, учнівське самоврядування, різних гуртків і т.п.; систематичне вивчення рівня і динаміки морального розвитку учнів, їхніх потреб і інтересів, установок, мотивів поведінки і сімейних умов та вироблення на цій основі конкретних завдань виховання й оптимальних засобів, форм і методів їх реалізації» [14, с. 152].

У 1965–1984 рр. концепція розвитку всебічної гармонійної особистості дитини в УРСР була зумовлена завданнями комуністичної партії та, відповідно, передбачала виховання комуністичної свідомості, утвердження ідеологічної моралі, трудове виховання, розвиток соціалістичного патріотизму та всебічний гармонійний розвиток «людської особи» [16, с. 5–8]. Мета соціального виховання дітей у системі інтернатних закладів освіти зазнала змін, нею стала підготовка учнів до самостійного життя та свідомого вибору професії. Уважалося, що досягти такої мети можна через виконання певних завдань, спрямованих на виховання всебічно гармонійно розвиненої особистості.

Варто звернути увагу й на недоліки у системі виховної роботи інтернатних закладів освіти. У 60-і роки в дитячих будинках і школах-інтернатах насаджувалися заорганізованість, однаковість, педагогічний диктат. Виховання ставало формальним, не враховувалися психологічні аспекти розвитку дітей, не здійснювалася спеціальна під-

готовка дітей-сиріт до постінтернатної адаптації й інтеграції. Неповною мірою була забезпечена орієнтація на розвиток індивідуально-творчих задатків особистості, урахування різних відхилень дітей-сиріт. Практично не була вирішена проблема підготовки кадрів для педагогічної роботи в закладах інтернатного типу [4, с. 166].

До середини 70-х рр. система дитячих будинків й інтернатних установ стала закритою зоною. Це пояснювалося, на погляд Б. Кобзаря, ідеологічним підґрунтям проблеми [17]. Оскільки надзвичайні заходи, розпочаті державою в перші роки радянської влади, дали змогу до середини 30-х рр. в основному покінчити з дитячою безпритульністю, в усі подальші роки – до кінця 80-х рр. – сирітство вважалося напівзакритою темою, про нього не прийнято було вголос говорити, щоб не травмувати суспільну свідомість людей. «Протягом усього ХХ століття політика нашої держави полягала в тому, щоб поміщати дітей у спеціально організовані для них установи, що може розглядатися як своєрідна резервація дітей. Тому суспільство приділяло недостатньо уваги цій категорії дітей, фактично воно не вирішувало їх проблеми, а скоріше їх «консервувало» [17, с. 195].

Період розвитку соціального виховання дітей із другої половини 1960-х – 1990 р. характеризується як суспільно-прагматичний, оскільки шляхом виховання дітей намагалися сформулювати в них світогляд і відповідні знання, що мають безпосереднє відношення до життя й здатності в соціальний спосіб задовольняти потреби суспільства. Це призвело до спаду ефективності соціального виховання, загострення проблем задоволення особистісних потреб вихованців в асоціальний спосіб. Траплялися факти застосування неприпустимих вкрай жорстких та антипедагогічних засобів виховного впливу, що засвідчувало нестачу як гуманістичних технологій виховання, так і кваліфікованого педагогічного персоналу шкіл-інтернатів. Недоліки у виховній роботі закладів інтернатної освіти мали негативні наслідки. Так, на початку 80-х рр. ХХ ст. набула значних масштабів проблема втеч, бродяжництва вихованців інтернатних установ [2, с. 212].

Серед позитивних тенденцій зазначеного періоду в аспекті проблеми опіки та виховання дітей-сиріт варто зазначити прийняту в 1987 р. Радою Міністрів СРСР постанову про поліпшення навчання і виховання дітей-сиріт та дітей з особливими потребами, яка визначила правовий захист цих категорій дітей, була спрямована на зміцнення матеріальної бази закладів інтернатного типу. Значну медичну, психолого-педагогічну і матеріальну підтримку дитячим будинкам та школам-інтернатам надавав створений у той час Дитячий фонд. За його ініціативи створюється принципово

нова форма піклування про дітей, які лишилися без опіки батьків, – сімейний дитячий будинок. В основу форм і методів виховання в цих закладах було покладено соціально-педагогічну ідею відомого австрійського громадського діяча і педагога Г. Гмайнера, який створив у 1949 р. дитяче сирітське селище «SOS-кіндердорф». В Україні у 1995 р. таких будинків налічувалося вже 72, в них проживало 700 дітей, із них 495 прийомних [9, с. 86].

Таким чином, у період 1985–1990 рр. в Україні відбулася модернізація змісту, форм і методів опіки та виховання до більш гуманістичного напрямку соціальної політики й урахування міжнародного досвіду утримання дітей-сиріт. Проголошені пріоритети їх сімейного виховання, що зумовлені оновленим змістом влаштування вихованців до сімейних форм державної опіки – дитячих будинків сімейного типу та прийомних сімей, змінили вектор соціального виховання дітей в інтернатних закладах освіти.

У 1991 р. Україною було ратифіковано прийняту Генеральною Асамблеєю ООН у 1989 р. «Конвенцію про права дитини» і підписано «Декларацію про виживання, захист та розвиток дітей». У ст.ст. 51, 52 Конституції України проголошено, що сім'я, дитинство, материнство й батьківство охороняється державою. Утримання та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, покладається на державу. Проте, як показує сьогоднішня, практична реалізація конституційних норм, інших нормативних актів, спрямованих на поліпшення стану дітей, стикається із суттєвими перешкодами, що зумовлені реформуванням суспільного ладу, негативними тенденціями в галузі економіки, освіти, охорони здоров'я, культури тощо.

Висновки і пропозиції. Здійснивши ретроспективний аналіз наукових напрацювань науковців з означеного питання, можемо констатувати, що відповідно до історичних умов і обставин, особливостей державного устрою в Україні (1956–1991 рр.) функціонувала розгалужена система інтернатних закладів освіти, в яких навчалися та виховувались діти-сироти та діти соціально незахищених категорій населення. У педагогічному процесі інтернатних закладів освіти застосовувались різноманітні методи, які сприяли формуванню свідомості вихованців, їх моральному та естетичному вихованню, професіоналізації, всебічному розвитку гармонійної особистості. Однак мета виховання була зумовлена завданнями комуністичної партії, передбачала виховання комуністичної свідомості, утвердження ідеологічної моралі. Не враховувалися психологічні аспекти розвитку дітей, орієнтація на розвиток індивідуально-творчих задатків особистості, траплялися факти застосування неприпустимих вкрай жорстких та антипедагогічних засо-

бів виховного впливу, що засвідчувало нестачу як гуманістичних технологій виховання, так і кваліфікованого педагогічного персоналу шкіл-інтернатів.

Протягом (1956–1991 рр.) інтернатна система закладів освіти зазнала змін у розвитку опікунсько-виховної діяльності: якщо 60-і рр. ХХ ст. характеризувалися домінуванням авторитарної системи соціального виховання дітей, то з кінця 80-х рр. поступово стала відбуватися модернізація опіки та виховання дітей-сиріт до більш гуманістичного напрямку соціальної політики.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в розгляді сучасного стану проблеми опіки та виховання дітей-сиріт в Україні.

Список використаної літератури:

1. Покась В.П. Становлення та розвиток інтернатних закладів освіти в Україні : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. 208 с.
2. Султанова Н.В. «Теорія і практика соціального виховання в інтернатних закладах освіти України (1956 – початок ХХІ ст.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Тернопіль, 2018. 480 с.
3. Янченко Т.В. Проблеми соціально-педагогічної підтримки дітей, які потребували захисту в Україні (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Чернігів, 2006. 240 с.
4. Цибулько Л.Г. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами та дітьми позбавленими батьківського піклування, в умовах регіонального освітньо-виховного простору : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2014. 556 с.
5. Басова В.М. История социальной работы и социальной педагогики в России. Кострома : Сфера, 1999. 364 с.
6. Постанова ЦК КП України і Ради Міністрів УРСР № 738 «Про організацію шкіл-інтернатів в УРСР» від 29 червня 1956 р. ДАМО (Державний архів Миколаївської області). Ф. Р–2817. Оп. 2. Спр. 9. 3 арк.
7. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / голов. ред. С. Головки. Київ : Либідь, 1997. 378 с.
8. Плугатор І.Б. Теорія і практика опіки дітей і молоді в Україні (1945–1990 рр.) : автореф. дис. ... к-та пед. наук : 13.00.01. Івано-Франківськ, 2007. 26 с.
9. Карпенко О.Г. Соціально-педагогічна підтримка дітей в історичному контексті / О.Г. Карпенко, Т.В. Янченко. Київ : НПУ, 2006. 159 с.
10. Бондар А.Д. Розвиток суспільного виховання в Українській РСР (1917–1967). Київ : Вид-во Київського ун-ту, 1968. 223 с.
11. Кобзарь Б.С. Основы формирования гуманных взаимоотношений учащихся школ-интернатов для детей-сирот и детей, оставшихся без опеки

- родителей, во внеурочной деятельности. Київ : Стилос, 1999. 250 с.
12. Довідки відділу про підсумки перевірки стану справ в одній школі-інтернаті по кожній області Української РСР (жовтень 1972 р.). ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 15. Том 5. Спр. 8329. 22 арк.
13. Про введення в дію типового положення про загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР*. Київ, 1978. № 19. С. 6–25.
14. Артемова Л.В., Березняк Є.С., Білоусова В.О. Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР у десятій п'ятирічці та ін. / ред. кол.: В.Ю. Тараненко (голова) та ін. Київ : Рад. школа, 1981. 335 с.
15. Артемова Л.В. Історія педагогіки освіти: підручник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Київ : Либідь, 2006. 424 с.
16. Основні документи про школу / упор. Березняк Є.О. Київ : Радянська школа, 1973. 352 с.
17. Кобзар Б.С., Постовойтов Є.П. Специфіка позаурочної виховної роботи з учнями шкіл-інтернатів для дітей-сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків. Київ : Стилос, 1997. 312 с.
-

Lialiuk H. Guardianship and education of orphan children in boarding schools of Ukraine (1956–1991)

The article highlights the problem of education of orphans in state care institutions, the need to introduce innovative approaches to provide professional assistance to orphans on the basis of scientifically sound concepts of education. A review of scientific research of modern scientists, which cover the historical aspects of the problem of care and upbringing of orphans in boarding schools in Ukraine (1956–1991).

The specifics of the organization of education of orphans in boarding schools, the activities of public authorities in the field of social protection of children are outlined. The main tendencies in the system of guardianship and educational institutional institutions (1956–1991) are characterized.

Positive pedagogical experience of organizational and educational work with orphans is singled out. In the pedagogical process of boarding schools, various methods were used that contributed to the formation of the consciousness of students, namely: conversation, explanation, example, imitation (role models); discussion of events, facts, books; watching movies and slides, TV shows and theater performances, etc.

An example was considered an effective method of moral education. The development of conscious discipline of children was one of the key tasks of boarding schools. Stimulation of pupils to socially useful, self-service work was carried out by the organization of socialist competitions: between classes, "detachments", "links", and also by material encouragement which pupils received as a result of productive work in workshops. Among the methods of control and analysis of the effectiveness of education in boarding schools, educators paid great attention to pedagogical observation, analysis of the results of socially useful work, the implementation of assignments.

Attention is drawn to the shortcomings in the system of educational work of boarding schools. In particular, in orphanages and boarding schools, organization, uniformity, and pedagogical dictates were instilled. Education became formal, the psychological aspects of children's development were not taken into account, and special training of orphans for post-boarding adaptation and integration was not carried out. It is noted that in the period (1985–1991) in Ukraine there was a modernization of the content, forms and methods of care and education to a more humanistic direction of social policy and taking into account the international experience of maintaining orphans.

Key words: orphans, guardianship, upbringing, boarding schools, Ukraine.

УДК 37.022

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-1.9>**А. В. Остапенко**аспірантка IV курсу
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

МЕТОДИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ДОЦЕНТА ЧЕРНІГІВСЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ І. ЛЬВОВА

У статті розглянуто методичну діяльність педагога І. Львова, а також його науково-методичні матеріали до лекцій та семінарських занять із педагогіки, логіки та психології, матеріали яких зберігаються в Державному архіві Чернігівської області. Охарактеризовано основні складники дидактичних матеріалів, на основі яких було здійснено більш глибокий аналіз педагогічного доробку І. Львова. Проаналізовано написані І. Львовом рецензії на статтю професора Г. Костюка «Актуальні питання формування особистості дитини», лекцію Б. Наумця з логіки «Предмет і значення логіки. Закони логічного мислення», стенограму лекції з психології В. Римаренка, старшого викладача Ніжинського педагогічного інституту, «Особистість, психологія особистості», а також позитивні відгуки та декілька зауважень щодо лекцій, які читалися на високому рівні. Проаналізовано працю І. Львова «Виховання волі і характеру», адже, на думку І. Львова, сильна воля і твердий характер – необхідні якості, для лідера, професіонала.

І. Львов вказав на спільну активну діяльність педагогів інституту, лекторів школи та батьків школярів: викладачам інституту варто брати участь у шкільних зборах разом із вчителями шкіл, проводити консультації з учителями. Він запропонував ефективну для обміну досвідом педагогічну роботу, а саме: організацію і проведення зустрічей студентів інституту з учителями-випускниками інституту та провідними вчителями шкіл міста Чернігова та області.

Висловлюється І. Львов про інтелектуальні почуття, пов'язані з генетикою людини. І. Львов у лекції про «Почуття» використав слова К. Ушинського про почуття інтелектуальної напруги, очікування, здивування, впевненості. Людина сприймає естетичні почуття, коли вивчає, читає та аналізує твори мистецтва. Присвятив І. Львов окремий розділ «Вольові якості людини» батькам.

І. Львов наголошував на необхідності викинути зайве, що перешкоджає продуктивно працювати пам'яті, впевненості в силах та зосередженості уваги. Другорядні шуми не мають перешкоджати засвоєнню та відтворенню інформації в людській пам'яті.

Також у статті наголошено на знаннях, уміннях, навичках та цінностях, які студенти зможуть поєднати з педагогічною спадщиною знаного педагога.

Ключові слова: педагогічна освіта, заклади вищої освіти, логіка, дидактика, методична діяльність.

Постановка проблеми. Незважаючи на те, що українська педагогічна спадщина досить досліджена та доробки вітчизняних науковців активно впроваджуються в навчальний процес закладів вищої освіти, залишається досить великий пласт педагогічних праць, не досліджених вченими та не впроваджених у навчальні програми українських закладів вищої освіти.

У Державному архіві Чернігівської області зберігається чимала кількість друкованих праць І. Львова, котрі недосконало досліджені, методичні доробки необхідно було б запровадити в навчальний процес закладів освіти з метою покращення навчального процесу та підвищення рівня кваліфікації працівників освіти, а ще його праці корисно читати для самостійного вивчення та підвищення свого інтелектуального рівня.

Мета статті. Головною метою статті є дослідження науково-методичних ідей І. Львова та впровадження їх у сучасних закладах освіти для покращення навчального процесу.

Виклад основного матеріалу. І. Львов – учений, котрий викладав педагогіку, логіку та психологію в закладах вищої освіти м. Чернігова. На базі документів Державного архіву Чернігівської області досліджено відгуки І. Львова на статті, надіслані йому на рецензію як досвідченому педагогу.

Так, у рецензії на статтю проф. Г. Костюка «Актуальні питання формування особистості дитини» І. Львов об'єктивно підкреслив, що Г. Костюк присвятив статтю питанням спадковості, виховання та психічного розвитку дитини в цих умовах. Від цих умов залежать успішна кар'єра та розвиток людини [1].

Рецензія І. Львова на лекцію Б. Наумця з логіки «Предмет і значення логіки. Закони логічного мислення» була позитивною, незважаючи на незначні зауваження.

У зовнішній рецензії на стенограму лекції з психології В. Римаренка, старшого викладача Ніжинського педагогічного інституту, «Особистість,

психологія особистості» І. Львов зазначив, що тема розкрита правильно, лекція прочитана на доступному для студентів науковому рівні [2].

І. Львов у рецензії зробив кілька зауважень:

1) потрібно детально розкрити відношення, зв'язок між інтересами й потребами;

2) необхідно показати за змістом поділ інтересів;

3) під час розкриття поняття про особистість варто підкреслити, що особистість являє собою сукупність загальних та індивідуальних якостей [2].

Рецензування проводив не тільки І. Львов, відповідно, інші викладачі рецензували методичні матеріали (лекції) І. Львова. Професор Г. Костюк зробив висновки щодо лекції: лекція прочитана на високому рівні, питання щодо вищої нервової системи були глибоко висвітлено, використано таблиці, схеми для утворення рефлекторної дуги рефлексів [3].

Т. Проценко зробив кілька зауважень щодо лекції І. Львова «Вчення академіка І. Павлова в другій сигнальній системі», вказавши на невідповідність теми курсу психології [3].

Методична діяльність І. Львова охоплює безліч конспектів лекцій педагогічного, психологічного та логічного характеру, стенограми лекцій, які він прочитав студентам, доповіді, які були прочитані на науково-педагогічних семінарах, конференціях.

Виховання волі і характеру, на думку І. Львова, завжди було важливим питанням у суспільстві, державі. Сильна воля і твердий характер – найважливіші якості лідера, професіонала. Без сильної волі і твердого характеру не можна досягти успіху в роботі. Про формулу успіху І. Львов писав, що необхідно мати здібності, бути інтелектуалом, настирливим, організованим та дисциплінованим [4].

І. Львов у лекції «Виховання волі і характеру» показав, якими шляхами можна було йти, які засоби для цього існують. Лекція складалася із внутрішньо пов'язаних між собою частин, психологічної та педагогічної. Педагогічна частина містила засоби виховання волі й характеру. Питання відображалось в тій площині, що й виховання волі, по суті, виховання характеру з позитивними рисами [4].

На думку І. Львова, ранкова фізкультура впливає на впевненість та бадьорість людей. За умови добре спланованого режиму дня заплановані справи швидко виконуються.

Випускники ЗВО, отримавши диплом, мають незначну потребу освіжити свої знання з тієї галузі, в якій вони будуть працювати [4]. Так, І. Львов заявив, що в ЧПІ виявлено такий недолік, було вжито заходів, щоб реконструювати навчальну роботу так, щоб студентів пов'язувало життя з їх майбутньою професією, роботою конкурентних підприємств, колгоспів, радгоспів, заводів, де студенти могли набути та закріпити необхідні їм знання на практиці [4].

І. Львов вказав на необхідність побудувати роботу науково-дослідних інститутів для збільшення конкуренції щодо їх діяльності в господарському напрямку. Вищесказане стосувалося вищих педагогічних шкіл, оскільки заклади вищої освіти ведуть навчально-виховну діяльність, наукову роботу, професорсько-викладацьку роботу, зокрема написання дисертаційних робіт, наукових статей, що інколи не відповідають тематиці та далекі від життєво важливих питань школи.

І. Львов не забув про спільну роботу педагогів інституту, лекторів школи та батьків школярів, а саме: проведення консультацій із учителями, котрі виступали на батьківських зборах; він запропонував тематику лекцій для батьків, а викладачам інституту – брати участь у шкільних зборах разом із вчителями шкіл [4].

І. Львов пропонував здійснювати зустрічі студентів інституту з кращими вчителями шкіл міста Чернігова та області, а також вчителями – випускниками інституту. Він вважав таку практику ефективною для обміну досвідом педагогічної роботи, адже випускники-вчителі могли би поділитися досвідом діяльності, розповісти про перші кроки своєї педагогічної праці [4].

Зокрема, на думку І. Львова, викладачі кафедр педагогічного інституту мали вдосконалити педагогічні навички за допомогою вивчення шкільного життя в усіх його аспектах [4].

У Державному архіві Чернігівської області зберігається чимала кількість лекційних матеріалів із психології. Так, про інтелектуальні почуття І. Львов висловився, що це відчуття, які виникли і пов'язані з генетикою людини. У лекції про почуття І. Львов спирався на слова К. Ушинського, що людина постійно тягнеться до інтелектуальної праці (почуття інтелектуальної напруги, почуття очікування, почуття здивування, почуття впевненості) [5].

Естетичні почуття в людей проявляються тоді, коли людина вивчає, читає та аналізує твори мистецтва.

Сприйняття естетичних почуттів відбувається шляхом розуміння природи і оволодіння ними: розуміння творів мистецтва, участь у мистецьких заходах, оцінка поведінки людей [5].

Вольовим якостям людини І. Львов присвятив окремий розділ у тематиці лекцій для батьків.

Самостійність дій залежить від того, що переконання в правильності та важливості впливає на правильний вибір. Самостійність людини залежить від чужих порад, якщо ці поради відповідають її поглядам та світогляду [5].

І. Львов виокремив задачі та мотиви діяльності:

1) будь-яка діяльність має цілі;

2) мотиви – це причини продовження цілей;

3) бажання досягти цілей [5].

І. Львов виділив шляхи виховання волі. Так, він вважав, що виховання волі залежить від домашнього виховання дітей молодшого віку, коли формується основна воля людини, беззаперечно задовольняють усі бажання дитини, вона не має жодних потреб.

І. Львов у нотатках для доповіді на тему: «К. Ушинський про пам'ять» виділив окремі аспекти, а саме: пам'ять містить цінні положення, які з успіхом можуть бути використані як у психології того часу, так і в педагогічній теорії й практиці. Багато тверджень основоположника російської педагогіки формують золотий фонд нашої психолого-педагогічної науки.

І. Львов наводив у роботі слова К. Ушинського, який простудював багато творів психологів та фізіологів, починаючи з Аристотеля, Р. Декарта, Д. Локка і закінчуючи Д. Юмом, І. Кантом, Й. Фіхте-молодшим, В. Бундтом, В. Дробишем, Ф. Гербартом, Г. Спенсером, стосовно того, що думка людини розвивається самостійно, без критичного мислення [5].

І. Львов виділив у чорнових нотатках, що К. Ушинський вказував на три значення слова «пам'ять» і всі три визнавав правильними: а) пам'ять – це змога зберігати сліди минулих відчуттів та із часом відчуття відтворювати у своїй пам'яті; б) психофізичний процес, коли людина відновлює свої спогади, згадуючи, переживає цей процес знову; в) пам'ять як результат людських можливостей та сукупність психофізичних процесів [5].

І. Львов посилався на слова К. Ушинського, що людська пам'ять не досконала, а це зумовлено такими факторами:

- а) дитяча брехня несвідома;
- б) відсутність сили волі й лінь людини боротися за покращення пам'яті;
- в) схожість одного враження з іншим та відбиток одного враження на іншому, це є відбитком асоціацій пам'яті на іншій асоціації пам'яті;
- г) людині тяжко запам'ятати хоча б десять японських імператорів;
- г) хронічна хвороба або тимчасовий стрес нервової системи, параліч мозку;
- д) читання романів та художньої літератури, що не стосуються навчання [5].

І. Львов наголошував на необхідності виключити все те, що перешкоджає нормальній діяльності пам'яті, потребує зосередженості уваги, впевненості у власних силах. Варто оточити учня всім, що спричиняє продуктивність пам'яті. Ніщо не має розсіювати, заважати засвоювати та згадувати засвоєне в людській пам'яті [5].

І. Львов спирався на слова К. Ушинського про зв'язок із законом поступового розвитку людської природи, де той рішуче висловлювався за пере-

робку наукових систем у педагогіці, докорінний перегляд підручників, бо нема потреби змушувати учнів зубрити безглуздий шкільний матеріал. Необхідно переглянути та переробити шкільну програму [5].

У Державному архіві Чернігівської області зберігається рукопис доповіді І. Львова, присвяченої І. Сеченову, де коротко описано його життєдіяльність. І. Львов зазначив у доповіді, що праці І. Сеченова відіграли велику роль у формуванні матеріалістичного світобачення передової російської інтелігенції й розвитку наукової думки в Росії [5]. Також вчений згадав основні праці І. Сеченова, а саме: «Рефлекси головного мозку» (1863), «Фізіологія нервової системи» (1866), «Про поглинання СО₂ розчинами солі та сильними кислотами» (1888), «Фізіологія нервових центрів» (1891), «Про лужність крові та лімфи» (1893), «Фізіологічні критерії для установки тривалого робочого дня» (1895), «Пристрій для швидкого й точного аналізу газів» (1896), «Елементи думки» (1879), «Автобіографічні записки» (1904) [5].

І. Львов, навчаючи студентів, не забував про якісну методичну літературу, яка на той час була дефіцитом. Він умів якісно донести студентам навчальний матеріал та забезпечити їх найкращим матеріалом.

Висновки і пропозиції. Педагогічна спадщина І. Львова є мало вивченою. Його праці (без переліку) потребують більш детального дослідження вітчизняними науковцями з питань педагогіки, методики викладання лекцій, підготовки до семінарських занять, які варто впровадити в сучасний освітній процес закладів освіти.

Список використаної літератури:

1. Рецензия Львова И.П. на статью профессора Костюка Г.С. «Актуальные вопросы формирования личности ребенка» и черновые материалы к ней; письма профессора Костюка Г.С. Львову И.П. (25 марта 1950–1955). *Державний архів Чернігівської області*. Ф. 1495. Особовий фонд І.П. Львова. Оп. 1. Спр. 41. 30 арк.
2. Рецензии Львова И.П. на лекцию Наумца Б. по логике «Предмет и значение логики. Законы логического мышления» и стенограмму лекции старшего преподавателя Нежинского пединститута Римаренко по психологии «Особистість, психологія особистості» (Апрель 1950–Май 1957). *Державний архів Чернігівської області*. Ф. 1495. Особовий фонд І.П. Львова. Оп. 1. Спр. 42. 7 арк.
3. Стенограммы лекций по психологии, прочитанных И.П. Львовом (8 окт. 1946 – 30 сент. 1953). *Державний архів Чернігівської області*. Ф. 1495. Особистий фонд І.П. Львова. Оп. 1. Спр. 25. 45 арк.

4. Тезисы лекций Львова И.П., задачи и экзаменационный билет № 8 по логике, черновые записи к ним (1945–1955). *Державний архів Чернігівської області*. Ф. 1495. Особистий фонд І.П. Львова. Оп. 1. Спр. 40. 69 арк.
5. Тематика лекций для родителей, путевка товарищества по распространению политических и научных знаний, выписанная

Львову И.П. для чтения лекций «Основы коммунистического воспитания в семье и школе», заметки и выписки Львова И.П. из произведений К. Маркса, Ф. Энгельса, В. И. Сталина, Анри Барбюса, Б. Горбатова и др. (1953) *Державний архів Чернігівської області*. Ф. 1495. Особистий фонд І.П. Львова. Оп. 1. Спр. 56. 10 арк.

Ostapenko A. Methodological activity of associate professor of Chernigiv Pedagogical Institute

I. Lvov

The article analyzed the methodical activity of educator I. Lvov, and his scientific and methodical materials for lectures and seminars on pedagogy, logic and psychology. The Archival materials were stored in the State Archives of Chernihiv region. The main components of didactic materials were characterized, on the basis of which a deeper analysis of I. Lvov's pedagogical achievements was carried out.

I. Lvov writing reviews on the article by Professor G. Kostyuk "Actual issues of forming the child's personality", on a lecture by B. Naumets on logic "Subject and meaning of logic. Laws of logical thinking", stenograph of a lecture on psychology by V. Rymarenko, a senior lecturer at the Nizhyn Pedagogical Institute, "Personality, psychology of personality", positive feedback and a few comments on lectures given at a high level. The work of I. Lvov "Education of will and character" was analyzed, which was according to I. Lvov, a leader would have strong and firm character were necessary qualities for a professional. I. Lvov pointed out the joint active activity of lecturers of the institute, school teachers and parents of schoolchildren: lecturers of the institute to take part in school meetings together with school teachers, to hold consultations with teachers. I. Lvov proposed effective pedagogical work for the exchange of experience, namely: the organization and holding of meetings of students of the institute with teachers-graduates of the institute and leading teachers of schools of the city of Chernihiv and the region. I. Lvov expressed about intellectual feelings related to human genetics. I. Lvov in his lecture on "Feelings" used the words of K. Ushinsky about the feeling of intellectual tension, the feeling of expectation, the feeling of surprise, and the feeling of confidence. Human perceives aesthetic feelings when he or she studies, reads and analyzes works of art. A separate section for parents "Volitional qualities of a person" is devoted to I. Lvov. I. Lvov pointed the need to throw away the superfluous, which prevents the productive work of memory, self-confidence and concentration. Minor noise should not interfere with the assimilation and reproduction of information in human memory.

The article also emphasizes the knowledge, skills, abilities and values that students can learn from the pedagogical heritage of a well-known educator.

Key words: *pedagogical education, institutions of higher education, logic, didactics, methodical materials.*

УДК 37.091.4

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-1.10>**Т. О. Прибора**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти
Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

ДО ІСТОРІЇ СТВОРЕННЯ «RATIO STUDIORUM» У XVI СТОЛІТТІ

У статті досліджується вісімнадцятирічний процес створення *Ratio Studiorum* – основного документа, який регулював діяльність єзуїтських навчальних закладів XVI – XVIII ст. Визначена нормативна база, укладена за життя І. Лойоли, що стала підґрунтям для створення документа. Вона включає конституції Мессінської, Римської, Германської колегій та університету Гандії, *Ratio Studiorum* Мессінської колегії, п'ятий розділ Конституції Товариства Ісуса та *quadrimestres* – листи, в яких подавалися новини з колегій.

На основі німецьких, італійських, англійських і російських історичних джерел XVI – XX ст. розглянуто безпосередній процес створення документа, який розпочався за часів керівництва орденом К. Аквавівіою, від розробки і редагування до апробації перших положень на практиці і затвердження остаточного варіанту *Ratio Studiorum*.

У статті звертається увага на те, що розробкою *Ratio Studiorum* займалися дві комісії, перераховані члени першої комісії, але результати їх діяльності не подаються. Основний акцент робиться на діяльності другої: визначені її члени, проаналізовано, до яких єзуїтських провінцій вони належали, розглянуто режим і зміст їх роботи, який не залежав від пори року і поділявся на дві частини: тригодинну конференцію навчальної комісії, на якій обговорювалися «безпечні богословські питання», та вивчення у другій половині дня класичної дидактики, філософських та богословських творів, університетських документів та пропозицій щодо навчання, які надходили з провінцій.

Досліджено, що створення та удосконалення *Ratio Studiorum* проходило в кілька етапів. Його перше видання було засуджене інквізицією та Папою Римським Сікстом V, заборонене до видання в першій редакції, а розіслані екземпляри вилучено з обігу. Друге видання зазнало кардинальних змін, було видане тільки з метою вдосконалення і для потреб Товариства Ісуса. Стиль остаточного його варіанту був змінений від коротких трактатів у ранніх виданнях статуту до коротких, чітких, зрозумілих, деталізованих правил. Цей варіант складався з положень, які скеровували все багатогранне життя школи, з акцентом на навчально-виховному процесі. Від того часу вносити зміни в документ нікому не дозволялося, незалежно від рівня посадовця і провінції, в якій здійснювалася освітня діяльність. Навіть генерал до XVIII ст. не вносив зміни до *Ratio Studiorum*.

Ключові слова: історія зарубіжної педагогіки, єзуїтська система освіти, І. Лойола, К. Аквавівіа, *Ratio Studiorum*.

Постановка проблеми. Українська освіта на зламі XX–XXI ст. переживає низку реформ, у тому числі і системних, покликаних забезпечити суспільно-економічні потреби держави. Успішне функціонування всієї системи освіти істотно залежить від продуманості, логічності і універсальності нормативних документів, які регулюють діяльність навчальних закладів, перебіг освітнього процесу, зміст навчальних планів і програм. Тому вивчення історичного досвіду розробки таких документів може виявитися корисним і в сучасних умовах. Одним із таких фундаментальних документів, який на століття визначив успішну діяльність єзуїтських закладів освіти в усьому світі, був *Ratio Studiorum*.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Незважаючи на посилення інтересу сучасних педагогів до єзуїтської освіти XVI – XVIII ст., кількість вітчизняних досліджень, що розкривають процес створення *Ratio Studiorum*, незначна.

Німецькі дослідники кінця XIX ст. Г. Пахтлер і Б. Дур (Pachtler G.M., Dühr B., 1887) зверта-

ють увагу на створення *Ratio Studiorum*, роль К. Аквавівіо та Папи Римського в цьому та наводять загальну характеристику розділів перших видань.

У монографії генерала Товариства Ісуса П.-Х. Ковенбаха (Kolvenbach P.-H., 1987) «Іди і вчи. Характеристика єзуїтської освіти» у додатку 1 «Ігнатій, перші єзуїтські школи та *Ratio Studiorum*» згадується цей документ, окреслюється його значення для розвитку єзуїтської освіти, хоча сама характеристика не подається.

Італійський дослідник Р.Г. Вілослада (Villoslada R.G., 1954) розглядає створення *Ratio Studiorum* в контексті дослідження Римської колегії.

У межах дослідження становлення єзуїтської освіти створення *Ratio Studiorum* висвітлювали також науковці Ж. Губер (XIX ст.), Т. Хьюз (XIX ст.), Дж. Гансс (XX ст.), К. Касаліні (XXI ст.), С. Кот (XX ст.) та інші.

Вплив *Ratio Studiorum* на європейську й українську освіту досліджено в роботах сучасних українських науковців О. Духа, В. Кметя, Т. Шевченко та інших.

Мета статті. Головною метою роботи є висвітлення процесу створення *Ratio Studiorum* – основного документа, який регулював освітній процес в єзуїтських навчальних закладах XVI – VIII ст.

Для розв'язання поставленої мети використаний комплекс загальнонаукових методів: аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, нарративний метод та історичні методи (історико-структурний та хронологічний).

Виклад основного матеріалу. У зв'язку зі стрімким збільшенням кількості єзуїтських закладів наприкінці XVI ст. виникла потреба створити документ, який би регламентував однакові для всіх закладів зміст, форми, методи навчання і виховання. За життя І. Лойоли його не було створено, хоча можна стверджувати, що почала накопичуватися нормативна база: “*Constitutiones Collegiorum*” (1548–1550) (Х.А. де Поланко), “*Constitutiones Universitatis Gandiensis*” (1549–1550), “*Regulne Rectoris Collegii Romani*” (1551), “*De Ratione studiorum Collegii Messanensis*” (1551) (Г. де Кудре, Х.А. де Поланко), “*Constitutiones el regulae Collegii Germanici*” (1552), “*Et Regulis de scholis collegiorum*” (1553), “*Constitutiones et Regulae Collegii Germanici*” (1552–1555), “*Regulae magistri priorum elementorum in Collegio Goano*” (1552) (Г. Барзеус), “*De studii generalis dispositione el ordine*” (1552) (Дж. Нададь), “*Regulae de scholis collegiorum*” (1553) (Дж. Нададь), “*Ratio ordinandi studia universitatis Compostellae*” (Roma, 1553) (І. Лойола) та інші.

Поряд із цими важливими документами не можна недооцінювати накопичений досвід практичної педагогічної діяльності завдяки запровадженню Х.А. де Поланко *quadrimestres* – листам, в яких подавалися новини з колегій, що надсилалися генералу ордену тричі на рік в січні, травні та березні провінціалами із загальною і суто педагогічною інформацією про зміст освіти, особливості викладання, цікаві педагогічні надбання в колегіях [11, р. 46].

У *Конституції Товариства Єзуїтів* (1556) окремих 5 розділ був присвячений організації освітнього процесу. Щоб підкреслити значення, яке надавалося освітньому сектору, Т. Хьюз зазначав, він займав $\frac{1}{4}$ від загальної кількості сторінок (28 із 111 сторінок конституції) і складався з 17 підрозділів (Hughes, 1892, р. 56–57). В одному з них, що розглядав методи навчання і порядок вивчення наук, укладач документу наголошував, що низка пунктів «розглядатиметься окремо, в деякому документі, затвердженому генералом» [6, р. 194]. Фактично в Конституції робилося посилення на майбутній *Ratio Studiorum* або систему навчання в Товаристві Ісуса, а значить, можемо припустити, що в І. Лойоли був намір створити такий документ.

У Конституції законодавчо визначався загальний спосіб навчання, зверталася увага на такі аспекти: 1) засновники колегії і благодійники;

2) володіння і доходи коледжів; 3) студенти або схоласти, що належать до Товариства; 4) нагляд та контроль за студентами під час навчання; 5) освіта, яку здобудуть учні; 6) різні способи допомоги учням, щоб забезпечити їх успішність; 7) школи, приєднані до Товариства для зовнішніх студентів, які не належать до ордену; 8) розвиток схоластів, що належать до ордену, в різних гуманітарних науках, які можуть допомогти їм бути корисними для ближнього; 9) відлучення схоластів від навчання; 10) управління колегіями; 11) прийняття університетів під контроль ордену; 12) науки, які викладаються в університетах Товариства; 13) методи і порядок у процесі вивчення вищезначених наук; 14) базові підручники; 15) курси та ступені; що стосується доброї моралі; 16) чиновники та асистенти в університетах [7, р. 56–57].

Ретельна робота над *Ratio Studiorum* розпочалася після обрання Клаудіо Аквавиви генералом Товариства Ісуса 19 лютого 1581 р. Майже одразу була скликана комісія з 20 панотців у Римі. Вони обрали 12 панотців із різних провінцій, які мали розробити загальний проект навчальної програми. До складу комісії увійшли: Франц Костер (Franz Coster) – німець; Ніколаус Клер (Клер? Nicolaus Clerus (Clerc) – француз; Петрас Фонсека (Petras Fonseca), Себастьян Моралес (Sebastian Morales) – португальці; Альфонс Деза (Alfons Deza) Якоб Акоста (Jakob Acosta) – іспанці; Франц Адорно (Franz Adorno), Джоб Мальдонат (Job Maldonat), Ахілл Галіард (Achilles Galiardus) – італійці; Франц Рібера (Franz Ribera), Агідій Гонсалес (Agidius Gonzalez), Бенедикт Сарді (Benedikt Sardi) – неаполітанці [10, р. 6–7; 15, р. 97].

Нині невідомі архівні документи, які б розкривали діяльність комісії, але можемо припустити, що робота була не надто продуктивною, отці не подолали розбіжності в поглядах, оскільки в 1584 р. К. Аквавива створив нову комісію з 6 панотців, до складу якої не увійшов жоден член попередньої [10, р. 7].

Як і попередню, комісію для колегіальної роботи над навчальною програмою було сформовано з панотців різних національностей, що представляли найважливіші провінції: Йоганнес Азор (Johannes Azor) з Іспанії, Каспар Гонсалес (Kaspar Gonzalez) з Португалії, Якоб Тірій (Jakob Tirus) з Франції, Петрус Бус (Petrus Busaus (Busee)) з Австрії, Антон Гісанус (Anton Guisanus) з Верхньої Німеччини, Стефан Туччі (Stephan Tucci) з Риму [10, р. 7–8].

Порівнюючи склади комісії, можна зазначити, що в обох були представники з 5 асистенцій (департаментів): італійської (провінції – Рим, Сицилія, Неаполь, Мілан, Венеція); португальської (провінції – Португалія, Гоа, Малабар, Японія з Сіамом, Тонкіною та Кохінхіною, Китай, Бразилія, Мараньон); іспанської (Толедо, Кастилія,

Арагонія, Бетія, Сардинія, Перу, Чилі, Терра-Фірма, Мексика, Філіппінські острови, Парагвай, Квіто); французької (провінції – Іль де Франс, Аквітанія, Ліон, Тулуза, Шампань); німецької (провінції – верхня Німеччина, нижній Рейн, Австрія, Богемія, Нідерланди, Фландрія, Польща, Литва, Англія) [1, с. 226; 3, с. 88–89]. Це свідчить про те, що в процесі розробки універсальної програми єзуїти намагалися врахувати особливості різних націй задля забезпечення ефективного навчання в усіх регіонах світу, де відкривалися колегії.

У грудні 1584 р. Папа Римський Григорій XIII благословив шістьох префектів із навчання на важливу роботу. Папа і католики були надзвичайно зацікавлені в загальній реформі християнської освіти. Можливо, вони сподівалися, що *Ratio Studiorum* послужить зразком не тільки для єзуїтських установ, а й для наукових шкіл усього християнського світу.

Впродовж шести зимових місяців панотці жили в закладі святого Петра в Борго, а шість літніх – через спеку в церкві Сант-Андреа на Квіріналі (найвищий із семи пагорбів Риму). Це свідчить про те, що робота постійно контролювалася понтифіком, він точно знав про її хід і переглядав готові частини.

День розробників поділявся на дві частини. Спочатку відбувалася тригодинна конференція навчальної комісії, на якій обговорювалися «безпечні богословські питання». Усі статті Фоми Аквінського обговорювалися одна за одною. Друга половина дня присвячувалася вивченню класичної дидактики, філософських та богословських творів, університетських документів та пропозицій щодо навчання, які надходили з провінцій. Після ретельного обговорення та узгодження положення вносилося в документ [15, р. 98].

У серпні 1585 р. роботу було завершено. Після її вивчення К. Аквавіві розіслав документ до провінцій і наказав, щоб у кожній із них щонайменше п'ять компетентних осіб спочатку індивідуально, а потім разом проаналізували його і надіслали результати своєї експертизи до Риму. Після отримання звітів із провінцій у Римській колегії продовжилася робота над документом. Її найвідоміші професори і три члени робочої групи 1584–1585 рр. розробили удосконалений *Ratio Studiorum* і подали його для ознайомлення генералу і його асистентам.

Перший варіант документа був опублікований як рукопис у 1586 р. і знов відправлений до провінцій. Цього примірника немає ані в головному єзуїтському архіві (Hauptarchiv S.J.), ані в архівах німецької провінції. Римський коледж мав 2 копії до 1870 р., але вони були передані в Biblioteca Vittorio-Emanuele і незабаром продані як «подвійні примірники». Г. Пахтлер відшукав тільки одну копію в бібліотеці Тріра, яка належала «Collegii

Soc. Jesu Trevir» [10, р. 17]. Ще один екземпляр, за даними 2020 р., є в Російській державній бібліотеці (Ratio atque institutio studiorum ..., 1586).

Німецького дослідника зацікавив примірник книги, який знаходився в міській бібліотеці Тріра. Цей екземпляр містив багато рукописних уточнень та доповнень, які, очевидно, були зроблені в Римі перед надсиланням книги до колегії, зокрема, майже всі цитати з богословської «Суми теології» Ф. Аквінського. Деякі слова, іноді цілі речення закреслені і замінені рукописними словами. Позначені такі слова були знаком (*) після відповідного слова. Якщо речення було змінено повністю, то виділялося зірочками з двох боків. Правки, як вважає дослідник, ймовірно, зроблені на попередній конференції генерала Клавдія Аквавіві з асистентами. Згадана копія містила рукописні зауваження на внутрішньому аркуші бібліотекаря Тріра Віттенбаха.

Ratio Studiorum починався рукописною приміткою латиною, датованою 3 червня 1810 р.: «Примітка. Ця відома інструкція [?] була складена Клаудіо Аквавівіо, генералом Товариства єзуїтів, або, принаймні, за його наказом та під його редакцією. Ця книга стала дуже рідкісною, оскільки, засуджена <...> домініканським розпорядженням, засуджена інквізицією як єретична, засуджена цим <...> судом [?!]. Король Іспанії також засудив в Римі, а Сікст V засудив і заборонив єзуїтам держане чи приватне використання» [10, р. 17].

Щодо першого варіанту *Ratio studiorum*, як зазначає німецький науковець, сеньйор Товариства Ісуса ХІХ ст. Г. Пахтлер, існувало безліч чуток, і однозначно підтвердити чи спростувати їх дуже важко.

Проте деякі факти науковцем підтверджуються, наприклад, що Папа Сікст V (1585–1590) заборонив використання документа; в Товаристві Ісуса на ґрунті національних розбіжностей почалися конфлікти, оскільки не всі члени ордену підтримували неаполітанця К. Аквавіві, за що незабаром були виключені з Товариства; проти *Ratio* повстали домініканці, які мали давні протиріччя з «Institutum S.J.» [10, р. 17].

Як зазначав професор Мюнхенського університету ХІХ ст. Ж. Губер (1898), орден затвердив Статут, однак король Іспанії Філіп II передав перше видання на розгляд інквізиції, яка визнала книгу небезпечною і різкою [2, с. 204–205].

Противники документа, яких підтримав Великий інквізитор Мадрида Кірога, наголошували на недостатній обґрунтованості і не беззаперечної посилань на Фому Аквінського, «таке посягання на безумовну репутацію святого Фоми здавалося їм головним злочином», крім того, були зауваження до розділу «Delectus opinionum» та самої організації навчання. Тому Сікст V заборонив видання в першій редакції [10, р. 18].

К. Аквавіві звернувся за допомогою до Сікста V, який надіслав листа до Гранд-інквізитора і зауважив, що книга, яка опублікована як рукопис, не стосується іспанської інквізиції.

Генерал також написав до іспанського короля Філіпа II, який в той час був оголошений у розшук, і попросив отця Поррія особисто поговорити з монархом, щоб той допоміг уладнати справи з інквізицією. Філіп II домовився з ними. Тим часом документ продовжували вдосконалювати [10, р. 18].

Зрештою, в 1591 р. єзуїтські колегії в усіх провінціях отримали *Ratio Studiorum* як звичайний законопроект для подальшого вивчення і удосконалення. Він називався "Ratio atque institutio Studiorum S.J" з вихідними даними "Romae, in Collegio Soc, anno 1591, 8°; 4 SS. Titel und Vorrede, 332 SS.". Відгуки та пропозиції із закладів направлялися панотцям Туччі, Азору та Гонсальвесу, які вивчали їх із професорами Римської колегії. Зрештою, із цієї частини був видалений розділ "Delectus opinionum" [10, р. 8–9, 20; 14, р. 111–112].

На п'ятій Загальній Конгрегації ордену, яка відбувалася в Римі в 1592–1593 рр., делегати звітували про перші результати впровадження плану в навчальний процес і вимагали певних змін. Після того, як теоретичні положення плану були перевірені й підтверджені на практиці, у 1599 р. в Неаполі було затверджено остаточну версію «Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu» [14, р. 111–112; 15, р. 98].

Остаточний варіант складався з положень, які скеровували все багатогранне життя школи. Від того часту вносити зміни в документ нікому не дозволялося, незалежно від рівня посадовця і провінції, в якій здійснювалася освітня діяльність. Навіть генерал до XVIII ст. не вносив зміни до *Ratio Studiorum*. Це підтверджують слова польського історика XX ст. С. Кота (1934): «Від Тихого океану і до Дніпра в кожній колегії однаково навчали, генерал міг бути спокійним: в один і той самий день, в один і той самий час, майже те саме читалося і обговорювалося» [9, с. 234].

Ratio Studiorum, як зазначав двадцять дев'ятих генерал Товариства Ісуса П. Кольвенбах (1987), був посібником для адміністраторів і викладачів для щоденної роботи в закладах, практичними директивами щодо управління школи, формування і розподілу вчительського складу, навчального плану та навчальною програмою [8, р. 22].

У документі подавалися правила для всіх учасників освітнього процесу в єзуїтських закладах. Він стосувався організаційних і навчальних норм. Статут складається з розділів і будувався в послідовності від вищого рангу до нижчого в освітньому процесі. Спочатку подавалися правила, що регулювали діяльність провінціала, оскільки від нього залежить успіх організації і діяльності освітніх

закладів у провінції. Далі зазначалися обов'язки ректора (назва подавалася відповідно до італійської традиції, оскільки в Паризькому університеті ця посада називалась «директор»). Остатнім описувався обслуговуючий персонал.

Щодо навчального процесу, то зверталася увага на перелік предметів, послідовність і правила їх викладання, навчальний розклад і режим роботи закладу, методи вивчення та заохочення студентів. Також наводилися правила управління позакласними заходами, такими як театр, спорт та академії тощо.

Структура та стиль остаточного варіанту відрізняються від ранніх видань *Ratio*. П'ята Конгрегація відмовилася від стилю коротких трактатів у ранніх виданнях статуту і прийняла пропозиції провінційних конгрегацій щодо коротших, чіткіших, зрозумілих, деталізованих правил [4, р. 157].

Відповідно до *Ratio Studiorum* єзуїтські школи ділилися на нижчу і вищу. Вищі школи включали план нижчої і вищої. Навчальний план нижчої школи був гуманістичного спрямування і включав 5 класів: три граматичні класи (*infima classis Grammaticae*; *media classis Grammaticae*; *suprema classis Grammaticae* (синтаксис)), поезії (*humanitas*), риторики (*rhetorica*), а план вищої школи включав філософію (*philosophiae*) і богослов'я (*theologica*). Навчання в колегіях ґрунтувалося на навчальному плані вищої школи [4, р. 157].

Висновки і пропозиції. Розробка такого фундаментального всеохоплюючого документа, який, з одного боку, відповідав освітнім потребам того часу, оптимізував і систематизував весь освітній процес, а з іншого – задовольняв побажання як Папи Римського, так і інквізиції та самого ордену, зайняла 18 років. Впродовж усього періоду відбувалося постійне удосконалення *Ratio Studiorum* шляхом узагальнення власного та передового досвіду гуманістів, напрацювання ідей, їх апробації та вдосконалення в єзуїтських колегіях. Усе це призвело до створення документа, який на століття визначив організацію, зміст, методи, форми навчання в єзуїтських освітніх закладах.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. Подальші наукові розвідки можуть бути спрямовані на поглиблене вивчення перших варіантів *Ratio Studiorum*.

Список використаної літератури:

1. Гривингер Т. Иезуиты. Полная история их явных и тайных деяний от основания ордена до настоящего времени. Санкт-Петербург : Тип. М.О. Вольфа, 1868. Т. I : 349, II с.
2. Губер Ж. Иезуиты, их история, учение, организация и практическая деятельность в сфере общественной жизни, политики и религии / Пер. с 6-го изд. В.И. Писаревой. Санкт-Петербург : Ф. Павленков, 1898. 320 с.

3. История XVIII столетия, или Обстоятельное описание всех важнейших происшествий и достопамятных перемен, случившихся в восемнадцатом столетии, с приобщением подробных известий о жизни и делах всех славных и достойных примечания мужей, в течении оною живших: перевод с немецкого. Москва : в Типографии С. Селивановского, 1807. Ч. 9. 365 с.
4. Casalini C. (2019). Rise, Character, and Development of Jesuit Education: Teaching the World. In Ines G. Županov (Ed.), *The Oxford Handbook of the Jesuits*. New York : Oxford University Press. P. 153–176.
5. Einstweilige Verordnung des P. Cl. Aquaviva V. 1586. In G. M. Pachtler, B. Duhr (Eds.), *Ratio studiorum et institutiones scholasticae Societatis Jesu, per Germaniam olim vigentes*. Berlin: A. Hofmann, 1887–1894. P. 12–14.
6. Ganss G.E. Saint Ignatius' idea of a Jesuit university; a study in the history of Catholic education, including part four of the Constitutions of the Society of Jesus. Milwaukee–Wisconsin : The Marquette University Press, 1954. 368 p.
7. Hughes T. Loyola and the Educational System of the Jesuits. New York : Charles Scribner's sons, 1892. 302 p.
8. Kolvenbach P.-H. Go Forth and Teach: The Characteristics of Jesuit Education (By the International Commission on the Apostolate of Jesuit Education). *Jesuit secondary education association foundations*, 1987 P. 1–32. URL: https://www.fairfieldprep.org/uploaded/Documents/15-16_School_Year/GoForthAndTeach.pdf
9. Kot S. Historia wychowania Od starożytnej Grecji do połowy w. XVIII. Lwów : Państwowe wydawnictwo ksiazek szkolnych, 1934. Tom 1. 407 s.
10. Pachtler G.M. Ratio studiorum et institutiones scholasticae Societatis Jesu per Germaniam olim vigentes collectae concinnatae. Berlin, A. Hofmann & Co., 1887. Tomus 2. Ratio studiorum ann 1586, 1584, 1832. 524 p.
11. Nell P. Jesuit Letters. In Ines G. Županov (Ed.), *The Oxford Handbook of the Jesuits*. New York : Oxford University Press, 2019. P. 44–72.
12. Nicolau M. (Ed.) Pláticas espirituales del P. Jerónimo Nadal, S. I., en Coimbra (1561). Granada : Facultad Teológica de la Compañía de Jesús, 1945. 222 p.
13. Ratio atque institutio studiorum per sex patres ad id iussu r[everendi] p[atris] [Claudii Acquavivae] praepositi generalis deputatos conscripta. Romae [Roma] : in Collegio Societatis Iesu, è c[on]s[il]i[o] debeat Franciscus Zanettus, 1586. [2] ff., 66 p.
14. Schwickerath R. Jesuit education its history and principles viewed in the light of modern educational problems. St. Louis : B. Herder, 1903. 687 p.
15. Villoslada R.G. Storia del Collegio Romano dal suo inizio (1551), alla soppressione della Compagnia di Gesù (1773). Roma : Pontificia Univ. Gregoriana, 1954. 356 p.

Prybora T. To the question of the creation of “Ratio Studiorum” in the XVI century

The article deals with the 18-year long process of the creation of Ratio Studiorum, the basic document which regulated educational process in all Jesuit schools and colleges in 16–18th centuries. Much attention is paid to the normative framework established during the life of Ignatius Loyola which became the basis for the future document. It included the constitutions of the Jesuit colleges in Messina, Rome and Germanica and the university of Gandia, Ratio Studiorum of Messina college, the fifth chapter of the Constitution of the Society of Jesus and quadrimestres, which were the quarterly news letters from all Jesuit colleges and schools.

Using German, Italian, English, Spanish and Russian historical sources of 16–20th centuries, it has been traced step by step the exact process of the work on the document, which began during General Claudio Acquaviva rule, from initiating the idea, its development and editing to approbation of the first norms in practice and adoption of the final edition of Ratio Studiorum.

The article states that actually two committees worked on Ratio Studiorum. There is given the list of Jesuits composing the first committee though no results of their work are provided. It encountered a number of obstacles which caused the failure in making up the document and was dismissed. This led to the convocation of the second committee which accomplished the work. The main focus is put on the work of the second committee. The author enlisted its participants, named the provinces they came from, analysed the daily routine of the committee and the work they were doing, which did not depend on the season and consisted of two parts: a three-hour conference of the academic commission in the morning, when “safe” theological issues were being discussed, and the afternoon debates on the studies of classical didactics, philosophical and theological works, universities documents and ideas as for educational process

It has been found out the first edition of Ratio Studiorum was forbidden to be published by the Pope and Spanish inquisition and few published issues were withdrawn from circulation. The second edition underwent radical changes in style and contents. It provided simple, clear, detailed academic rules. There is made a comparative description of the contents of the first editions of Ratio Studiorum in comparison with the final one. The letter is given much detailed analysis.

Key words: history of foreign pedagogy, Jesuit education system, Ratio Studiorum, Ignatius Loyola, Claudio Acquaviva.

УДК [373.5.091.12:005.963.(091):005.412]

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-1.11>**В. А. Тарасова**<https://orcid.org/0000-0003-1250-2027>аспірант кафедри педагогіки та педагогічної майстерності
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК УЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Стаття висвітлює питання розвитку системи підвищення кваліфікації вчителів у часи становлення незалежної України. Досліджено теоретичні питання професійного розвитку вчителів у системі підвищення кваліфікації; окреслено її місце в структурі післядипломної освіти України кінця ХХ – початку ХХІ століття. Визначено та проаналізовано нормативно-правові документи освіти, які покладено в основу розвитку освіти впродовж життя. Акцентовано на сучасних підходах до професійного зростання педагогічних працівників через формальну, неформальну та інформальну освіту. На основі системно-історичного підходу виявлено системоутворюючі компоненти та зв'язки в розвитку системи підготовки вчителів; розглянуто підсистему післядипломної освіти – систему підвищення кваліфікації освіти ХХ століття як цілісне явище, засноване на багаторівневій інтерпретації з урахуванням економічної, соціальної, політичної і національно-культурної детермінант суспільства та держави. Порівняльно-зіставний метод використовувався для аналізу матеріалів історико-педагогічного дослідження архівних джерел, нормативних документів, наукових публікацій досліджуваного періоду. Визначено шляхи для подальшого розвитку системи підвищення кваліфікації та можливостей професійного вдосконалення вчителів засобами формальної, неформальної та інформальної освіти в Україні. Зазначено, що сучасна система післядипломної освіти має трансформуватися і переходити в модель відкритої та неперервної освіти. Зауважено, що система підвищення кваліфікації має відповідати сучасним реаліям розвитку педагогічної освіти, бути гнучкою і працювати на випередження та набувати ознак неперервності. Саме неперервна професійна освіта дасть змогу гнучко й оперативно реагувати на зміну потреб суспільства, вимог законодавства та самої особистості. Питання впливу неперервної освіти на професійний розвиток учителів знаходяться в колі уваги вітчизняних науковців. У теоретичній площині з'явилась потреба всебічно вивчити історичні тенденції розвитку особистості фахівця в пострадянському суспільстві, розвитку його професійної компетентності в різних напрямках, вивчити систематизацію, прогнозувати кінцеві результати та вплив на розвиток особистості, освіти і суспільства.

Ключові слова: інформальна освіта, компетентнісний підхід, неформальна освіта, підвищення кваліфікації, професійний розвиток, формальна освіта.

Постановка проблеми. З метою всебічного розвитку особистості суспільна увага приділена шляхам вдосконалення та підвищення професійного розвитку особистості. Акцентовано на необхідності створити умови та впровадити нові підходи до навчання в системі підвищення кваліфікації. Професійний розвиток є необхідною умовою для формування сучасних і майбутніх творців інтелектуальної, духовної та виробничої сфери суспільства. Учитель Нової української школи – носій суспільних та освітніх змін, активний учасник і провайдер реформ у системі освіти. У компонентній формулі Нової української школи провідне місце відводиться педагогу нової формації, що перебуває в авангарді суспільних та освітніх перетворень, вмотивованому, компетентному, кваліфікованому, який має академічну свободу й розвивається професійно впродовж життя, самостійно й творчо здобуває інформацію, організовує дитиноцентрований процес із максимальним наближенням навчання й виховання конкретної дитини

до її сутності, здібностей, можливостей, потреб, запитів, настанов і життєвих планів [7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

З огляду на постійні зміни в освіті питання професійного розвитку вчителів весь час знаходяться у колі уваги науковців. Так, питання підвищення кваліфікації розглядали В. Базуріна, Т. Браже, О. Варецька, С. Вершловський, В. Краєвський, Л. Мітіна, В. Олійник, Н. Петрошук, Т. Сорочан та ін.; питання історії педагогічної освіти та розвитку системи підготовки вчителів досліджували В. Адольф, В. Буренко, Т. Водолазька, Г. Єльнікова, І. Єрмаков, І. Зимня, Г. Майборода, М. Скоробагатова, Т. Сущенко. Питання оновлення системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників є предметом дослідження вітчизняних науковців І Бех, Н. Бутенко, К. Віаніс-Трофименко, О. Драгайцева, Т. Ісаєва, С. Іванова, Л. Карпова, Г. Кашкарьова, Д. Корабельнікова, О. Лебедева, Л. Сущенко, Л. Щербатюк та інших. Вивчення проблем професійного розвитку педагогів у системі

підвищення кваліфікації педагогів свідчить про актуальність цієї проблематики і неповну її визначеність та розробленість у сучасній науково-педагогічній літературі.

Мета статті – здійснити ретроспективний аналіз нормативно-правових актів, які регламентують професійний розвиток вчителів у системі підвищення кваліфікації.

Виклад основного матеріалу. Об'єктивна соціально-економічна потреба суспільства у всебічному забезпеченні професійного розвитку особистості спонукає до постійного розвитку та оновлення системи післядипломної освіти. Саме система післядипломної освіти призначена дати кожному педагогічному працівнику змогу самореалізуватись у професійному плані, знайти своє місце в освітянському просторі та бути конкурентоспроможним на ринку праці [2]. Основна мета сучасної післядипломної педагогічної освіти полягає в задоволенні потреб громадян в особистісному і професійному зростанні, забезпеченні галузі висококваліфікованими кадрами відповідно до державного замовлення [11]. У структурі післядипломної освіти система підвищення кваліфікації визначається як спеціалізовано організована, керована, цілісна система, яка забезпечує всебічний розвиток навчання і самоосвіти особистості з моменту одержання диплома і до кінця життя [2].

Становлення та розвиток системи підвищення кваліфікації України як незалежної європейської держави, створення оптимальних умов та нових підходів для розвитку педагогічної спільноти та особистості є необхідною умовою для формування сучасних і майбутніх творців інтелектуальної, духовної та виробничої сфери суспільства. Формування конкурентоспроможної особистості зумовлене тим, що сучасний ринок праці висуває до фахівців освіти досить високі вимоги.

Реформа освіти, яка стартувала в Україні, має «зупинити негативні тенденції, перетворити українську школу на важіль соціальної рівності та згуртованості, економічного розвитку і конкурентоспроможності». З появою нових ідей, підходів, тенденцій і пріоритетів в освіті соціально-економічна потреба суспільства вимагає переосмислення всіх факторів, від яких залежить якість освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. Реформаторських змін набув процес підготовки, перепідготовки та неперервного професійного розвитку педагогічних кадрів на всіх його рівнях, про який зазначено в законах України «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020), Концепції «Нова українська школа» (НУШ) (2017). Підґрунтям для подальшого професійного вдосконалення вчителів і розвитку системи підвищення кваліфікації є вивчення історичних тенденцій становлення і розвитку системи

підвищення кваліфікації вчителів, що дасть змогу визначити розвиток професійної компетентності та поступу вчителів, охарактеризувати і осмислити історичне надбання і важливість сучасних трансформаційних процесів.

Звертаючись до витоків становлення і розвитку української державності у сфері освіти, ми бачимо, що питанню розвитку системи підвищення кваліфікації вчителів приділялась значна увага. Так, у 1991 р. було розпочато проєкт Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття)», затверджений Постановою Кабінету Міністрів України у 1994 р., в якій наголошується, що один із головних шляхів реформування освіти полягає в «підготовці нової генерації педагогічних кадрів, підвищенні їх професійного та загальнокультурного рівня» [3].

З метою забезпечення єдиного науково-методичного підходу до реалізації політики у сфері навчання, підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації у 1996 р. затверджено Концепцію безперервного підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів. Законодавчий документ передбачає стратегію розвитку освіти в Україні на найближчі роки та перспективу XXI століття, створення життєздатної системи безперервного навчання особистості, забезпечення можливостей для постійного духовного самовдосконалення, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації. Відповідно до Концепції підвищення кваліфікації спеціалістів спрямовується на розширення та поглиблення їх знань, умінь і навичок за раніше набутими професіями [8]. У 1991 р. прийнято Закон України «Про освіту», який ґрунтувався на засадах всебічного розвитку людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвитку її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями [4]. У Концепції загальної середньої освіти (2001) зазначено необхідність розв'язання проблеми підготовки вчителя, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, постійно дбає про власне особистісне і професійне зростання та самовдосконалення, вміє досягати нових педагогічних цілей. Закон України «Про вищу освіту» (2002) був спрямований на врегулювання суспільних відносин у галузі навчання, виховання, професійної підготовки та перепідготовки громадян України. Відповідно до закону післядипломна освіта здійснювалася вищими навчальними закладами післядипломної освіти або структур-

ними підрозділами вищих навчальних закладів відповідного рівня акредитації. Педагогічні працівники мали не рідше ніж один раз на п'ять років підвищувати кваліфікацію в закладах післядипломної освіти, що своєю чергою монополізувало ринок із надання освітніх послуг у сфері післядипломної освіти. Подальший розвиток національної системи освіти потребує нормативно-правового документа, який би визначав тривалі пріоритети державної політики не лише в освіті, а й у всіх інших сферах життя суспільства, з якими взаємопов'язана діяльність установ і закладів освіти. З метою визначення стратегії та основних напрямів подальшого розвитку освіти в Україні у першій чверті XX століття Указом Президента у 2002 р. затверджено «Національну доктрину розвитку освіти». Національна доктрина визначає вектор на безперервну освіту, яка проводиться з урахуванням світових тенденцій розвитку освіти протягом життя. Безперервна освіта має реалізовуватися шляхом забезпечення наступності та координації освітньої діяльності на різних ступенях освіти. Створюються умови для професійного вдосконалення через розроблення та вдосконалення нормативно-правової бази, розвиток конкурентоспроможної системи закладів освіти, в яких проводиться підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації педагогічних працівників [3].

Таким чином, можна стверджувати, що у перші 20 років із набуттям України незалежності на законодавчому рівні закладено міцний фундамент розвитку та вдосконалення професійної діяльності вчителів у системі післядипломної освіти. Педагогічна діяльність – це завжди незавершена професія, і можна стверджувати, що професійний розвиток притаманний педагогічній професії. Запропоновані сучасні зміни мають не частковий, а системний характер: це новий зміст, нова структура, нове освітнє середовище, автономія закладів освіти з правом створювати власні освітні програми на основі Стандарту, академічна свобода вчителя у виборі форм і методів навчання, розподілена учительсько-учнівська відповідальність за результати навчання (педагогіка партнерства), рівний доступ до якісної освіти тощо. Педагогічні працівники мають по-новому подивитися на освітній процес.

Нині праця педагога вимагає досконалої самоорганізації, стійкої мотивації, креативного та творчого підходів до планування та реалізації освітнього процесу та постійного самоаналізу професійної діяльності на засадах рефлексії. Сучасний освітній процес потребує переосмислення та новітніх підходів до викладання навчальних дисциплін: спілкування з учасниками освітнього процесу (постійно на зв'язку – «24/7», режим онлайн тощо), подовження робочого часу (за останніми соціологічними дослідженнями, пра-

цівники вдома працюють не менше 10–12 годин), постійний аналіз інформаційних потоків, підготовка дистанційного контенту, опанування нових форм дистанційного навчання тощо.

Відповідно до Концепції «Нова українська школа» навчання учнів має здійснюватися за компетентнісним підходом [7]. У Законі України «Про освіту» (2017) компетентність визначається як «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистісних якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватись, провадити професійну та/або подальшу діяльність» [5, ст. 1, п. 15]. Відповідно до Концепції «НУШ» новий учитель має сформулювати в дітей одинадцять ключових компетентностей, а отже, володіти ними й розвивати їх у власній професійній діяльності. Перепідготовка та самоосвіта вчителів тісно пов'язані із системою підвищення кваліфікації. У науковому визначенні поняття «підвищення кваліфікації» – це процес і результат навчання педагогічних працівників, головною метою якого є забезпечення потреб суспільства у кваліфікованих кадрах із високим рівнем професіоналізму та культури, спроможних компетентно, творчо і відповідально виконувати завдання, що стоять перед ними» [7]. У ст. 51 нового Закону України «Про освіту» зазначається, що «підвищення кваліфікації – набуття особою нових та/або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності» [5]. Післядипломна підготовка вчителів може відбуватися у вигляді формальної, неформальної та інформальної освіти.

Згідно зі ст. 8 Закону України «Про освіту» (2017) «формальна освіта – це освіта, яка здобувається за освітніми програмами відповідно до визначених законодавством рівнів освіти, галузей знань, спеціальностей і передбачає досягнення здобувачами освіти визначених стандартами освіти результатів навчання відповідного рівня освіти та здобуття кваліфікацій, що визначаються державою [5]. У ст. 51 Закону України «Про повну загальну середню освіту» (2020) передбачено, що кожному педагогічному працівникові гарантується право підвищувати кваліфікацію в комунальному закладі післядипломної освіти, розташованому на території відповідної (за місцем проживання такого педагогічного працівника) області, що не обмежує його право вибрати іншого суб'єкта освітньої діяльності для підвищення своєї кваліфікації. Неформальна освіта – це освіта, яка здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій [6]. До неформальної освіти належать онлайн-курси, вебінари, тренінги, семінари,

які організуються недержавними установами: творчі спілки, асоціації, товариства, громадські об'єднання, в тому числі фаховими організаціями (професійними асоціаціями) тощо. Навчальні програми в неформальній освіті швидко адаптовані і налаштовані під потреби та індивідуальні інтереси вчителів, мають короткочасний термін навчання та дають змогу освітянам опанувати освітні практики в режимі реального часу відповідно до сучасних змін та тенденцій [1]. Підкріплювати формальну освіту вчитель може за допомогою інформальної освіти. Інформальна освіта (самоосвіта) – це освіта, яка передбачає самоорганізоване здобуття особою певних компетентностей, зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю (творчі групи, динамічні групи і т.д.) [5]. Самоосвітня діяльність вчителя передбачає самостійне здобуття знань і компетентностей за допомогою фахової літератури, участі в професійних об'єднаннях, спілкування з експертами, супервізорами, методистами тощо.

Удосконалення системи післядипломної освіти, управління її інноваційним розвитком та підвищення якості професійної підготовки вчителів в Україні – актуальна наукова і практична проблема, вирішення якої полягає в узгодженні післядипломної освіти із сучасними соціально-економічними вимогами, визначенні пріоритетних напрямів післядипломної освітньої політики, стратегії і тактики дій відповідно до потреб і ресурсних можливостей держави, створенні пілотних освітянських програм, необхідних для розвитку особистості, а також динамічного економічного і соціокультурного розвитку суспільства. Сучасна система підвищення кваліфікації має бути організована таким чином, щоб вчитель мав змогу не лише поглибити спеціальні знання і оволодіти новими навичками, а й сформулювати розуміння тих змін, що відбуваються, і мати змогу швидко адаптуватися до них [10]. Сучасний вчитель має вміти планувати зміст свого фахового удосконалення, планувати власний професійний розвиток від вибору навчального закладу підвищення кваліфікації до вибору наукового керівника, під керівництвом якого слухач буде створювати власний науково-методичний продукт, що потрібен для виконання професійних завдань.

Висновки і пропозиції. Удосконалення законодавчо-нормативних документів із питань професійного розвитку та трансформаційних процесів в освіті дає змогу зробити висновки про всебічну увагу до питань удосконалення освітніх процесів у сфері післядипломної освіти. Серед сучасних тенденцій виділимо такі: розширення мережі закладів вищої освіти з підготовки та перепідготовки вчителів, підвищення вимог до закладів освіти з надання ними якісних освітніх послуг, здійснення підготовки вчителів на засадах компетентнісного підходу.

Сучасний вчитель XXI століття – це фахівець, який відповідає вимогам часу, супроводжує учня в освітньому процесі, допомагає розвинути освітню траєкторію учня і може передбачити результати власної діяльності. Таким чином, актуальними стають питання підготовки та перепідготовки педагогічного працівника, здатного до модернізації змісту освіти, спроможного поєднувати вивчення предмета з вихованням особистості (індивідуалізація навчання), а також готового постійно самовдосконалюватися.

Список використаної літератури:

1. Бугайчук А. Новий вчитель. Перепідготовка [Текст]. Київ : Шкільний світ, 2018. С. 88.
2. Василькова О., Васильков В., Чернишов О., Чернікова Л. Психолого-педагогічна оцінка результативності системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників : Навчально-методичний посібник. Донецьк : облІППО, «Витоки». 2007, С.120.
3. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). 1994. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>.
4. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради*. 2017. № 38-39. С. 380.
5. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.
6. Закон України «Про повну загальну середню освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>.
7. Концепція «Нова українська школа». 2017. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>.
8. Концепція безперервного підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів України. 1994. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/150-96-%D0%BF>.
9. Маслов В.И. Теория и методика организации непрерывного повышения квалификации руководителей школ : учеб. пособие. Київ : МНО УССР, 1990. С. 259.
10. Олійник В.В. Українська модель функціонування і розвитку системи післядипломної педагогічної освіти в умовах модернізації. *Післядипломна освіта*. 2004. № 2. С. 5–9.
11. Олійник В.В. Відкрита післядипломна педагогічна освіта: стан та перспективи розвитку. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/pislya_dyplom_osvina/1_2017/%D0%9E%D0%9B%D0%98%D0%99%D0%9D%D0%98%D0%9A.pdf
12. Садовець О.В. Особливості професійного розвитку вчителів середніх шкіл в об'єднаннях працівників освіти США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». ТНПУ ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2011. С. 22.

Tarasova V. Professional development of teachers in the advanced training system: historical aspect

The article deals with the issues of the teachers' advanced training system development during formation of independent Ukraine. Theoretical issues of teachers' professional development in the advanced training system are studied; its place in the structure of postgraduate education in Ukraine at the end of the XXth – beginning of the XXIst century is determined. Normative and legal educational documents, which are the basis for the development of lifelong learning, are identified and analyzed. Some attention is focused on modern approaches to professional growth of teachers by means of formal, non-formal and informal education. On the basis of the system-historical approach, system-forming components and relations in the development of the teachers' training system are identified; the subsystem of postgraduate education is analyzed – the advanced training system of education of the XXth century as a holistic phenomenon based on multiple levels of interpretation, taking into account economic, social, political and cultural determinants of society and the state; comparative method was used to analyze the materials of historical and pedagogical research of archival sources, regulatory documents, scientific publications of the study period. The ways for further advanced training system development and opportunities for teachers' professional improvement by means of formal, non-formal and informal education in Ukraine are defined. It is noted that the modern system of postgraduate education should be transformed and turn to the model of open and lifelong learning. It is underlined that the advanced training system should correspond to modern realities of the teacher training development, be flexible, work ahead of time and acquire signs of continuity. Just lifelong professional training will allow people to respond flexibly and quickly to changes in the needs of society, the requirements of legislation and the individual himself. The issue of the lifelong learning impact on the professional development of teachers is the focus of attention of domestic scientists. In the theoretical plane there is a need for a comprehensive study of historical trends of specialist's personality development in the post-Soviet society, the development of his/her professional competence in different areas, the study of the systematization, predict outcomes and influence on personal development, education and society.

Key words: advanced training, competence approach, formal education, informal education, non-formal education, professional development.

УДК 78:908]:378.091.64](477)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-1.12>**О. С. Ткачук**аспірант очної форми I року навчання
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна
Національної академії педагогічних наук України

МУЗИЧНЕ КРАЄЗНАВСТВО В МИСТЕЦЬКІЙ ОСВІТІ: ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ДЖЕРЕЛЬНОЇ БАЗИ

У статті розглянуто проблему джерельної бази музичного краєзнавства як складника мистецтвознавчої та краєзнавчої наук. На основі аналізу наукових праць дослідників минулого і сучасності автор розглядає основні групи джерел краєзнавства, які учені умовно поділили на речові або матеріальні; письмові та усні. Обґрунтовано, що в контексті основних історичних етапів розвитку музичного краєзнавства змінюється роль і значення окремих груп джерел. Визначено, що вітчизняне українське музично-краєзнавче джерелознавство активно розвивається і потребує ґрунтовного теоретично-методологічного забезпечення. Зазначено, що проблема дослідження джерельної бази, встановлення її повноти, закономірностей створення й функціонування, теорії та практики використання в наукових історичних дослідженнях становлять основу джерелознавчих знань, фундамент науки джерелознавства. Сучасний аналіз показав, що інтерес науковців до музичного краєзнавства як способу відтворення цілісної картини музичної культури країни, яка немислима без музично-краєзнавчих досліджень, вивчення місцевих музично-історичних матеріалів, є постійним, починаючи з другої половини ХХ століття. Разом із тим нині відбувається переосмислення методологічних основ музичного краєзнавства, зокрема щодо питання аналізу його джерельної бази, залучення раніше невідомих й аналіз уже задіяних джерел із метою впровадити цінні надбання у практику мистецької освіти, підготовки фахівців У системі музичного джерелознавства сформувалася наукова дисципліна, яка розглядає проблематику музичного краєзнавства. Предметом її дослідження є вивчення усього комплексу джерел явищ музичної культури територіального утворення (регіону, краю, області і т. д.). Джерельна база музичного краєзнавства дає реальну змогу музиканту-краєзнавцю вивчати та досліджувати письмові джерела за матеріалами архівів, музеїв, відділів рукописів бібліотек, музичних навчальних, наукових закладів та інших установ. Подальшого аналізу потребують дослідження вітчизняних (українських) джерел музичного краєзнавства, починаючи з найдавніших часів до сучасності.

Ключові слова: мистецька освіта, музичне краєзнавство, історіографія, джерелознавство, усні, писемні джерела, музичне джерелознавство.

Постановка проблеми. Сучасна освітньо-культурна ситуація в Україні характеризується позитивними тенденціями, однією з яких є відродження національної культури, мистецтва, розвиток професійно-мистецької освіти, що сприяє збагаченню соціокультурного середовища, гуманізації освітнього простору, вихованню мистецьки освіченого та культурно вихованого підростаючого покоління. Незважаючи на об'єктивні соціально-економічні та політичні труднощі, освітяни, мистецький загалом єдині в тому, що мистецтво, мистецька освіта можуть стати чинниками кардинальних змін у світосприйнятті громадян, допомогти кожному самореалізуватись й досягти професійного та особистого успіху завдяки щоденній радості пізнання прекрасного. Одним із джерел розвитку сучасної мистецької освіти є музичне краєзнавство, яке є актуальним науковим напрямом, складником мистецтвознавчої та краєзнавчої наук.

Музичне краєзнавство, що складається з краєзнавчої музичної етнографії, краєзнавчої історії музики, музично-педагогічного краєзнавства,

пов'язане з різними напрямками наукового пізнання й людського знання за принципом субординації. Краєзнавча етномузикологія пов'язана з фольклористикою і музичною етнографією; краєзнавча історія музики – із загальною історією музики, історією музики окремих країн і народів і т. д., у складі музикознавства – з музичною педагогікою і психологією, психолого-педагогічними дисциплінами; етнопедагогіка пов'язана як із краєзнавчо-музичною фольклористикою, так із музично-педагогічним краєзнавством. Усі складники музичного краєзнавства перебувають у тісному взаємозв'язку як із комплексним, так і з галузевим краєзнавством: історичним, літературним, географічним та ін.

Саме такий його характер актуалізує розгляд питання джерельної бази як сукупності джерел, що становлять основу наукового дослідження. Йдеться про джерела історичного, географічного, педагогічного, археологічного пізнання, пошук та узагальнення яких має історичну генезу. Незважаючи на своєрідність цих джерельних комплексів, усі вони творять джерельну базу музично-краєзнавчої науки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Зазначимо, що інтерес науковців до музичного краєзнавства як способу відтворення цілісної картини музичної культури країни, яка немислима без музично-краєзнавчих досліджень, вивчення місцевих музично-історичних матеріалів, є постійним, починаючи з другої половини ХХ століття. Науковці (М. Алексєєв, Б. Асаф'єв, М. Етінгер, Д. Лихачов, Б. Штейнпресс та ін.), композитори (Є. Денисов, Д. Кабалевський та ін.) вважали краєзнавство дієвим засобом збереження і відродження культури країни, елементом цілісного дослідження вивчення життя і творчості композиторів, митців тощо. Наукові розвідки М. Етінгера, Т. Куперт, Є. Карпової, Н. Мещерякової, Б. Штейнпресса та ін. заклали теоретико-практичні основи музичного краєзнавства, що розглядають як процес вивчення сукупності усіх явищ музичної культури краю, міста, місцевості, а також використання отриманого матеріалу в навчальному процесі загальноосвітньої школи та у професійній підготовці учителів. Разом із тим нині відбувається переосмислення методологічних основ музичного краєзнавства, зокрема щодо питання аналізу його джерельної бази, залучення раніше невідомих й аналіз уже задіяних джерел із метою упровадити цінні надбання в практику мистецької освіти, підготовки фахівців тощо.

Мета статті. Головна мета цієї роботи полягає в аналізі історичних аспектів становлення джерельної бази музичного краєзнавства як складника мистецтвознавчої та краєзнавчої наук.

Виклад основного матеріалу. Музично-краєзнавча наука має великі досягнення в галузі історичного джерелознавства. Проблеми дослідження джерельної бази, встановлення її повноти, закономірностей створення й функціонування, теорії та практики використання в наукових історичних дослідженнях становлять основу джерелознавчих знань, фундамент науки джерелознавства. Як будь-яка галузь знань, джерелознавство має власну історію: воно зародилося в найдавніші часи й невіддільне від основних етапів становлення та розвитку історичної науки. Підвищений інтерес до джерел віддзеркалював світові тенденції становлення історичної науки.

Важливу характеристику, нові аспекти уявлень про певну науку надає дослідження її історіографії. Завдяки історіографії наука збагачується новими уявленнями, генеруються нові ідеї, методи, концепції. Зв'язки джерелознавства та історіографії – багатосторонні: джерелознавство як галузь історичних знань має власну історіографію, що вивчає історію свого розвитку, яка є невід'ємною частиною розвитку історичної науки загалом. Історіографія джерелознавства вирішує триєдине завдання, відповідаючи на запитання: які джерелознавчі проблеми вивчені з достатньою

повнотою відповідно до сучасного рівня розвитку науки; які проблеми досліджені частково або неповно; які аспекти не вивчалися зовсім, хоча в їх розробці є нагальна потреба? Новітня історіографія розглядає джерелознавство не тільки як структуровану систему знань історичної науки, а й як дослідницький метод музичного краєзнавства, що включає джерелознавчий аналіз та джерелознавчий синтез. Наукознавець Г. Волков із цього приводу зазначав: «Одним з ефективних прийомів, які допомагають виявити тенденції розвитку досліджуваного явища, служить генетичний підхід, суть якого полягає у вивченні виникнення і становлення об'єкта» [3, с. 58].

У дослідженнях із музичного краєзнавства варто приділити особливу увагу пам'яткам культури, народній творчості, адже в цьому процесі необхідно оперувати зонайбільшою кількістю фактів, які необхідно підтверджувати достовірними джерелами. Про важливість роботи з різноманітними джерелами музики писав Б. Асаф'єв. Зокрема, актуально звучить його порада: «<...> Вивчати музику там, де її досі мало шукали: в документах і матеріалах, які зображають побут і суспільство, різні міські об'єднання, спілки та корпорації, в архівах і бібліотеках, у музеях і музичних зібраннях, нарешті у свідченнях літературних і мемуарних і т. д. – словом, шукати сліди впливу музики в пам'ятках загальної культури і відновлювати загальну картину музичного життя за допомогою вивчення потреб у музиці і фактів, що сприяли зростанню музичних установ» (пер. з рос. – О. Т.) [1, с. 15].

Історичним джерелом є будь-який «уламок» минулого життя, що відображає окремі аспекти сьогодення. Кожне джерело вимагає історичної критики, в основі якої лежать загальнонауковий метод аналізу, порівняння всіх компонентів джерела, зіставлення його з іншими, синтез отриманих даних. Історична критика джерела полягає в перевірці його справжності. Принципи історизму та системний підхід є провідними методами на всіх етапах наукового пошуку. Ідея про закономірності, не випадковість суспільного розвитку вимагає, як і головний закон діалектики, вивчати будь-який факт музичного життя рідного краю у всіх його зв'язках. У вивченні музичного життя рідного краю потрібна орієнтація на метод системного підходу, який вимагає кожен об'єкт розглядати як систему, вивчати у всій його цілісності, різноманітних зв'язках його елементів. За цих умов існує відповідна методика роботи на всіх етапах дослідження, при цьому джерелознавство є початковим етапом наукового пошуку. Йому передують постановка проблеми, яка передбачає певні знання і визначає своєрідну програму «опитування джерел».

Джерелознавчі питання, що виникають у процесі вивчення музичної культури, частково збі-

гаються із загальними проблемами музичного джерелознавства. Джерелознавство в музичній культурі має особливе значення, адже саме завдяки цим дослідженням вдається поступово реконструювати невідомі, маловідомі або призабуті сторінки історії. Власне тому джерелознавство як допоміжна історична дисципліна необхідне не тільки в суспільно-історичних науках, але й у музично-історичних та музично-краєзнавчих.

Музичне краєзнавство як особливий локально-історичний феномен має історію становлення. Витоки музичного краєзнавства містяться у XVIII ст. і пов'язані з формуванням національних держав, поміж ними і Російської імперії, до якої входила значна частина України. Процес розпочався з етнографічного, зокрема музично-етнографічного, краєзнавчого руху. Віхами формування музичного краєзнавства дослідники вважають: 1) окремі музично-краєзнавчі описи в літописах, документації державних, громадських установ, приватних осіб; 2) вітчизняний етнографічний рух із XVIII ст. як початок розвитку краєзнавчої музичної етнографії; 3) збір і публікацію музичного фольклору, що характеризується відсутністю краєзнавчого підходу до його збирання; 4) появу у 70-х рр. XIX ст. перших краєзнавчих публікацій народних пісень; 5) появу наприкінці XIX – поч. XX ст. окремих публікацій із музичної культури провінційних міст, що свідчить про розвиток краєзнавчої історії музики; 6) 20–30-ті рр. XX ст. – усвідомлення ученими необхідності вивчення музичної культури суспільства, розвитку музичного краєзнавства; 7) 40–50-ті рр. – поява низки дисертацій і публікацій із проблем музичної культури різних регіонів країни; 8) 60–90-ті рр. – визначення терміна «музичне краєзнавство», поява великої кількості публікацій із музичної культури різних регіонів, усвідомлення необхідності визначення музичного краєзнавства як галузі наукових знань. У 80–90-ті рр. XX ст. у роботах М. Етінгера, Є. Карпової, Т. Куперта, Н. Мещерякової порушено і частково розглянуто проблеми музичного краєзнавства як галузі наукового дослідження, розвинуто теорію і практику музично-історичного краєзнавства; 9) 90-ті рр. XX ст. – формування музично-педагогічного краєзнавства.

Успішне проведення досліджень музичної культури певного краю можливе за умови використання в роботі комплексу джерел музичного краєзнавства, які учені умовно поділили на три групи: 1) речові або матеріальні; 2) письмові; 3) усні. С. Гінзбург вважав, що музично-історичні джерела поділяються на прямі і непрямі. До прямих він зараховував художньо-музичні джерела, включаючи і твори педагогічно-музичні (школи, етюди і т. д.). Серед них він розрізняв джерела письмові (музичні твори, написані сучасними точними знаками, а також йотованим неіменним кривковим або

літерним листом) і усні (пам'ятники народної музичної творчості, що усно передавалися з покоління в покоління і лише пізніше записані музичними етнографами) [4, с. 173–174]. Непрямими джерелами можна вважати всі свідчення і документи про минуле музичного мистецтва (письмові) і джерела матеріальні (речові пам'ятники, залишки минулого: інструменти, рельєфи на пам'ятках і т. д.). Винятковим своєрідним джерелом для первісної музики є мова, в якій відбивається музичний побут. Отже, всі музично-історичні джерела можна звести до трьох основних груп, запропонованих історичною наукою: 1) усні; 2) письмові; 3) матеріальні, або речові. На наш погляд, такий розподіл може бути застосовано і для музичного краєзнавства.

Конкретна сукупність музично-краєзнавчих джерел визначається як загальними, так і специфічними особливостями досліджуваного періоду. Зокрема, Т. Куперт вирізняє джерелознавчу проблему, важливу для вивчення історії музичної культури провінційних міст, – наукову диференціацію подій на явища різного масштабу і різної суспільної значущості: а) місцеві, б) мають значення для регіону загалом, в) яскраво відображають найтипівіші закономірності розвитку музичної культури країни, г) співвіднесені з культурними явищами загальнодержавного масштабу [7, с. 224].

Музичне краєзнавство має значну кількість джерел. Найдавніші з них – речові джерела, археологічні матеріали, знайдені в результаті археологічних розкопок музичні інструменти (варгани, дзвіночки, флейти і т. д.), їхні залишки, різні предмети із зображенням музично-історичних фактів. До речових джерел зараховують також будівлі, пов'язані із життям і діяльністю музикантів, будівлі філармоній, музичних театрів і т. д., предмети побуту, меблі, деталі інтер'єру, музичні інструменти, особисті речі, пластинки, одяг, концертні костюми музикантів. Велике значення для музичного краєзнавства мають зображувальні джерела: старовинні гравюри, афіші, малюнки, картини, фотоматеріали, графіка, скульптура, слайди тощо із зображенням музично-історичних фактів, ескізи і макети постановок опер, балетів і інші матеріали.

Є реальні можливості для музиканта-краєзнавця вивчати письмові джерела за матеріалами архівів, музеїв, відділів рукописів бібліотек, музичних навчальних, наукових закладів та інших установ. Систематизація письмових джерел відбувається за такими групами: 1) рукописи (до середини XVI ст.); 2) ноти; 3) листування та інші матеріали особистого походження; 4) спогади; 5) періодична преса; 6) художня література; 7) краєзнавча, музикознавча література і література інших галузей знань.

Перша група – рукописні джерела, які із середини XVI ст. до початку друкарства відігравали

важливу роль в історії: пергаменти, берестяні грамоти, літописи, наказова документація і т. д. У найдавніших письмових пам'ятках містяться дані, що стосуються давньослов'янських музичних інструментів різних місцевостей. С. Смоленський вважав, що «музична археологія швидко набуває ясний і практичний сенс, допомагаючи у справі відродження рідного мистецтва і свідомого утвердження його краси за допомогою сучасної художньої техніки» (пер. з рос. – О. Т.) [11, с. 41].

Заклики до пошуку та археографічного опрацювання рукописних співаників робили у 90-х рр. XIX ст. М. Грушевський та І. Франко. Незважаючи на певне запізнення щодо пошукової праці, а внаслідок цього й чималі втрати, про що неодноразово писали В. Гнатюк, М. Возняк, Ю. Яворський та інші дослідники, все ж вдалося нагромадити велику кількість рукописних пам'яток, більшість яких згодом уціліла в архівних інституціях України та зарубіжжя, попри військові лихоліття, політичні репресії, штучні переміщення тощо. Водночас були і значні втрати, пов'язані з відсутністю в ті роки державної підтримки для проведення археографічних експедицій, індивідуальних пошуків. У Російській імперії археографічна праця, колекціонування старожитностей розпочалися набагато швидше на державному рівні [9, с. 415].

До другої групи специфічних письмових джерел належать ноти. Вивчення музичних пам'яток ставить перед науковцями різноманітні завдання, для розв'язання яких, насамперед, необхідна інформація про наявні нотні фонди і про те чи те нотне видання або рукопис. Відокремлення в радянські часи нотографії від музичної бібліографії, всупереч світовій практиці, призвело до браку фахівців із цієї надзвичайно важливої науково-допоміжної дисципліни і розвинутої системи вивчення історії, теорії, методики опису та класифікації старовинних нотних видань та нотних рукописів. Усвідомлення необхідності розвитку джерелознавства, зокрема музичного, музичної бібліографії стало на сучасному етапі одним з актуальних і практичних завдань української науки і українського музикознавства. Будь-яке дослідження духовної спадщини давніх часів (історико-текстологічне, джерелознавче, музикознавче та ін.), створення об'єктивної концепції розвитку музичної культури неможливе без вивчення сукупності нотних джерел, поширених у певний історичний період в Україні, без пов'язаного з цим бібліографічного або археографічного опису. Більшість нотних рукописів видано. Важливу інформацію для музичного краєзнавства можна отримати, якщо вивчити поширені друковані твори, а не автографи виданих творів, оскільки друковані ноти мають попит у слухачів, виконавців, задовольняють їхні потреби. Видання різноманітних аранжувань, романсів, п'єс,

етюдів визначає виконавський репертуар і методи музичної педагогіки на певному відрізку часу. Переважання нот для конкретного інструмента свідчить про популярність його в певний період.

Для вивчення музичного життя краю цінні збірки нот (друкованих та рукописних), які перебували в користуванні конкретних осіб і музичних установ. Вони характеризують коло музичних інтересів певної місцевості і соціальних верств. Важливим джерелом є записні книжки з начерками до творів. Цінні як чистові (редакційно закінчені), так і чорнові (невиправні редакційно) автографи.

Ноти друкували в другій пол. XIX – на поч. XX ст. в журналах «Музичний світ» (1847–1878), «Музичний і театральний світ» (1856–1860), «Музичний огляд» (1885–1888), «Муза» (1891–1893) та ін. Великими зібраннями рукописів є особисті архівні фонди композиторів і музикознавців. Нотні зібрання – не тільки сховище музично-історичних пам'яток, але й такий специфічний об'єкт, що віддзеркалює рівень музичної культури епохи, культурні, наукові та мистецькі смаки власника або власників, рівень музичного виконавства в певному регіоні, «географію» популярності композиторів, розповсюдження нотної продукції різних видавництв.

До третьої групи письмових джерел належить листування та інші матеріали особистого походження: листування, його чернетки, невідправлені, повернуті листи; записні книжки, щоденники, спогади; особисті (біографічні) документи (акти цивільного стану, дипломи, свідоцтва про освіту, проходження служби, почесні звання тощо), матеріали, пов'язані зі службовою діяльністю (проекти, доповідні записки (власне отримані для розгляду) тощо). Інтерес для музичного краєзнавства становлять листи і щоденники не тільки видатних музикантів, а й осіб маловідомих, які перебувають у тому самому середовищі. Відмінність листів і щоденників від мемуарів у тому, що їх писали за часом повідомлених вже фактів. Частими є випадки, коли в листах і щоденниках наявні спогади.

Більшість дослідників усвідомлюють: українська музикознавча джерелознавча школа (особливо до поч. 90-х рр. XX ст.) позначена впливами російської медієвістики та джерелознавства. І цьому є відповідні пояснення, пов'язані з об'єктивними історичними реаліями (російське музичне джерелознавство та археографія стали формуватися ще з середини – кінця XIX ст., коли все українське піддавалося забороні в Російській імперії; основний масив архівних документів, розшуканих внаслідок археографічних експедицій, зокрема й в Україні, осідав зазвичай у московських та Санкт-Петербурзьких архівах тощо) [9, с. 413–417]. Отже, українське музичне джерелознавство внаслідок цих та інших причин стало формуватися з великим запізненням.

Важливою рисою четвертої групи письмових джерел музичного краєзнавства є спогади про те, що їх автор виступає як співучасник подій і описує не актуальне (як, наприклад, автор листа), а події минулого. Тому музикантові-краєзнавцю потрібно пам'ятати, що в спогадах можуть бути різного роду неточності. Більш надійні в сенсі достовірності інформації мемуари, в яких використано щоденникові записи та інші документи. До мемуарної літератури належать короткі автобіографії, статті-некрологи, подорожні записки, близькі до спогадів роботи з історії музичної культури, критико-біографічні нариси про музичних діячів, написані їх сучасниками. Часто до мемуарів зараховують і щоденники. Наприклад, до спогадів про музичне життя XVIII ст. належить «Історія театру в Харкові» Г. Квітки-Основ'яненка.

До п'ятої групи письмових джерел музичного краєзнавства належить періодична преса. Її матеріали різноманітні: інформація про події музичного життя, рецензії на вистави музичного театру і концерти, огляди сезонів, критико-біографічні нариси про музикантів, теоретичні та історичні роботи, етнографічні матеріали, некрологи, відомості про музичні події тощо. Звертаючись до публікацій періодичної преси, варто пам'ятати про те, що оцінка тих чи тих подій музичного життя не завжди була неупередженою. Особливо це стосується місцевих періодичних видань, яким притаманний т. зв. місцевий патріотизм [8, с. 340]. У XIX ст. значно збільшилася кількість газет і журналів, з'явилося більше публікацій про музику, відповідно, змінився і їхній характер. У періодиці XIX ст. містяться не окремі замітки, а регулярні критичні публікації, зазначимо, що навіть у провінційних містах видавали часописи, де друкували матеріали про музику, мистецьке життя. Це – «Казанские известия» (1811–1820), «Восточные известия» (Астрахань, 1813–1815), «Украинский вестник» (Харьков, 1816–1819), «Украинский журнал» (Харьков, 1815–1824) та ін. У 1860–1870-х рр. з'явилося багато приватних газет, особливо в таких містах, як Іркутськ, Казань, Київ, Новгород, Ростов-на-Дону, Одеса, Саратов, Томськ. У др. пол. XIX ст. видавали більше ніж 250 газет, в яких більшою або меншою мірою друкували матеріали про музику.

Розвиток у др. пол. XIX ст. музичного життя в містах викликало збільшення матеріалів про музику на сторінках періодичної преси (переважно про місцеве музичне життя). Наприклад, у газеті «Саратовский листок» (1879–1917) статті про музику писав композитор, збирач народних пісень І.П. Ларіонов; у казанському «Волжском вестнике» (1883–1906) як музичний критик під псевдонімом «Миролюбов» друкувався професор Казанського університету М. Загоскін; у київських газетах «Зоря», «Киевское слово», «Киевлянин» писали

про музику Л.А. Куперник, І.Я. Сетів, В.А. Чечотт, І.І. Ясинський; в Одесі друкували критичні статті в пресі П.П. Сокальський, І.М. Кузьмінський та ін.

До восьмої групи письмових джерел музичного краєзнавства зараховуємо художню літературу, в якій можна знайти безліч музично-краєзнавчих описів, а також краєзнавчу, музикознавчу, психолого-педагогічну, музично-педагогічну літературу. Велике значення художньо-літературним джерелам музики надавав Б. Асаф'єв. Читаємо у нього: «Перегляд романів і повістей Достоєвського, Толстого і Тургенєва, нарисів та оповідань Гліба Успенського та інших краєзнавців і некраєзнавців, таких, як: Лєскова, Короленка, Горького і т. д., дає багатий матеріал для глибокої наукової серйозної проблеми соціального значення музики в Росії і російській літературі» (пер. з рос. – О. Т.) [2, с. 19].

Музикантові-краєзнавцю варто ознайомитися з бібліографічними посібниками з музики, наприклад Г. Колтипіна «Библиография музыкальной библиографии» (1963); однойменними виданнями М. Павлова (1970); Т. Ліванова (1979) та ін. Наступним кроком буде знайомство з бібліографією конкретного регіону, а починати вивчення будь-якого факту музичної культури рідного краю доцільно зі звернення до енциклопедій і словників, наприклад до видання «Музыкальная энциклопедия» в 6 томах (1973–1982).

З др. пол. XIX в. почали виходити музичні і театральні довідники (альманахи, календарі), що містять велику інформацію про музичну культуру. В адресних і пам'ятних книгах (календарях), що виходили в містах, друкували списки музичних установ, музичних педагогів і музикантів. Також до групи джерел музично-педагогічного краєзнавства належить література з педагогіки, психології, музичної педагогіки і психології, музикознавства, етнографії, культурології, естетики, соціології та ін.

Проведення музично-краєзнавчих досліджень неможливе без використання усних джерел. Важливими усними джерелами є бесіди, зустрічі з музикантами, а також їх родичами і людьми, які добре їх знали, були шанувальниками їхнього таланту. Не менш важливими є бесіди, інтерв'ю зі старожилами, свідками музичного життя певної місцевості в певний історичний період. До усних джерел належать також бесіди з музикознавцями, науковими співробітниками музеїв, які вивчали життя і творчість музикантів, пов'язаних із краєм, або іншу проблему, що стосується музичної культури регіону.

Висновки і пропозиції. Отже, в системі музичного джерелознавства сформувалася наукова дисципліна, яка розглядає проблематику музичного краєзнавства. Предметом її дослідження є вивчення усього комплексу джерел явищ музичної культури територіального утворення (регіону, краю, області

і т. д.). Джерельна база музичного краєзнавства дає реальну змогу музиканту-краєзнавцю вивчати та досліджувати письмові джерела за матеріалами архівів, музеїв, відділів рукописів бібліотек, музичних навчальних, наукових закладів та інших установ. Нині завдяки новому перспективному поколінню джерелознавців з'являються нові зацікавлення, глибше вивчають маловідомі або заборонені сторінки музичного краєзнавства. Подальшого аналізу потребують дослідження вітчизняних (українських) джерел музичного краєзнавства, починаючи з найдавніших часів до сучасності.

Список використаної літератури:

1. Асафьев Б.В. Современное русское музыкознание и его исторические задачи. *De musica*. 1923. Вып. 1. С. 144–165.
2. Асафьев Б.В. Музыка в современной общеобразовательной школе. *Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании* / под ред. Е. Орлова. Москва; Ленинград, 1965. С. 52–68.
3. Волков Г.Н. Социальные и методологические проблемы современной науки. Москва : Наука, 1987. 165 с.
4. Гинзбург С. Основы теории музыкально-исторического знания. *De musica*. 1923. С. 165–181.
5. Карпова Е.К. Музыкальная жизнь дореволюционной Казани : автореф. дис. ... канд. искусствоведения. Казань, 1986. 25 с.
6. Куперт Т.Ю. Музыкальная культура городов Западной Сибири в конце XIX – начале XX века : дис. ... канд. искусствоведения. Москва, 1986. 200 с.
7. Макаруч С. Писемні джерела історії України : курс лекцій. Львів, 1999. 347 с.
8. Медведик Ю. Деякі аспекти пошуку, атрибування та реституції рукописних пам'яток духовнопісенної лірики барокової доби (за матеріалами архівів Москви та Санкт-Петербурга). *VIII Всеукраїнська наукова конференція «Історичне краєзнавство і культура»* : наукові доповіді та повідомлення. Харків, 1997. Ч. I. С. 413–417.
9. Мещерякова Н.А. Музыкальная культура Дона и Приазовья (по материалам местной прессы, 1870–1917) : дис. ... канд. искусствоведения. Ленинград, 1989. 191 с.
10. Смоленский С.В. О древнерусских певческих нотациях: Историко-палеографический очерк, читанный в Обществе Любителей Древней письменности 26 января 1901 г. Санкт-Петербург, 1901. 120 с.

Ткачук О. Musical local lore in art education: historical aspects of the formation of the source base

In the article the problem of sources of music as part of local history and local history art-science. Based on the analysis of scientific papers scholars past and present by considering the main groups of sources, local history, which scientists conventionally divided into material or material; written and oral. Proved that in the context of the major historical phases of local history of music is changing the role and importance of individual groups of sources. Determined that the domestic Ukrainian music and local history source is actively developing and requires thorough theoretical and methodological support. It is noted that the problem of research of the source base, establishment of its completeness, laws of creation and functioning, theory and practice of use in scientific historical researches form the basis of source knowledge, the foundation of the science of source studies. Modern analysis has shown that the interest of scholars in music local lore as a way to reproduce a holistic picture of the country's musical culture, which is inconceivable without music and local lore studies, study of local music and historical materials, is constant since the second half of the twentieth century. At the same time, today there is a rethinking of the methodological foundations of music local lore, in particular, on the analysis of its source base, the involvement of previously unknown and analysis of already involved sources in order to introduce valuable achievements in the practice of art education, training. Which considers the problems of musical local lore. The subject of her research is the study of the whole complex of sources of phenomena of musical culture of territorial formation (region, etc.). The source base of music local lore provides real opportunities for the musician-local to study and research written sources on the basis of archives, museums, manuscript departments of libraries, music schools, research institutions and other institutions. Further analysis is needed in the study of domestic (Ukrainian) sources of musical local lore, from ancient times to the present.

Key words: art education, music studies, historiography, source, oral, written sources, the music source.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-1.13>**А. В. Шевчук**аспірант кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ РЕЛІГІЙНИХ ПРИВАТНИХ ШКІЛ АВСТРАЛІЇ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті зроблено огляд історії становлення та розвитку релігійних шкіл Австралії у другій половині ХХ століття, проаналізовано особливості їх створення та фінансування, а також виявлено головні чинники, які сприяли зростанню кількості приватних закладів такого типу за цей період. Вказано на необхідність і важливість державного регулювання та створення необхідних умов для відкриття та функціонування приватних шкіл, а також впровадження системи фінансування недержавних закладів, що позитивно вплинуло на діяльність шкіл, заснованих релігійними організаціями.

Визначено головні причини зацікавленості батьків в існуванні приватних шкіл, що полягають не тільки в релігійній приналежності, а й у таких освітніх умовах, як індивідуальний підхід до учнів, що допомагає виявити та розвинути особистісний потенціал, важливість фахових якостей учителя та особливості шкільного середовища. Зазначено важливу роль закладів такого типу в задоволенні очікувань та потреб батьків, які полягають у використанні холістичного принципу виховання їхніх дітей, створенні сприятливих умов для гармонійного розвитку та передачі цінностей. Наголошено на важливості використання аксіологічного аспекту в освітній діяльності та актуальності ціннісно орієнтованого навчання та виховання учнів для суспільства. Звернено увагу на негативні наслідки відмови від аксіологічного принципу навчання в школах Австралії, що полягали в наданні освіти, незалежної від цінностей. Доведено, що виховання в дітях загальноновизнаних цінностей під час отримання ними освіти має велике значення для становлення гідної громадянської свідомості та суспільної позиції, а приватні релігійні школи є одною з дієвих можливостей побудови такого освітнього простору. Зазначено, що виховання цінностей – це питання громадянської відповідальності, яка лежить одночасно на сім'ї, школі та суспільстві загалом, і кожній державі для продовження свого існування та розвитку необхідні певний набір і культивування основних цінностей.

Автором проведено порівняння зі станом приватної освіти України, доведено, що досвід приватних шкіл Австралії може бути цінним для розвитку недержавного освітнього сектора України в сучасних умовах на етапі реформування та пошуку тих форм та методів, які відповідатимуть стану суспільства, його викликам та потребам.

Ключові слова: Австралія, приватні школи, релігійні школи, фінансування релігійних шкіл, моральні цінності, холістичний підхід, аксіологічний аспект.

Постановка проблеми. Як відомо, однією з необхідних передумов якісного та динамічного розвитку будь-якої освітньої системи є різноманітність та варіативність типів, видів та форм закладів освіти, які допомагають швидше реагувати на зміни в суспільстві та потреби батьків і учнів як безпосередніх та активних учасників освітнього процесу. Саме задоволення сподівань цих учасників освітнього процесу можна визначити одним із ключових чинників, що впливають на розвиток освіти. Прикладом такого підходу і цінним досвідом є австралійська освіта, де приватні заклади становлять понад третину від кількості усіх шкіл. Хоча історія становлення сфери релігійної освіти Австралії була досить складною і містить приклади як відмови в наданні державою всіх необхідних умов для розвитку, так і підтримки у відкритті та розвитку приватних шкіл. Віднедавна приватні заклади України отримали фінансову підтримку від держави для своєї діяльності, що може спричинити зростання кількості шкіл такого

типу, тому в цій ситуації досвід австралійської системи освіти може бути особливо цінним.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Наявність приватних освітніх закладів в освітньому просторі України веде до необхідності фундаментальних та прикладних методологічних досліджень у сфері недержавної освіти. Проте з огляду на той факт, що існування приватних закладів залишається новим і непоширеним явищем, залишаються непроаналізованими досить важливі питання, зокрема, засади розвитку приватних шкіл, їх вплив на суспільні процеси, місце в освітній системі. Нині є невелика кількість досліджень та публікацій на цю тему. Розвідки окремих аспектів, проведені вченими В. Алфімовим, Л. Калініною, Б. Чижевським, Т. Цукановою, здійснювалися зазвичай у контексті наукових досліджень із загальної педагогіки. У роботах В. Жуковського, Т. Лукиної, Л. Паращенко, О. Радченко, О. Сенчук розглянуті актуальні питання, які безпосередньо пов'язані з діяльністю приватних закладів освіти.

У результаті аналізу системи сучасної освіти та ознайомлення із працями українських вчених, що стосуються приватного сектора, робимо висновок, що ця тема залишається новою, маловивченою і потребує подальшого дослідження.

Мета статті полягає в розкритті особливостей створення приватного сектора релігійних шкіл Австралії в другій половині ХХ століття для вивчення та залучення досвіду країни в процес розвитку приватних релігійних шкіл України.

Виклад основного матеріалу. Сучасна українська освіта знаходиться на етапі реформування та пошуку тих форм та методів, які відповідатимуть нинішньому стану суспільства, його викликам та потребам. У цьому процесі важливим є як вивчення та запозичення досвіду інших країн, так і його переосмислення з огляду на особливості нашого середовища. У контексті цього у статті буде висвітлюватися саме освіта в Австралії, країні, яка географічно і культурно відрізняється від України, але водночас ми можемо перейняти цінний та корисний досвід, взявши до уваги історію та сучасний стан австралійської освіти, особливо, якщо йдеться про приватний сектор, адже Австралія має високу частку таких шкіл в освітньому просторі. Звичайно, порівняння може здатися неактуальним через низький відсоток приватних шкіл в Україні, але варто враховувати той факт, що в Україні приватні школи отримали право на державну субвенцію, що може сприяти зростанню кількості закладів такого типу. Спрогнозувати, наскільки великим буде це збільшення, важко, адже всесвітній досвід говорить про те, що навіть великі корпорації у високорозвинутих країнах не поспішають вкладати свої кошти в освіту, оскільки розвиток залежить від людського та інтелектуального капіталу і найбільші витрати школи – це заробітна плата, тому спроможність підвищити ефективність та отримати прибуток за таких умов є обмеженою. З огляду на зазначені фактори, одна з особливостей австралійської системи освіти є досить закономірною в такому контексті і полягає в тому, що державна політика, яка активно сприяє утворенню та фінансовій підтримці недержавних шкіл, не призвела до помітного збільшення кількості чи типу світських недержавних закладів освіти, з одного боку, але створила сприятливі умови для зростання кількості закладів освіти, заснованих релігійними конфесіями, – з іншого. Очевидно, найголовніша причина цього полягає в тому, що релігійні організації – це єдині соціальні інститути, які мають фінансовий та людський капітал, аби інвестувати час та кошти, необхідні для створення нової школи. Оскільки рівень фінансування недержавних шкіл залишається на нижчому рівні порівняно з державними закладами освіти, приватним школам доводиться покривати різницю або через діяльність зі збору коштів, або

отримуючи батьківську плату. Саме тому 94% приватних шкіл Австралії мають релігійну приналежність. Це приблизно 33% усіх шкіл, що є доволі високим показником, якщо порівнювати співвідношення релігійних шкіл і світських за міжнародними мірками [1]. Для порівняння, релігійні школи охоплюють 68% всіх приватних шкіл у США, але це становить майже 10% всіх шкіл; у Швеції 13% приватних шкіл, це менше ніж 2% від усіх шкіл; в Англії найбільш релігійні чи основані на вірі школи класифікуються як підтримані державою заклади і охоплюють 33% цього сектора, загалом понад 6800 шкіл. Тому в цій статті ми звернемо увагу саме на цю особливість австралійської освіти, акцентуючи на релігійних школах. Релігійними в контексті цієї статті ми будемо називати заклади освіти, які мають державну ліцензію на звершення своєї діяльності та засновані конфесіями.

Досліджуючи історію становлення освіти на цьому континенті, ми помітили, що першими школами Австралії були християнські школи, засновані Англіканською церквою у штаті Новий Південний Уельс у перші дні британського поселення наприкінці 1700-х років. Школи, керовані іншими конфесіями, стали з'являтися в наступні десятиліття. Було також кілька приватних комерційних шкіл, які навчали хлопчиків середніх класів, та школи, які навчали дівчаток етикету, мистецтва та г'єчних манер. Тому спроба у 1820-х роках створити неконфесійні національні школи для всіх учнів була засуджена католицькою та англіканською церквами. Через це благодійні школи, засновані та керовані релігійними деномінаціями, залишилися основними провайдерами освіти до 1840-х років, коли була встановлена подвійна система релігійних та державних шкіл. Варто зазначити, що в 1872 році Вікторія стала першим австралійським штатом, який прийняв закон про безплатну державну освіту; інші штати зробили це протягом наступних двох десятиліть. Деякі із них припинили фінансування релігійних шкіл, як тільки відкрилися нові державні заклади. Католицька церква найбільш різко протистояла світській державній освіті і продовжувала засновувати та утримувати власні школи, зазнаючи великих фінансових навантажень майже протягом століття. Ситуація почала змінюватися у другій половині ХХ століття, коли державна допомога була відновлена в 1964 році, спочатку у формі ґрантів на покращення педагогічної майстерності вчителів. До кінця 1960-х років федеральні уряди та керівництво штатів забезпечували часткове періодичне фінансування недержавних шкіл.

Така підтримка штату або федеральне фінансування неурядових шкіл тривали певний час у різних формах, доки уряд наприкінці 90-х років не ініціював дві важливі зміни: 1) скасував обмежувальні вимоги держави щодо відкриття нових

шкіл, таким чином значно полегшивши процес відкриття та функціонування приватних закладів; 2) впровадив нову систему фінансування недержавних шкіл, що дало змогу багатьом приватним освітнім закладам отримати значне збільшення фінансування.

Ці дві реформи уможливили створення порівняно недорогих приватних закладів, переважно ісламських шкіл та християнських шкіл. Ці заклади були швидко заповнені дітьми із сімей, які раніше були фінансово неспроможні дозволити собі подібне. Такі школи, які були незалежними та керованими місцевими релігійними громадами, часто розпочинали свою діяльність як дуже малі заклади, учнями яких були в основному діти з церковних сімей, що є, до речі, характерною ознакою сучасних українських шкіл такого типу. Однак не всі сім'ї, які вибрали такі школи, обов'язково були християнськими або належали до певної конфесії. Дані проведених опитувань показують, що, хоча батьки безсумнівно погоджувалися з етичними принципами та цінностями школи, віддаючи дітей у такі заклади, основною причиною була не тільки релігійна приналежність школи, а інші фактори, на яких ми хочемо зосередити увагу.

Наприклад, дослідження, проведені Асоціацією незалежних шкіл Квінсленду (AISQ) у 1999 році, показують, що в градаційному переліку причин вибору школи батьки визнали релігійну приналежність 20-ю з 30 факторів, що вплинули на вибір незалежної школи. Причому цей чинник мав високий показник у разі вибору початкових шкіл, тоді як вибір середніх шкіл базувався на «кращих умовах для розвитку можливостей їхніх дітей», що є наслідком «кращого академічного рівня» [2].

В інших дослідженнях релігійна приналежність також є важливою, але здебільшого поступається власне освітнім чинникам, таким як холістичний підхід до навчання дітей, рівень підготовки вчителя, а також особливості шкільного середовища. У деяких опитуваннях релігійна приналежність є вагомою підставою вибору, але здебільшого вона не більша за такі освітні фактори, як акцент на розвитку потенціалу кожної дитини, якості вчителя та характеристика шкільного середовища (наприклад, дисципліна та безпека). Можливо, причиною того, що релігія визначається як менш важливий чинник вибору приватної школи, є згаданий приклад, що майже всі недержавні школи є релігійними, в яких цьому елементу завжди приділяється відповідна увага. Тому, виявляючи бажання перевести дітей у приватну школу, батьки приймають як належне її релігійну основу і звертають більше уваги на інші фактори. Але незаперечним залишається той факт, що незалежно від власного віросповідання дедалі більша кількість австралійських батьків бажає навчати та виховувати дітей саме в релігійних закладах освіти.

У результаті цих спостережень можемо із впевненістю наголосити на тому, що політика щодо фінансування та регулювання діяльності приватних шкіл тільки частково пояснює зростання незалежного шкільного сектора в австралійській освітній системі. Державна політика дозволяє або полегшує вибір недержавної школи, але саме батьки приймають остаточне рішення. Тенденція, що дедалі більше батьків активно вибирають недержавні школи, часом продовжуючи нести значні особисті фінансові витрати, свідчить про те, що є інші вагомі підстави. Саме ці причини зростання недержавних шкіл в Австралії детально обговорювали різні дослідники та вчені.

До прикладу, Е. Поттс, викладач освіти в університеті Аделаїди, виділяє шість факторів, що пояснюють тенденцію руху від державних шкіл до недержавних шкіл у 90-х роках ХХ століття: 1) імміграційний процес створив культурно неоднорідне суспільство, в якому всі групи прагнули зберегти свою ідентичну культуру та цінності; 2) сім'ї з високими вимогами до академічного рівня не були задоволені егалітарним характером державної школи; 3) радикальні дії з боку профспілок вчителів, які боролися за свої права та вищу оплату їх праці, недобре відбилися на стані державних шкіл; 4) батьків не задовольняв низький рівень власного голосу та відповідальності, який був характерним для високоцентралізованих державних шкіл; 5) батьки були позбавлені вибору серед державних шкіл через існування так званих «зон зарахування», згідно з якими дитина має відвідувати освітній заклад тільки в районі свого проживання; 6) існування класів із високою кількістю недисциплінованих учнів формувало в батьків бажання шукати більш безпечне середовище для своїх дітей [3].

Поєднання всіх цих ключових факторів створило такі обставини, в яких батьки були вимушені відмовитися від державних шкіл, щоб шукати альтернативу. Але картина не буде повною, якщо ми не звернемо уваги на ті чинники, які зробили привабливими для батьків саме приватні школи.

Враховуючи наведені вище дані, які не дають права стверджувати, що релігія була основним фактором, що вплинув на зростання кількості приватних шкіл, звернемо увагу на думку А. Баркана, який стверджує, що велике значення мають «цінності», а не релігія сама по собі, наголошуючи, що перехід до релігійних шкіл став більш інтенсивним, коли багато державних шкіл почали відходити від зобов'язань щодо «формування характеру» учнів. Раніше ці школи ставили за ціль виховання таких цінностей, як самодисципліна, повага до авторитету та самостійність, тому Баркан, звертаючи увагу на аксіологічний підхід, вважає, що саме тому дедалі більша кількість батьків почала вибирати релігійні школи, продов-

жуючи приділяти цьому велику увагу [4, р. 45–52]. Для австралійської освіти другої половини ХХ століття була характерною відмова від аксіологічної моделі, внаслідок цього виник рух за витіснення цінностей, спричинений результатами певного уявлення щодо співвідношення самих цінностей із релігією. Було заявлено, що заклади освіти мають надавати освіту, нейтральну до цінностей, як відповідь на полікультурність, демократичність суспільства, відділення держави від церкви у сфері освіти, а також реакцію на появу нових освітніх парадигм. Це було пов'язано із секуляризацією шкіл, збільшенням культурного різноманіття, експериментами з формування характеру молодого покоління і спробами вирішити ціннісну кризу суспільства. Внаслідок цього традиційні християнські цінності були зневажені, а будь-які спроби їх виховання сприймалися як нав'язування релігійності й у світській освіті активно блокувалися. Тому, коли наприкінці ХХ століття стали очевидними результати витіснення цінностей з освіти, виник рух за повернення «застарілих цінностей», який набував дедалі більшої підтримки. Нині дедалі більша кількість науковців підкреслює необхідність цілеспрямованої і добре продуманої роботи щодо формування цінностей. Більшість педагогів переконані в тому, що є певне ядро, що складається із загальноновизнаних цінностей, які варто виховувати незалежно від культури людини, її релігійних переконань чи інших відмінностей [5, с. 10–19]. Адже цінності – це своєрідний клей, який ніби поєднує воедино людей, які так різняться один від одного, тому будь-яке суспільство без загальноприйнятих цінностей може опинитися перед небезпекою розпаду.

Саме проблема виховання цінностей, яка завжди приваблювала науковців, набула нині, на нашу думку, особливого значення в контексті кризи, яка охопила всі сторони українського суспільства. У сучасних умовах відповідної уваги потребує виховання нового покоління, в якому важливу роль буде відігравати процес передачі ключових християнських моральних цінностей, які є найбільш стійкими та універсальними, непідвладними певній політичній та ідеологічній кон'юктурі. Увага до цього питання означає, що «сучасне українське суспільство поступово підходить до визнання й освоєння етичних основ християнських цінностей, від яких воно було штучно відлучене протягом багатьох десятиліть, а в більшості людей навіть було сформоване різке негативне ставлення до них» [6, с. 50].

Адже саме наше суспільство мало нагоду безпосередньо переконатися, що вилучення християнських цінностей із життя народу або певної країни негативно впливає на всі сфери його життя. Церква відповідно до своєї суті має бути відокремлена від держави, але зовсім не обов'язково

це має означати її ізоляцію від багатой спадщини морально-етичних та духовних цінностей. Крім того, щоби будь-яке суспільство могло продовжувати існувати та розвиватися, необхідний певний набір та культивування основних цінностей. Враховуючи контекст цієї статті, варто погодитися з твердженням, що школа «має стати тим простором, де цінності переосмислюються і переформатуються не лише для школярів, але і для цілого суспільства» [7].

Висновки і пропозиції. Отже, результати дослідження збільшення кількості приватних релігійних шкіл Австралії у другій половині ХХ століття говорять про те, що релігія не є єдиним чинником, що впливав на цей процес. Хоча релігійні школи домінують у недержавному шкільному секторі, численні опитування батьків свідчать, що релігія, як правило, є одним із факторів у широкому переліку причин вибору школи. Переважають дисципліна, якість освіти та можливості школи розвивати потенціал дитини. В інших дослідженнях релігійна приналежність також є важливою, але здебільшого поступається власне освітнім факторам, таким як холистичний підхід до навчання дітей, рівень підготовки вчителя, а також особливості шкільного середовища. Також досвід роботи приватних шкіл Австралії підкреслює важливість аксіологічного аспекту в освітньому процесі. Це є особливо актуальним для сучасної української освіти, яка отримала певну спадщину, суттю якої є орієнтація переважно на отримання знань, тому ми маємо потребу в ціннісно-зорієнтованому освітньому процесі, визнаємо, що виховання в дітях загальних християнських цінностей під час отримання ними освіти має велике значення для становлення гідної громадянської свідомості та суспільної позиції, а приватні релігійні школи є однією з дієвих можливостей побудови такого освітнього простору.

Список використаної літератури:

1. Australian Bureau of Statistics. URL: <https://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/mf/4221.0> (дата звернення: 18.06.2020).
2. Association of Independent Schools of Queensland, *1999 Parent Survey: Why Parents Choose Independent Schools*. Spring Hill, Qld: AISQ, 2000.
3. Potts A. Public and private schooling in Australia – Historical and contemporary considerations. The Institute of Historical Research (IHR), School of Advanced Study, University of London, 18 July 2000.
4. Barcan A. The New Middle Class and Education. *School Choice: How Parents Negotiate the New School Market in Australia, in Policy*. 2010. Vol. 26(1). P. 45–52.

5. Paul, R. Ethics without indoctrination. *Educational Leadership*. 1988, Vol. 45(8). P. 10–19.
6. Євченко І.М., Маслюк А.М. Вплив християнських цінностей на особистісний розвиток підлітків. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2017. Том. VI. Психологія обдарованості. Вип. 13. С. 50.
7. Бриндза В. Як відмовитися від пострадянських цінностей у сучасній школі. URL: <https://life.pravda.com.ua/columns/2018/01/18/228507/> (дата звернення: 01.07.2020).

Shevchuk A. Peculiarities of creation of religious private schools in Australia within the second half of the XXth century

In this article, the historic review of becoming and development of Australian religious schools was made, peculiarities of their creation and financing were analyzed, key factors that fostered the growth of private establishments of such kind for that period of time were found. The importance was highlighted in terms of state regulation and its role in creating necessary conditions for opening and functioning private schools and also implantation of system of financing non-state establishments that had a positive influence on the activity of schools that were founded by religious organizations.

There were indicated basic reasons of interest of parents in existing of private schools that consist in not only religious belonging, but also in such educational factors as individual approach towards pupils, that helps them to find and develop their personal potential, importance of professional qualities of a teacher and specificity of school environment. There was noted a significant role of establishments of such kinds in meeting expectations and needs of parents that consist in using holistic principle in upbringing children, creating conditions for harmonic development and instilling values. The importance of applying axiological approach in educational activity and relevance of value-oriented studying in upbringing children for society are emphasized. It is noted about negative consequences of refusal from the axiological principle of studying in schools of Australia that had essence in providing education that is independent from values. It is proved that instilling generally acknowledged values in children during their educational process has significant meaning for the formation of their national consciousness and social position, and private religious schools are one of the most effective ways of building such educational environments. It is highlighted that upbringing of values is the matter of national responsibility, which simultaneously consists of family, school and society in general; and each country needs certain selection and cultivation of basic values for continuing its survival and development.

The situation of private schools of Australia and the condition of private education in Ukraine were compared by the author of the article. It was proved that the experience of private Australian schools can be valuable for the development of non-state educational sector of Ukraine in modern conditions of the stage of reforming and looking for the forms and methods that will meet the state of the society, its challenges and needs.

Key words: *Australia, private schools, religious schools, financing of religious schools, moral values, holistic approach, axiological aspect.*

О. В. Юрченко

викладач кафедри фізики і кіберфізичних систем
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

НАУКОВЕ СТАНОВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ФОЛЬКЛОРИСТИКИ ЯК ОДИН З АСПЕКТІВ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ М. А. ЦЕРТЕЛЕВА У ТВОРЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ САМОСВІДОМОСТІ

Стаття присвячена висвітленню й деталізації літературно-етнографічної, освітньо-культурної та педагогічно-виховної діяльності М. А. Цертелева на посаді помічника попечителя Харківського навчального округу. Науковець висловлював передові погляди на те, що кожен народ заслуговує уваги науковців на дослідження його історії та творчості, він зібрав і видав пам'ятки народної української поезії з викладенням основних особливостей української для читачів, які не були знайомі з цією мовою.

Показано, що вивченням і популяризацією української народної творчості М. А. Цертелев займався у складних умовах політичної реакції, коли наукова думка зазнавала утисків. Доведено, що освітянин привернув увагу наукового загалу до необхідності вивчати твори народної словесності та спрямовував студентство на наукову творчість на цій ниві. Підкреслено, що дослідник підняв питання здатності української мови виражати усю гаму почуттів, наголосив на можливості й необхідності застосовувати її в усіх літературних жанрах. Видатний фольклорист вбачав основу подальшого культурного розвитку університетської спільноти в активному використанні народного спадку в науковій творчій діяльності. Виявлено, що освітянин сприяв формуванню українознавчих зацікавлень студентів, збиранню ними відомостей про Україну, а також написанню ними власних літературних творів.

Показано, що етнограф виокремив риси українського народного характеру, порівняв їх із властивостями російського народного характеру, зробив висновки про наявність як відмінностей, так і подібних рис. Підтверджено високий ступінь залученості студентської молоді до фольклористичних й етнографічних пошуків, вивчення культурно-історичного спадку українського народу та аргументоване виокремлення його серед інших народів Російської імперії. Проілюстровано значний вплив на розвиток наукових інтересів вихованців Харківського університету та стійку зацікавленість деяких із них питаннями етнографії й фольклористики в подальші роки державної служби.

У ході дослідження доведено, що педагог ініціював прогресивні зрушення в розумінні фольклорної спадщини як основи подальшого розвитку загальнокультурного процесу.

Ключові слова: попечитель навчального округу, М. А. Цертелев, культурно-історичний спадок, етнографія, фольклористика.

Постановка проблеми. Період геополітичного становлення та зміцнення державності поряд з орієнтацією внутрішньої політики на національне відродження, який переживає наша країна, ставить перед сучасною педагогічною наукою й практикою проблему виховання національної свідомості молоді. Актуальним представляється звернення до діяльності освітян минулих століть, які стояли біля витоків дослідження етнокультурної спадщини народу, концептуальне осмислення якої вже тоді сприймалося ними як основа духовного піднесення народу. Пробудження цього процесу в університетському середовищі починалося з розуміння необхідності реалізувати «національну єдність інтелігенції з народом». З огляду на це важливою виявляється діяльність тих представників інтелектуальної еліти, які усвідомлювали особливості «народного духу», своєрідність поетичного мислення народу, прагнули представити їх суспільному й науковому загалу, залучити над-

бання народної творчості до навчально-виховного процесу вищої школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Спадщина М. А. Цертелева досліджувалася сучасними літературознавцями та фольклористами, серед яких В. Ф. Горленко, О. І. Дей, С. Й. Грица, С. В. Мишанич.

Мета статті. Метою статті є висвітлення й деталізація внеску М. А. Цертелева як освітянина, який першим розпочав наукове вивчення українського народного епосу, оприлюднив найкращі його зразки, підкреслив естетичні можливості української мови й наполіг на актуалізації національної духовної традиції в літературній творчості. Наукового аналізу потребує його освітньо-виховна діяльність на посаді помічника попечителя Харківського університету, його вплив на виховання національної свідомості студентської молоді.

Виклад основного матеріалу. Протягом понад 100 років ефективно провадження державної політики у сфері народної освіти й адмі-

ністративне керівництво освітніми закладами реалізувалося за допомогою інституту попечительства. Запорукою успішної організації освітньо-виховного процесу була увага до соціально-економічних факторів і суспільно-політичних обставин, притаманних конкретному регіону та часу.

Значущість діяльності М. А. Цертелєва на посаді помічника попечителя навчального округу для української суспільності головним чином визначена літературно-етнографічною діяльністю. У Російському біографічному словнику зазначено, що «ім'я Цертелєва є більш відомим завдяки тому, що він став першим збирачем пам'яток народної малоруської поезії й одним з перших просвічених людей, які зуміли зрозуміти значення народної поезії та пробудити інтерес до її вивчення» [1, с. 482].

Микола Андрійович народився в мальовничому Хоролі Полтавської губернії. Навчався в Харківському й Московському університетах, після чого пов'язав своє життя з освітньою нивою. Спочатку був директором училищ, а з 1839-го по 1859 р. – помічником попечителя Харківського навчального округу, де в роки його роботи навчалися або викладали такі видатні науковці, як І. І. Срезневський, Н. І. Костомаров, А. Л. Метлинський.

М. А. Цертелєв був високоосвіченою людиною, добре знав погляди вчених Європи на народну творчість і звертав увагу співвітчизників на необхідність вивчати твори народної словесності: «...тільки ми з просвічених європейців залишаємося байдужими до цього предмету; усі інші намагалися й намагаються зберегти для нащадків залишки поезії народної. Невже ми будемо очікувати, поки чужоземці вкажуть нам те, що в нас під руками» [2, с. 271]. Свої погляди на необхідність такої роботи й загальнотеоретичні положення в філології освітянин виклав у декількох роботах про народну словесність, серед яких «Про твори древньої руської поезії», «Про старовинні малоросійські пісні», «Погляд на старовинні російські казки і пісні», «Про складання віршів старовинних руських пісень», «Лист до Максимовича» (про значення народної поезії).

Українська фольклористика завдячує М. А. Цертелєву тим, що він перший зібрав і видав «Досвід зібрання старовинних малоросійських пісень» (1819 р.). Як свідчить С. Єфремов у роботі «В тісних рямцях. Українська книга в 1798–1916 рр.» [3], це була одна з перших книг на українську тематику, видана в імперії.

Відзначаючи внесок М. А. Цертелєва в дослідження української епічної поезії, академік І. І. Срезневський писав: «...йому належить слава першого обнародування так званих дум, або

бувальщин: до нього ніхто в літературі не знав, що на Україні був і залишається під цим ім'ям свій народний епос, історичний і повчальний, надзвичайний своїм зовнішнім і внутрішнім характером...» [4, с. 28]. Сучасна дослідниця творчості М. А. Цертелєва М. М. Суздаль свідчить: «Повсюди, чи то на офіційному засіданні наукового товариства, чи в невимушеній атмосфері салону, князь виступав із промовами про українську народну творчість, її історичне й літературне значення, закликав звертатися до цього джерела» [5 с. 150]

Зазначимо, що це був час, коли, за словами історика Д. І. Багалія, «характер університетського управління й самоуправління різко змінився у зв'язку зі зміною урядових поглядів на університет – на мету, характер і засоби університетського викладання й науки» [6, с. 5]. Одним із наслідків політики активного спротиву суспільному прогресу, що була спрямована на збереження старих порядків й охопила всі галузі життя імперської держави, стала реакція і в освітньому середовищі – було проголошено охоронний принцип «самодержавство – православ'я – народність». Д. І. Багалій відзначав результат впливу «теорії офіційної народності» С. С. Уварова на освіту: «У науках університетського викладання, незважаючи на проголошений принцип народності, не було місця етнографії. Замість того щоб сполучити в гармонійному поєднанні державний і суспільний елемент, щоб один міг сприяти іншому, система гр. Уварова намагалася підірвати другий і поширити за його рахунок перший» [6, с. 34]. Наукова думка в епоху реакції переслідувалася, перебувала в «ученій летаргії» [7, с. 84]. Тому в умовах реакційних заходів царського уряду друкування матеріалів, які висвітлювали духовно-практичний досвід українського народу, вимагало певної громадянської мужності й наукової сміливості.

М. А. Цертелєв не лише зібрав і видав пам'ятки народної української поезії, а додав передмову, російсько-український словник, виклад основних особливостей «малоруського наріччя» для читачів, які не були знайомі з цією мовою. Освітянин справедливо вважав, що в народній творчості відзначається «поетичний геній народу, дух його, звичай часу, який описується» [8, с. 3], а «пам'ятки моралі та звичаїв, думок і почувань предків наших, <...> зберігають ще багато рис тієї оригінальності, яка відрізняє поезію одного народу від поезії іншого» [2, с. 272]. М. А. Цертелєв мав передові погляди на те, що кожний народ заслуговує уваги науковців на дослідження своєї історії та творчості. Зокрема, він бажав показати перед суспільністю «силу почуттів і красу зображення співців Малоросії» [8, с. 3]. Педагог порівнював

українські думи з найкращими надбаннями світової культури, такими як «Романси Трубадурів», «пісні древніх Скальдів» [8, с. 3], «Іліада» [8, с. 16] тощо, і наполягав на тому, що всі ці твори «містять у собі багато виразів і думок, якими вони полонять новітніх письменників» [8, с. 3].

В аспекті нашого дослідження підкреслимо, що вчений, чия висока кваліфікація серед наукової суспільності була підтверджена нагородою від Російської Академії наук «за деякі видані ним роздуми й зауваження про народні пісні» (стосовно творів російської народної словесності), сміливо виступив на захист української мови. М. А. Цертелев увиразнив у минулі часи її вагу як самостійної мови й висловив впевненість у її естетичних можливостях у часи, сучасні освітянину, на жаль, уже в статусі «наріччя». Так, педагог писав: «Заради справедливості слід відмітити, що наріччя Малоросійське, яке було колись мовою окремою й володарює в південних краях вітчизни нашої, не менше інших є здатним до поезії» [8, с. 4].

Пильно придивляючись до оцінки М. М. Суздаль творчості освітянина, оприлюднення М. А. Цертелевим свого відношення до української мови, а саме, що «він сам зазначав, дещо побоювався реакції столичного товариства з його вишуканими смаками, ба більше – навіть препрошував за «дивність і неприємність наріччя» [5, с. 150], дозволимо собі не погодитися з цим зауваженням. Після уважного прочитання першоджерела бачимо, що Микола Андрійович виразно висловлював незгоду з вірогідними поглядами російського суспільства на українську мову як на «дивне і неприємне наріччя», а не препрошував за ці нібито наявні якості: «Наріччя розглянутих віршів для більшої частини росіян може видатися дивним і неприємним, проте з цього несправедливо було б вивести, що й самі вірші дивні й нікуди не годяться» [8, с. 4].

Історик-джерелознавець М. М. Суздаль справедливо стверджує, що освітянина «сприймали як шанувальника української культури» [9, с. 63]. Відома організаційна підтримка помічником попечителя університету справи українського національного піднесення. Зокрема, аналіз епістолярної спадщини князя свідчить про всебічне сприяння діячам культурного відродження. Так, Т. Г. Шевченко звертався до педагога по допомогу у справі формування офіційної думки про необхідність мати в бібліотеці університету його серію гравюр «Живописна Україна». В листі до Миколи Андрійовича Тарас Григорович писав: «Князю мій сіятельний! Якби Господь допоміг мені завершити те, що я розпочав, тоді склав би я руки, і – в могилу. Так ось почати-то я почав, а вже як закінчу – не знаю, тому що без людей і грошей нічого не зможу.

Будьте ласкаві, помагайте мені, у вас і сила, і слава, і ви любите ту землю, яку я тепер почав малювати» [10, с. 29] Т. Г. Шевченко ділився із М. А. Цертелевим своїми творчими планами на відтворення в живописній формі картин української культури, історичних подій: «Ось як я її (Україну) рисую. Спершу види, чи то історією, чи то красою прикметні, вдруге, народний бит так, як він тепер єсть, втретє, історію, все те, що робилося на нашій Україні колись-то» [10, с. 29]. Микола Андрійович допоміг «набрати субскрибентів» і невдовзі Т. Г. Шевченко отримав замовлення на цю серію гравюр від Харківського університету.

Не менш важливою, ніж наукова й суспільна, була освітянська діяльність М. А. Цертелева. Як помічник попечителя, князь М. А. Цертелев справив вагомий вплив на формування культурних запитів студентської молоді та її поглядів на соціальну роль літературної творчості. Микола Андрійович брав діяльну участь у вихованні студентів, влаштовуючи літературні вечори у власному домі. Виходячи з того авторитету, який мав освітянин для університетського життя, студенти саме в ньому вбачали «справжнього попечителя» [11, с. 111]. Колишній студент згадував: «Він був віднесений тодішніми нашими університетськими словесниками до літераторів. <...> Міцним з його праць залишалися народні пісні, яких він вважається першим збирачем і видавцем» [11, с. 111]. На ці літературні вечори запрошувалися ректор, декани й професори, що займалися викладанням гуманітарних дисциплін, студентська молодь, яка навчалася на філологічному та юридичному факультетах. Студенти читали свої твори, після чого їх аналізували викладачі, на літературних бесідах відбувався обмін думками. Серед запрошених на літературні вечори професорів слід відзначити особливий вплив на студентів професорів І. І. Срезневського й А. Л. Метлінського, які були «душею бесід» [11, с. 111]. Спільними зусиллями професорів університету й освітян, серед яких був і М. А. Цертелев, «найпринаднішою рисою студентства того часу стало «захоплення літературою й самостійні вправи в ній» [7, с. 92].

Так, майбутній державний діяч О. І. Льовшин, тодішній студент Харківського університету, випустив свою книгу «Листи із Малоросії», в передмові до якої вказав, що «листи мої заслужили схвалення учених людей. Вони знайшли в них щось цікаве й радили видати їх» [12, с. 1]. В «Листах» він називав Україну «землею, яка була тереном голосних перемог наших, <...> прославилася мужністю синов своїх, освітилася зарею просвітництва й почала швидкий політ свій, який підніс її на височенну ступінь слави і величі» [12, с. 1]. Виходець з Тульської

губернії, навчаючись у середовищі українського студентства, майбутній етнограф впевнився в тому, що «малоросіяни полум'яно люблять вітчизну свою і пам'ятають славу предків своїх» [12, с. 65], «військовий дух древніх козаків не згаснув в нащадках їх. <...> Вони завжди з радістю ідуть боротися за віру, <...> землю, на якій вони народилися, змужніли і на якій звикли згадувати голосні справи Наливайок і Хмельницьких» [12, с. 66]. В аспекті нашого дослідження вагомим є те, що вихованець Харківського університету спробував осмислити питання про схожість і відмінності між українцями та росіянами, змалював риси народного характеру перших. Серед характерних позитивних рис виділив те, що «малоросіяни правдиві, в словах тверді й мужні». Тодішній студент О. І. Льовшин показав добру обізнаність з теоріями, які пояснювали залежність народного духу від історичних обставин, географічних особливостей середовища існування народу, політичних умов і виховання. Зокрема, він писав: «...образ правління, виховання, клімат і розташування, сильно впливаючи на природу людську, викликають відмінності як у моральному, так і в чуттєвому станах... Звідси різноманіття у вірі, моралі, образі життя й обрядах людей» [12, с. 57]. Загальний висновок, зроблений О. І. Льовшином стосовно неминучості національного різнобарв'я, такий: «...різноманіття необхідно існує між одноплемінними поколіннями і навіть підданними однієї Держави, проте жителями різних країн» [12, с. 57]. Констатуючи факт, що росіяни та малоросіяни належать до слов'ян, майбутній товариш міністра внутрішніх справ ще студентом зробив висновок про те, що «мораль їх відмінна, звичаї відрізняються, закони неоднакові», є «дуже відчутна різниця між сими двома галузями одного народу як у вдачі, так і в традиціях» [12, с. 58]. За властивості, які вигідно вирізняють її з-поміж сусідніх народів, «сплачено ціною крові предків» [12, с. 59]. Вельми цінним представляється висновок вихованця університету стосовно української політичної самостійності: «...декілька віків Малоросія складала войовничу й незалежну від Росії державу, <...> яка довго не мала інших законів, крім вроджених людині, інших постанов, крім свободи, рівності, простого й дружнього життя козаків» [12, с. 59]. Ключовою верствою «малоросійського народу» були «козаки, які пишалися сією назвою – славною в літописах світу» [12, с. 60]. Привертають увагу думки майбутнього письменника стосовно української мови, яка, на його думку, «є самим віддаленим наріччям мови Російської» [12, с. 77], проте автор твору виражає нерозуміння того факту, що «небагато учених Малоросіян користується їм у творах. Отже, майбутній держав-

ний діяч ще студентом підняв проблему усвідомлення необхідності використання української мови в письмовому мовленні, усталення правил граматики. О. І. Льовшин висловив надію на розвиток і української мови, і науки: «...якщо генії цього краю звернуть на неї увагу <...>, тоді Малоросіяни у славі учених творів своїх, може бути, будуть змагатися з самими просвіченими народами Європи» [12, с. 78]. Надзвичайно важливим є звернення уваги на потребу повернення в лоно рідної культури інтелігенції, майже усі представники якої залишили власне наріччя.

Підкреслимо, що студенти справедливо вважали Харків головним містом «розумового руху південноросійської народності» [13, с. 231]. Однією з важливих передумов цього здобутку вони визнавали діяльність Миколи Андрійовича: «Студенти були переважно уродженці Малоросії; на кафедрах нерідко лунали слова з явним малоросійським акцентом; усюди навколо – малоросійський говір. У Харкові жив у той час Цертелєв – він дав перший поштовх до збирання південноросійських народних пісень» [13, с. 232]. Одним із підтверджень цієї думки було видання в тому ж 1819 році, коли було надруковано збірку М. А. Цертелєва, «Трудів студентів, любителів вітчизняної словесності» [7, с. 94].

Отже, посилена увага М. А. Цертелєва як помічника попечителя навчального округу, так і однодумців-професорів, які мали спільні погляди на важливість збирання і вивчення творів народної словесності, а також однакову точку зору на значущість фольклорної спадщини як основи подальшого розвитку літературного процесу та роль народної творчості для сучасної культури, вплинули на формування культурної ідентифікації студентів Харківського університету та розвиток їхньої свідомості.

Як відомо, в європейському романтизмі було виокремлено етапи його розвитку: преромантичний і власне романтичний; перший з них характеризувався зацікавленням, збиранням і виданням спадщини усної народної творчості, на другому етапі гуманітарії «розглядали його як дієвий чинник творення та демократизації нової національної культури, вбачали в ньому вираження творчого духу народу, глибокої історичної пам'яті й багатого культуротворчого потенціалу» [14, с. 55]. Аналіз наукового доробку вченого свідчить, що однією з головних його ідей була базисна думка про те, що у творчості народу відбивається історична доля, дух, звичаї, поетичні таланти тощо й що ця спадщина повинна бути збережена. Не менш важливою ознакою романтичного світогляду Миколи Андрійовича було й те, що освітянин вбачав у народній творчості глибинну основу подальшого розвитку культури. Так, у «Листі до Максимовича» він виразно змалював значення вітчизняної куль-

турної спадщини: «Скажу сміливо, що той, хто бажає стати добрим вітчизняним письменником й особливо вітчизняним поетом; хто бажає дати, <...> народний колорит своїм творам, той не повинен вважати дрібницею вітчизняні перекази й пісні, а зобов'язаний вслухуватися в них якомога більше» [2, с. 272].

Таким чином, спираючись на проведений нами аналіз творчості М. А. Цертелєва, можна зробити висновок, що українська, як і західноєвропейська концептуалізація цієї історичної епохи мають спільною ознакою те, що «Романтизм навчився цінувати вітчизняний культурний спадок і звернувся до творчості народу як джерела естетичних цінностей, як до творчого праджерела» [15, с. 25].

Висновки. Проведений науковий пошук й аналіз творчого доробку освітянина дає підставу стверджувати, що М. А. Цертелєв став не тільки першим збирачем українських епічних творів і вперше видав їхню збірку, а й органічно поєднав це з освітянсько-виховною роботою на державній посаді помічника попечителя Харківського університету. Показано, що вивченням і популяризацією української народної творчості М. А. Цертелєв займався в складних умовах політичної реакції, коли наукова думка зазнавала утисків. Шляхом наукової аргументації педагог доводив, що кожний народ має власну унікальну культуру, якості якої обумовлені історичним шляхом, пройденим цим народом. Доведено, що освітянин звернув увагу наукової спільноти на необхідність вивчати твори народної словесності. Показано, що етнограф виокремив риси українського народного характеру, порівняв їх із властивостями російського народного характеру, зробив висновки про наявність як відмінностей, так і подібних рис. М. А. Цертелєв визначив відмітні ознаки українських пісень, виділив засоби, якими досягається їхня виразність. Підкреслено, що дослідник підняв питання здатності української мови виражати всю гаму почуттів, наголосив на можливості й необхідності застосовувати її в усіх літературних жанрах. Встановлено, що освітянин підтримував Т. Г. Шевченка у створенні художньої колекції, присвяченій українській історії та культурі. Підкреслено, що М. А. Цертелєв сприяв утвердженню романтичного світогляду на українських теренах як основи національного відродження. Виявлено, що освітянин сприяв формуванню українознавчих зацікавлень студентів, збиранню ними відомостей про Україну, а також написанню студентами власних літературних творів. Педагог ініціював прогресивні зрушення в розумінні фольклорної спадщини як основи подальшого розвитку літературного процесу, отже, своєю творчістю поклав початок процесу національного відродження, сприяв національному вихованню студентства.

Список використаної літератури:

1. Русский биографический словарь в 25 т. (1896–1918). Санкт-Петербург : Тип. В. Безобразова и Ко, 1913. Т. 25. 495 с.
2. Цертелєв Н. А. О народных стихотворениях (Письмо к г. Максимовичу). *Вестник Европы*. 1827, май и июнь. С. 270–278.
3. Єфремов С. О. В тісних рамках. Українська книга 1798–1916 рр. Український науковий інститут книгознавства. Київ : Держ. Трест «Київ Друк» (1-ша фотолітодрук.), 1926. 29 с.
4. Кирдан Б. П. Собиратели народной поэзии. Из истории украинской фольклористики XIX в. / отв. ред. В. М. Гацак. Москва : Наука, 1974. 280 с.
5. Суздаль М. М. «Опыт собирания малороссийских песен» М. Цертелєва в історіографії та суспільній думці. *Український історичний журнал*. 2014. № 6. С. 149–164.
6. Багалеї Д. І. Опыт истории Харьковского университета (по неизданным материалам) / проф. Д. І. Багалеї. Харьков : Паровая тип. и литогр. Зильберберг, 1893–1898–1904. Т. 2 (с 1815 по 1835 год). 1904. IV, 1136 с.
7. Краткий очерк истории Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805–1905), составленный профессорами Д. І. Багалеєм, Н. Ф. Сумцовым, В. П. Бузескулом. Харьков : Тип. Адольфа Дарре, 1906. 329 с.
8. Цертелєв Н. А. Опыт собрания старинных малороссийских песен. Санкт-Петербург : Тип. Карла Крайля. 1819. 64 с.
9. Суздаль М. Микола Цертелєв в українському культурному просторі. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія «Історичні науки»*. 2019. Т. 30 (69). № 2. С. 60–65.
10. Шевченко Т. Г. Зібрання творів : у 6 т. / ред. М. Г. Жулинський. Київ : Наук. думка, 2003. Т. 6. 632 с.
11. Де-Пуле М. Харьковский университет и Д. І. Каченовский. *Вестник Европы*. 1874. Т. 45. С. 75–115.
12. Левшин А. І. Письма из Малороссии, писанные Алексеем Левшиным. Харьков : Университетская типография, 1816. 206 с.
13. Неслуховский Ф. К. Из моих воспоминаний. *Харківський університет XIX – початку XX століття у спогадах його професорів та вихованців*: у 2 т. Т. 1 / укл. Б. П. Зайцев та ін. Харків : Сага, 2011. С. 208–241.
14. Кирчів Роман. Концепт «переромантична і романтична фольклористика». *Міфологія і фольклор*. 2014. № 3–4. С. 55–72.
15. Эстетика немецких романтиков / сост. Л. В. Михайлова ; ред. М. Ф. Овсянников и др. Москва : Искусство, 1986. 736 с.

Yurchenko O. The Ukrainian folklore scientific forming is as an aspect of M. A. Tsertelev educational activity in the creation of Ukrainian identity

The article is devoted to the coverage and detailing of literary-ethnographic, educational-cultural and pedagogical-educational activity of M. A. Tsertelev as an assistant trustee of the Kharkiv educational district. The scientist expressed leading views on the fact that every nation deserves the attention of scientists to study its history and work. Thus, he collected and published monuments of folk Ukrainian poetry outlining the main features of Ukrainian for readers who were unfamiliar with this language.

It is shown that M. A. Tsertelev studied and popularized Ukrainian folk art in difficult conditions of political reaction, when scientific thought was oppressed. It is proved that the educator drew the attention of the scientific community to the need to study the works of folk literature and directed students to scientific work in this field. It is emphasized that the researcher raised the issue of the ability of the Ukrainian language to express the full range of feelings, stressed the possibility and necessity to apply it in all literary genres. The outstanding folklorist saw the basis for further cultural development of the university community in the active use of folk heritage in scientific and creative activities. It was found that the educator contributed to the formation of students' Ukrainian studies interests, their collection of information about Ukraine, as well as the writing of their own literary works by students.

It is shown that the ethnographer singled out the features of the Ukrainian folk character, compared them with the properties of the Russian folk character, made conclusions about the existence of both differences and similar features. The high degree of student youth involvement in folklore and ethnographic research, study of the Ukrainian people cultural and historical heritage and its substantiated separation among other peoples of the Russian Empire is confirmed. The significant influence on the scientific interests development of the Kharkiv University students and the steady interest of some of them in issues at ethnography and folklore in the subsequent civil service years are illustrated.

In the course of the research it was proved that the teacher initiated progressive shifts in the understanding of folklore heritage as a basis for further development of the general cultural process.

Key words: trustee of the educational district, M. A. Tsertelev, cultural and historical heritage, ethnography, folklore.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 378:004.738.5

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-1.15>

Ю. О. Блудова

кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ BYOD В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Статтю присвячено пошуку ефективних способів залучення учасників освітнього процесу до активного навчання. Арсенал сучасного школяра складається з декількох універсальних пристроїв: ноутбука, планшета, телефону. Будь-який з цих пристроїв має свої особливості і може функціонувати на базі різних операційних систем. Суть використання технології BYOD в освіті полягає в тому, що вчителі й адміністрація шкіл не забороняють, а дозволяють і всіляко мотивують учнів на те, щоб вони приносили в школу свої пристрої. Технологія BYOD – це відгалуження моделі «1 учень: 1 комп'ютер» з кількома істотними уточненнями. Технологія BYOD має великі можливості, які можна застосовувати в шкільній освіті. Мобільні пристрої можуть застосовуватися для здійснення контролю, організації спільної діяльності учнів, роботи з мережевими сервісами і мобільними додатками, для розсилки повідомлень, зворотного зв'язку між учнем і вчителем і для інших цілей. Завдяки використанню мобільних девайсів можна організувати та контролювати освітній процес, а також інтегрувати додаткові аудіо, відео та інші візуальні матеріали, які допоможуть полегшити сприйняття теми.

Завдяки технології BYOD можна не лише зробити цікавішим процес навчання, але й пришвидшити його. Адже не доведеться гаяти додатковий час на прості дії, наприклад, на занесення завдань у щоденник або на копіювання малюнків, графіків чи цитат, що займають час, який можна витратити на дискусію або ж консультацію.

Незважаючи на нововведення комп'ютерної епохи, незмінним залишається те, що вчитель, як і раніше, керує й організовує освітній процес. Хоча девайси урізноманітнюють освітній процес, однак відіграють на занятті допоміжну роль.

Технологія BYOD актуальна і дуже перспективна для впровадження в освітнє середовище, її переваги дадуть змогу змінити освітній процес на краще, захопити школярів і створити для них міцну мотивацію, доповнити його сучасними засобами подання та обробки інформації. Негативні моменти можна обійти завдяки майстерності педагога, який має вміння використовувати BYOD на благо навчання дітей. Акцентуючи увагу на переході освітнього закладу на модель «1 : 1», важливо розуміти, що ця технологія носить не стільки технічний, скільки загальнопедагогічний характер, позаяк змінює механізми отримання учнями інформації, використання ними інструментів і засобів навчання і багато важливих психологічних і ціннісних установок вчителя.

***Ключові слова:** технологія BYOD, ІКТ, мобільні гаджети, освітній процес, заклад загальної середньої освіти, Нова українська школа.*

Постановка проблеми. Для системи освіти актуальним стає гасло: «Сучасний здобувач освіти – мобільний здобувач освіти!». Здобувач освіти – школяр, гімназист, ліцеїст, студент – повинен мати доступ до електронних освітніх ресурсів і послуг, у тому числі в закладі освіти, вдома тощо. Це стосується й інших учасників освітнього процесу: батьків, педагогічних працівників, керівників системи освіти різних рівнів. Мобільність кожного учасника освітнього процесу лежить в основі мобільної освіти в новому інформаційному суспільстві.

У практику роботи закладів загальної середньої освіти поступово входить використання

мобільних технологій в освітньому процесі. В учнів навіть початкової школи є мобільні пристрої. Майже всі учні старшої школи мають смартфони, електронні книги і планшети. Здобувачі освіти приносять у школу все більше мобільних гаджетів, причому використовують вони їх не тільки для розваг (ігор і спілкування в соціальних мережах), але і для роботи на уроках, і для підготовки домашніх завдань.

Вимоги до результату освітнього процесу постійно змінюються і потребують від учителя нових ідей, розв'язання нових завдань, креативного й мобільного мислення [2, с. 4]. Нині необхідним для педагога є можливість використання

мобільних пристроїв учнями для організації ефективної роботи на уроці і свідоме включення мобільних пристроїв школярами в освітній процес. Таким чином, однією з актуальних ІКТ в освітньому процесі Нової української школи є використання технології BYOD [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослівний переклад англійського виразу Bring Your Own Device – «принеси з собою свій гаджет». 2005 року авторський колектив на чолі з Рафаелем Баллагасом у роботі «BYOD: Bring Your Own Device» вперше розглянув різні типи взаємодій персональних пристроїв з іншими більшими пристроями і дисплеями. Нині під цим терміном розглядається можливість користуватися не тільки своїми гаджетами в офіційних організаціях, зокрема освітніх, а й підключатися до їх мережі, використовувати наявні інформаційні ресурси.

Основна теза застосування BYOD в освіті – вчителі й адміністрація ЗЗСО не забороняють, а дозволяють і всіляко мотивують учнів на те, щоб вони приносили в школу свої пристрої і використовували їх в освітньому процесі.

Уперше цю практику почали використовувати в сфері ІТ ще у 2009 році, коли в компанії Intel помітили тенденцію, що зростає, коли працівники приносили на роботу власні ноутбуки, планшети та смартфони для використання їх у роботі в корпоративній мережі. Замість того, щоб заборонити, керівництво підтримало цю практику, побачивши перспективи економії коштів та збільшення лояльності працівників.

Згодом з масовим поширенням смартфонів та планшетів ця практика поступово перейшла в інші сфери життя, зокрема в освіту, де, власне, поступово інтегрується в освітній процес. І якщо спочатку вчителі доволі скептично ставилися до BYOD та надавали перевагу класичним формам навчання, то зараз потенціал цього методу розкривається сповна. Діти все одно приносять до школи гаджети, грають на них чи виходять у соцмережі. То ж чому б не використовувати їх в освітніх цілях? Учням цікаво, тому що можна користуватися протягом заняття своїм планшетом, смартфоном чи комп'ютером, до яких звикли, та й власне в сам освітній процес це привносить новизну та виглядає більш сучасним і цікавим [4, с. 117–119].

Мета статті. Головна мета цієї роботи – розкрити необхідність використання ІКТ, а саме технології BYOD в освітньому процесі Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. Незважаючи на проникнення технічних новинок у заклади освіти, необхідним є критичний відбір нових пристроїв і технологій, що пройшли апробацію або наукові дослідження, результати яких дадуть змогу якісно

поліпшити освітній процес, а не просто зроблять його більш сучасним [3].

Смартфони і планшети є мобільними персональними комп'ютерами, що мають сенсорний екран, модуль Wi-Fi для забезпечення доступу в Інтернет, фотокамеру, мікрофон, датчик GPS, операційну систему з можливістю встановлення різних програм.

Більшість смартфонів і планшетів мають мінімальний базовий функціонал, що не вимагає установки додаткового програмного забезпечення. Його можна використовувати фактично на всіх пристроях подібного класу, що полегшує планування освітньої діяльності з використанням цих пристроїв. Базовий набір функцій смартфонів і планшетів включає в себе можливість робити знімки і відео, обробляти тексти; роботу з браузером і перегляд сайтів; встановлені додатки для спілкування в соцмережах; карти (з можливістю визначати по них своє місце розташування).

За досить короткий проміжок часу практика застосування технології BYOD дозволила виділити низку переваг і ризиків, пов'язаних з нею. Їх необхідно враховувати для планування й організації освітнього процесу. Основними перевагами є:

1. Зниження витрат. Заклад освіти витрачає кошти тільки на питання безпеки і/або управління пристроєм, замість їх покупки всім учням.

2. Мобільність. Здобувачі освіти можуть виконувати завдання для самостійної роботи, коли вони виходять за межі закладу освіти. Вони можуть отримати доступ до «хмари», будь-яких документів, не будучи прив'язаним до школи або комп'ютера.

3. В умовах моделі BYOD вчитель не нав'язує якийсь конкретний інструмент для вирішення навчальних завдань. Кожен учень навчається, вибирає зручний для себе пристрій, мережевий сервіс. Тобто є свобода вибору, що сприяє побудові індивідуальних освітніх траєкторій.

4. Використання цифрових носіїв інформації, а не паперових видань навчальних посібників дозволяє заощадити не лише кошти, а й сприяє охороні навколишнього середовища. Це дає змогу зберегти зелені легені планети – ліси. Також знижуються витрати на канцелярське приладдя, витратні матеріали.

5. Що стосується впровадження BYOD в освітній процес, то перевагами відзначають можливість учнів працювати онлайн, в короткі терміни отримувати необхідну інформацію, економити час. Модель BYOD дає змогу оперативно працювати з інформацією і представляти результати роботи. Виконання завдань online індивідуально або в групі забезпечує оперативність обробки результатів, економічність у часі, відкритий доступ до результатів.

6. Використання технології BYOD дає можливість здійснити диференційований підхід і варіювати навчальний матеріал для учнів з різними рівнями мотивації і володіння навчальним предметом.

Однак слід виокремити й мінуси застосування зазначеної технології. Основними недоліками є:

1. Безпека. Пристрої, якими користуються учні та вчителі, повинні бути захищені від шкідливих програм або вірусів. Гаджети повинні мати захист як інформаційний, тобто захищені паролем, так і фізичний, тобто перебувати у власника.

2. Сумісність. Різні пристрої, що працюють на різних мобільних операційних системах, повинні мати низку загальних функцій, розширень, додатків.

3. Для вчителя виникає низка складнощів під час планування уроку, якщо він не знає технічних характеристик особистих мобільних пристроїв учнів. Не всі особисті мобільні пристрої підтримують роботу необхідних сервісів або вимагають додаткового налаштування.

4. Успішність уроку з використанням моделі BYOD залежить і від зовнішніх факторів. Наприклад, від якості роботи провайдера, що забезпечує доступ до Інтернету.

5. Виконання навчальних завдань в умовах моделі BYOD може звестися до копіювання інформації з інтернет-джерел, що призведе до порушення закону про авторські права. Учні початкової школи не вміють ще правильно користуватися плодами чужих праць.

Виходячи з вищесказаного, нами було виокремлено переваги моделі BYOD перед використанням шкільної техніки.

По-перше, у разі використання такої моделі школі не потрібно закуповувати техніку додатково. Батьки самі забезпечують свою дитину технічними засобами навчання, що є досить економічно для шкільного бюджету.

По-друге, працювати з пристроєм можна не лише в школі, але і поза її межами. Можна займатися дослідницькою та проектною діяльністю всюди.

По-третє, учень може завантажити необхідні саме йому довідкові матеріали, створити закладки, зберегти текстові матеріали тощо.

По-четверте, використання деяких мережевих сервісів вимагає реєстрації. Модель BYOD дає можливість користувачеві зберігати логін і пароль на своєму пристрої і не вводити його під час кожного входу.

Наявність в учнів певного досвіду роботи з мережевими ресурсами дала змогу змінити ставлення до інформаційних технологій. Наші учні натепер сприймають гаджети як інструменти, необхідні в освітньому процесі [5].

Та під час використання технології BYOD в освітньому процесі ми стикаємось з організацій-

ними, соціальними, педагогічними та технічними проблемами. Тож слід зазначити деякі шляхи їх вирішення.

Організаційні труднощі. Слід ввести обмеження по часу для роботи з пристроями (10–15 хвилин). Необхідно спланувати завдання так, що учні будуть працювати з мобільним пристроєм через деякі проміжки часу. Варто проводити фізкультхвилинки для зору.

Соціальні труднощі. Не у всіх дітей є смартфони і планшети. Не всі батьки згодні з такою технологією роботи. Доцільно продумувати командний варіант роботи, щоб кожен міг щось зробити на мобільному пристрої.

Батьки, як правило, зацікавлені в тому, щоб дитина з розумом використовувала мобільні пристрої. На батьківських зборах слід пояснити особливості роботи з персональними гаджетами та обговорити цю тему.

Педагогічні труднощі. Можливість для учнів у роботі з пристроєм не вчитися, а розважатися. Слід організувати роботу таким чином, щоб у учнів не було часу на відволікання. У цьому питанні допомагає організація командної роботи.

Необхідно планувати освітню діяльність таким чином, щоб використання BYOD було не лише доречним, але і необхідним. Учитель у разі планування роботи повинен відповісти на питання: чи можна знайти інший шлях досягнення поставлених педагогічних цілей? Чи є більш ефективні і прості у використанні засоби? Тільки виправдане використання BYOD матиме максимальний ефект.

Робота в технології має свої особливості, включаючи організацію мережевої і реальної взаємодії в класі. Якщо учні мають досвід мережевої взаємодії до використання моделі BYOD, можна включати її окремі компоненти, наприклад, роботу з текстовими документами Google або комунікацію через соцмережі. Так само можна об'єднати учнів у команди.

Складно планувати роботу «поза стінами класної кімнати» або взагалі поза закладом освіти. Потрібно чітко ставити освітні цілі і проаналізувати тематичне планування на рік, щоб намітити теми, в рамках яких можлива робота поза стінами класної кімнати та екскурсійна робота. Навіть один такий урок на півроку надовго запам'ятається учням, якщо він буде емоційний і добре підготовлений.

Технічні труднощі. Доступ до Інтернету для пристроїв, у яких немає GPRS, можливість роботи мобільного Інтернету в школі. Забезпечення класу Wi-Fi роутером і робота його від «дротового» Інтернету. Сучасні ноутбуки самі можуть бути точками доступу Wi-Fi.

Контент-фільтрація або здійснення функції «батьківський контроль» може бути реалізована централізовано через шкільний Wi-Fi. На iPad

і Windows Phone є можливість установки батьківського контролю. Для Андроїда можна встановити додаток Kidread – <http://kidread.com>.

Необхідно враховувати необхідність одночасної зарядки пристроїв. У класі має бути подовжувач і універсальний зарядний пристрій для підключення до розетки або портативний зарядний пристрій для телефонів.

Передача інформації з мобільного пристрою на інші мобільні пристрої і на стаціонарні комп'ютери (ноутбуки) для подальшої роботи з нею.

Можливі варіанти: Google + (автоматичне завантаження фотографій), відправка через Fb, відправка через електронну пошту.

Використання проводового підключення телефонів і картридера.

Загальне управління пристроями і контентом на них (у разі одночасної роботи в класі і не тільки).

Висновки і пропозиції. Таким чином, універсальні цифрові пристрої (смартфони, планшети тощо) використовуються вчителями і учнями в освітній діяльності, чинять двоякий вплив на організацію освітнього процесу. З одного боку, вони стають прекрасним помічником в отриманні знань, з іншого – є іграшкою на заняттях.

Незважаючи на те, що технологія мобільного навчання впроваджується в освітній процес досить фрагментарно, одинично і безсистемно, здобувачі освіти з великим ентузіазмом підтримують таке навчання. Фактом є те, що учні з великим ентузіазмом підтримують пропозиції використовувати власний мобільний пристрій для навчання. Використання

можливостей сучасних девайсів дає змогу привнести в освітній процес нові барви, які дозволяють зробити його більш захоплюючим і яскравим.

Чи буде активне використання технології BYOD у наших закладах загальної середньої освіти, залежить від учителя, який може практично показати переваги моделі і переконати учнів, їхніх батьків у користі використання власних мобільних пристроїв в освітньому процесі.

Список використаної літератури:

1. Зильберман М.А. Использование мобильных технологий (технологии BYOD) в образовательном процессе. URL: <http://didaktika.org/2014/p/ispolzovanie-mobilnyh-tehnologij-v-obrazovatelnom-processe/>.
2. Пелагейченко М.Л. Урок твоєї мрії: плануємо, мотивуємо, проводимо. Харків : Вид. група «Основа», 2020. 112 с.
3. Реалізація компетентнісного підходу в освітній практиці початкової школи (методичні рекомендації) / авт.-упор.: С.А. Мельник, О.М. Гезей, О.М. Ротфорт ; за заг. ред. Л.Д. Покроєвої. Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2018. 204 с.
4. Садкіна В.І. Маленькі секрети учительського успіху. Навчаємо з радістю. Харків : Вид. груп «Основа», 2018. С. 117–119.
5. Щербак О. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі неперервної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. 2017. № 1. С. 18–22.

Bludova Yu. Use of BYOD technology in the educational process of the New Ukrainian school

The article is devoted to finding effective ways to involve participants in the educational process in active learning. The arsenal of the modern student consists of several universal devices: the laptop, the tablet, phone. Each of these devices has its own characteristics and can operate on different operating systems. The essence of the use of BYOD technology in education is that teachers and school administrations do not prohibit, but allow and motivate students in every way to bring their devices to school. BYOD technology is a branch of the "1 student: 1 computer" model – with a few significant refinements. BYOD technology has great potential that can be used in school education. Mobile devices can be used to monitor, collaborate with students, work with network services and mobile applications, send messages, provide feedback between student and teacher, and for other purposes. With the use of mobile devices, you can organize and control the educational process, as well as integrate additional audio, video and other visual materials that will help facilitate the perception of the topic.

Thanks to BYOD technology, you can not only make the learning process more interesting, but also speed it up. After all, you do not have to waste extra time on simple actions, such as writing down tasks in a diary or copying pictures of graphs or quotes that take up time that can be spent on discussion or consultation.

Despite the innovations of the computer age, the fact remains that the teacher still manages and organizes the educational process. Although devices diversify the educational process, they play a supporting role in the classroom.

BYOD technology is relevant and very promising for implementation in the educational environment, its advantages will change the educational process for the better, capture students and create a strong motivation for them, complement it with modern means of presentation and information processing. Negative moments can be avoided thanks to the skill of the teacher, who must skillfully use BYOD for the benefit of children's education. Emphasizing the transition of the educational institution to the model "1: 1", it is important to understand that this technology is not so much technical as general pedagogical in nature, as it changes the mechanisms of information, use of tools and teaching aids and many important psychological and value attitudes.

Key words: BYOD technology, ICT, mobile gadgets, educational process, general secondary education institution, New Ukrainian school.

УДК 371.4 (477)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-1.16>

С. М. Бойко

кандидат філософських наук,
завідувач сектору авторського педагогічного новаторства
відділу інноваційної діяльності та дослідно-експериментальної роботи
Державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти»,
старший науковий співробітник відділу освітніх технологій та популяризації українознавства
Науково-дослідного інституту українознавства

Г. Е. Самойленко

методист вищої категорії сектору експериментальної педагогіки
відділу інноваційної діяльності та дослідно-експериментальної роботи
Державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти»

ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯН-ПАТРІОТІВ УКРАЇНИ НА ДНІПРОПЕТРОВЩИНІ: РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЗА 2015–2020 РОКИ

У статті здійснено аналіз ефективності проведення дослідно-експериментальної роботи всеукраїнського рівня з національно-патріотичного, військово-патріотичного та громадянського виховання дітей і учнівської молоді у закладах загальної середньої освіти міста Дніпра, яка реалізується з 2015 по 2020 роки під науковим керівництвом І. Беха, директора Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України, дійсного члена Національної академії педагогічних наук України, доктора психологічних наук, професора, та за сприяння координаторів з Державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти», які надають науково-методичний та організаційно-технологічний супровід.

Звернено увагу на те, що Дніпропетровщина посідає друге місце після Києва в рейтингу найактивніших областей України, в яких здійснюються різноманітні експерименти всеукраїнського рівня в освітньому процесі.

Розкрито, що в Україні станом на 1 лютого 2020 р. Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти» здійснює координацію 17 експериментів усеукраїнського рівня з національно-патріотичного, військово-патріотичного та громадянського виховання дітей і учнівської молоді, серед яких 11 реалізуються в місті Дніпро.

Метою експериментів є розроблення та експериментальна перевірка ефективності створеної системи національно-патріотичного, військово-патріотичного і громадянського виховання дітей та учнівської молоді в умовах закладів загальної середньої освіти України.

З'ясовано, що важливим складником системи національно-патріотичного, військово-патріотичного і громадянського виховання дітей і учнівської молоді є активна взаємодія всіх учасників освітнього процесу – педагогічних колективів закладів освіти, учнів, батьків учнів, громади, районної та міської ради, департаментів (управлінь) освіти і науки обласних, Київської міської державних адміністрацій, обласних інститутів післядипломної освіти педагогічних працівників та інших науково-дослідних установ та інститутів, які дають змогу успішно реалізувати поставлені завдання та виховати свідомого громадянина України, патріота своєї держави.

Ключові слова: національно-патріотичне, військово-патріотичне та громадянське виховання, дослідно-експериментальна робота, заклади загальної середньої освіти м. Дніпра, міська військово-патріотична спортивна гра «Прорив», міський проєкт історичних реконструкцій «Обірвані струни майбутнього нації», Всеукраїнська дитяча військово-патріотична гра «Сокіл» («Джура»), волонтерський рух.

Постановка проблеми. Як зазначають І. Бех і К. Чорна в «Програмі українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді» (2015), «виховання у молодого покоління почуття патріотизму, відданості справі зміцнення державності, активної громадянської позиції нині визнані проблемами загальнодержавного масштабу», «осо-

бливої значущості проблема патріотизму молодих громадян України набуває в умовах нестабільності суспільного життя, окупації Російською Федерацією Криму, збройних акцій проросійських терористів у східних регіонах нашої держави» [1].

У листі Міністерства освіти і науки України від 16.08.2019 № 1/9-523 «Про національ-

но-патріотичне виховання у закладах освіти у 2019/2020 навчальному році» зазначається, що «формування патріотизму в українському суспільстві залишається першочерговим як для держави, так і для системи освіти загалом» [2]. «Головне завдання закладів освіти – побудувати виховну діяльність так, щоб сама її організація, приклади авторитетних наставників-учителів, шкільне середовище виховували дітей у дусі патріотизму, глибокого розуміння історії свого народу, національної ідентичності, самобутності» [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Серед наукових досліджень вагомими з цієї проблематики є праці великої когорти педагогів, психологів, соціологів (І. Батрун [3], І. Бега [4], А. Богуш, М. Боршевського, О. Вишневського, К. Журби, Н. Миськової, Т. Поніманської, Ю. Руденка, С. Рябова, О. Сухомлинської [5], М. Стельмаховича, Б. Ступарика, С. Тесленко [6], К. Чорної, Л. Шкретієнко та ін.), фахівців з українознавства (Ю. Беззуба, Т. Бойко, Т. Воропаєвої, О. Газізової, П. Гай-Нижника, Я. Калакури, П. Кононенка, В. Крисаченка, В. Піскун, А. Ціпка та ін.) [7], які розкривають соціальні, психолого-педагогічні, філософсько-світоглядні та українознавчі підходи, визначають стратегію національно-патріотичного виховання, його загальну спрямованість та значення для безпеки України.

У Програмі «Нова українська школа» у поступі до цінностей» (автори – І. Бех, Т. Алексеєнко, К. Журба, С. Кириленко, В. Кириченко, Л. Корецька, О. Остапенко, О. Пруцакова, Н. Харченко, І. Шкільна), підготовленій науковцями Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України та Державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти» зазначено, що «сучасні діти перебувають у ситуації численних ризиків, спокус, негативних впливів (у тому числі і через маніпулятивні технології деструктивного змісту ЗМІ, Інтернет, різних видів рекламної продукції), дезорієнтації у вимогах і моделях поведінки, безцільового проведення позаурочного часу» [8]. Тому актуальним нині є підвищення уваги до виховного потенціалу освітнього середовища та допомога закладам освіти в організації виховного процесу на основі інтеграції виховних зусиль суспільства і громади задля виховання соціально значущих якостей особистості, її компетентності і готовності до вияву відповідальної громадянської позиції й патріотизму.

Мета статті полягає в розкритті результатів дослідно-експериментальної роботи з національно-патріотичного, військово-патріотичного та громадянського виховання дітей та учнівської молоді в закладах загальної середньої освіти міста Дніпра за 2015–2020 роки.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до статистичних даних, наведених у інформаційно-аналітичному довіднику «Дослідно-

експериментальна робота всеукраїнського рівня у закладах освіти України» [9], станом на 1 лютого 2020 р. Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти» здійснює координацію та науково-методичний супровід 17 експериментів усеукраїнського рівня з національно-патріотичного, військово-патріотичного та громадянського виховання дітей і учнівської молоді, серед яких 11 реалізуються в місті Дніпро.

Прикметним є те, що Дніпропетровщина посідає друге місце (після Києва) в рейтингу найактивніших областей України, в яких здійснюються різноманітні експерименти всеукраїнського рівня в освітньому процесі (м. Київ – у 41 закладі освіти, Дніпропетровська обл. – у 35, Одеська – у 21, Київська обл. – у 16 і т.д.) [9, с. 64]. Тобто цей регіон є досить активним з підтримки і розвитку інноваційних процесів у освітній галузі, які безпосередньо пов'язані з оновленням змісту філософії сучасної української освіти та формуванням якісно іншої педагогічної практики.

З національно-патріотичного виховання експерименти всеукраїнського рівня очолюються різними науковцями. У цій статті розглядатимуться лише ті, в яких науковим керівником є І. Бех, дійсний член Національної академії педагогічних наук України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України, а координаторами від Державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти» – С. Бойко і Г. Самойленко.

Передісторія започаткування експериментів всеукраїнського рівня з національно-патріотичного виховання, які здійснюються в 2015–2020 роках у місті Дніпро, розпочалася ще у 2012 р. з виконання Програми національно-патріотичного виховання дітей та молоді м. Дніпра на 2012–2016 роки, затвердженої рішенням Дніпровської міської ради від 25 квітня 2012 р. № 7/23.

Управління освіти та науки Дніпровської міської ради на виконання цього рішення розробило науково-методичну тему «Виховання громадянина-патріота – пріоритетний напрям розвитку громадянського суспільства в Україні», на виконання якої передбачалась реалізація дослідно-експериментальної роботи на базі міста Дніпра із залученням відділів та закладів освіти.

Дослідно-експериментальна робота з виховання громадянина-патріота України зацікавила чимало закладів освіти м. Дніпра, кожний із яких вибрав певний сегмент для дослідження. Наприклад, «Створення умов для розвитку громадянської активності, високої мотивації до самовдосконалення як основи конкурентоспроможності громадянина України» (комунальний заклад освіти «Середня загальноосвітня школа № 97 ім. П. Шкідченка» Дніпровської міської

ради), «Система духовно-морального становлення підростаючої особистості у процесі реалізації Концепції національно-патріотичного виховання» (комунальний заклад освіти «Середня загальноосвітня школа № 29» Дніпровської міської ради) та ін.

Усім закладам загальної середньої освіти, які вибрали шлях експерименту, було надано статус експериментальних закладів освіти всеукраїнського рівня (на основі листа-клопотання Управління освіти та науки Дніпровської міської ради від 14.11.2014 за № 1/3889 та відповідних наказів Міністерства освіти і науки України про проведення експериментів усеукраїнського рівня в місті Дніпро).

Звертаючи увагу на те, що кількість експериментів усеукраїнського рівня з національно-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді щороку змінюється (одні експерименти розпочинають свою діяльність, другі – завершують, треті – вже завершили, четверті – призупиняють, п'яті – подовжують), у цьому дослідженні акцентовано увагу на результатах тих експериментів, які завершують свою діяльність у 2020 році.

Таких експериментів у м. Дніпро натепер – 8 [9], серед яких:

«Виховання патріотизму як базової якості громадянина держави України» на базі комунального закладу освіти «Середня загальноосвітня школа № 21» Дніпровської міської ради (наказ МОН України від 06.03.2015 № 265);

«Розвиток в учнів загальноосвітніх навчальних закладів громадянської активності у становленні громадянина-патріота України» на базі комунального закладу освіти «Спеціалізована багатoproфільна школа № 23 з поглибленим вивченням англійської мови» Дніпровської міської ради (наказ МОН України від 06.03.2015 № 267);

«Формування громадянської компетентності учнів в умовах загальноосвітнього навчального закладу» на базі комунального закладу освіти «Середня загальноосвітня школа № 50» Дніпровської міської ради (наказ МОН України від 06.03.2015 № 263);

«Розвиток учнівського дитячого об'єднання як чинник становлення патріотично-громадянської активності особистості вихованця» на базі комунального закладу освіти «Навчально-виховний комплекс № 66 «Гімназія – початкова школа – дошкільний навчальний заклад» Дніпровської міської ради (наказ МОН України від 22.01.2015 № 39);

«Педагогічні умови виховання свідомого громадянина-патріота у загальноосвітньому навчальному закладі» на базі комунального закладу освіти «Навчально-виховний комплекс № 87 «школа I–III ступенів-дошкільний навчальний заклад (дитячий садок)» Дніпровської міської ради (наказ МОН України від 22.01.2015 № 36);

«Модель виховної системи навчального закладу у формуванні національно-патріотичної особистості гімназиста» на базі комунального закладу освіти «Навчально-виховний комплекс № 131» загальноосвітній навчальний заклад I ступеня – гімназія» Дніпровської міської ради (наказ МОН України від 22.01.2015 № 38);

«Виховний простір навчального закладу у становленні учня як громадянина-патріота» на базі комунального закладу освіти «Навчально-виховний комплекс № 139» загальноосвітній навчальний заклад-центр творчості «Дума» Дніпровської міської ради (наказ МОН України від 23.01.2015 № 43);

«Система виховання громадянина-патріота в умовах профільного навчального закладу військово-професійної спрямованості» на базі комунального закладу освіти «Ліцей митно-податкової справи з посиленою військово-фізичною підготовкою при Університеті митної справи та фінансів» Дніпровської міської ради (наказ МОН України від 06.03.2015 № 268).

Науково-методичний супровід та координацію вказаних вище експериментів з виховання громадян-патріотів як пріоритетного напрямку розвитку громадянського суспільства в Україні здійснюють науковці, науково-педагогічні працівники та методисти різних установ, зокрема: науково-методичного центру управління освіти та науки Дніпровської міської ради, Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, Державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти» та Інституту проблем виховання НАПН України.

За результатами проведення 8 експериментів з'ясовано, що важливими для формування патріотично-громадянської активності особистості вихованця є:

- підготовка у закладах освіти комплексної програми з національно-патріотичного виховання та нормативно-методичного забезпечення її реалізації з метою виховання здорового молодого покоління, готового захищати національні інтереси та територіальну цілісність України;
- вироблення науково-теоретичних і методичних засад національно-патріотичного виховання дітей і молоді, розроблення посібників [10];
- розроблення Концепції та моделі виховної системи закладу освіти (патріотичної, військово-професійної, патріотично-громадянської спрямованості та ін.);
- вивчення потреб дітей і молоді, індивідуально-психологічних особливостей, рівня їх загальної освіти та життєвих компетентностей шляхом проведення соціологічних досліджень;
- співпраця з батьками учнів, громадськими організаціями, науковими установами та різними

інститутами, музеями та бібліотеками з метою популяризації національно-патріотичного виховання дітей та молоді (у закладах освіти м. Дніпро відбулось налагодження творчої співпраці з громадськими організаціями «Нова Доба», обласним дискусійним клубом «Дебати», КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, благодійною організацією «Вчителі за демократію та партнерство», КЗО «Обласний еколого-натуралістичний центр дітей та учнівської молоді» Дніпропетровської обласної ради, Дніпропетровським національним історичним музеєм імені Дмитра Яворницького, який входить до п'ятірки найкращих музеїв України, та іншими установами);

- забезпечення участі дітей та молоді у діяльності учнівського самоврядування, яке є універсальною формою активності учнів, яку можна однаково вважати як засобом життя учнівського колективу, так і прикладом творчої самореалізації особистості вихованця (участь вихованців закладів освіти у роботі районної ради лідерів «Олімп», Соборної у місті Дніпрі ради, участь у Парламенті дітей міста, обласному дебатному клубі та ін.);

- організація співпраці учнівських рад з радою старійшин закладів освіти та ветеранами 39-ї гвардійської стрілецької дивізії, яка звільняла місто Дніпро від нацистських загарбників у 1943 році;

- організація системи позакласної та позашкільної роботи (робота спрямована на розвиток ціннісного ставлення до Батьківщини і передбачає діяльність у трьох напрямках: *національно-патріотичного виховання* (проведення заходів громадянсько-патріотичного, військово-патріотичного та духовно-морального спрямування), *захисту прав і інтересів учнів* (забезпечення проведення заходів із правової освіти, спрямованих на розвиток у дітей та молоді почуття власної гідності, усвідомлення своїх прав і місця у суспільстві) та *культурно-освітнього спрямування* (проведення освітньо-виховних, інформаційно-просвітницьких та культурологічних заходів). У результаті експериментів із загальноліцейного рівня на міський вийшли такі проекти, як: міська військово-патріотична спортивна гра «Прорив»; міський проєкт історичних реконструкцій «Обірвані струни майбутнього нації». На всеукраїнському рівні популярними є Всеукраїнська дитяча військово-патріотична гра «Сокіл» («Джура»); Всеукраїнська дитячо-юнацька еколого-патріотична гра «Паросток» (5–11 кл.), Всеукраїнська краєзнавча конференція учнівської молоді «Мій рідний край, моя земля очима сучасників» (8–11 кл.) та інші заходи.

Вагомими для формування патріотично-громадянської активності особистості вихованця також є:

- організація та проведення екскурсій (до музеїв міста Дніпра та України; шкільних Музеїв бойової слави);

- випуск шкільних газет («Велика перерва», «School number fifty» та ін.);

- участь у соціальних проєктах, спрямованих на виявлення активної громадянської позиції учнів;

- організація волонтерського руху як ефективного чинника формування ціннісного ставлення до себе як громадянина, патріота, гуманіста і демократа (шляхом проведення благодійних акцій («Подаруй прапор бійцю», «Хай янголи тебе оберігають» та ін., кошти від яких передаються пораненим та хворим захисникам України у Дніпропетровський військовий госпіталь, КЗ «Дніпропетровська обласна клінічна лікарня імені І. Мечникова», опікове відділення КНП «Міська клінічна лікарня № 2» Дніпровської міської ради та ін.);

- зустрічі з учасниками бойових дій, волонтерами, відвідування військовослужбовців, які отримали поранення та проходять реабілітацію;

- проведення курсів за вибором, факультативів («Ми—громадяни України», «Українознавство», «Права дитини», «Народознавство», «Сучасне франкознавство», «Основи підприємницької діяльності» та ін.); гуртків («Диво калинове», «Світ українського слова», «Сучасна українська література», «Допризовник», «Цунамі», «Десантура» (гуртки бойових мистецтв), «Запобігти, врятувати, допомогти!» (основи безпеки життєдіяльності) та ін.).

Результати моніторингового дослідження стану організації національно-патріотичного виховання свідчать про досягнення цілей, які були поставлені закладами освіти.

Оприлюднення результатів дослідно-експериментальної роботи здійснювалось на науково-практичних конференціях, наукових читаннях, педагогічних форумах, науково-методичних семінарах та круглих столах [11; 12] з урахуванням індикаторів ефективності національно-патріотичного виховання в системі освіти України, зазначених у Розділі 6 Концепції національно-патріотичного виховання в системі освіти України [13].

Висновки і пропозиції. На основі порівняльного аналізу результатів проведення експериментів з національно-патріотичного, військово-патріотичного і громадянського виховання в м. Дніпро було визначено співвідношення результатів з поставленою метою та завданнями експериментів; узагальнено основні теоретичні та практичні висновки; визначено ефективність розробленої системи становлення патріотично-громадянської активності особистості вихованця в умовах діяльності закладів загальної середньої освіти.

Варто відзначити, що системна й цілеспрямована робота з національно-патріотичного виховання об'єднала учнів, їхніх батьків, учителів, науково-педагогічних працівників, науковців, представників гро-

мади, волонтерів та інших фахівців. Експерименти допомогли, з одного боку, долучитися до історичного минулого через традиції, звичаї, військово-патріотичні конкурси і проекти, а з іншого – розвивати в учнях цінності патріотизму й відчуття відповідальності за майбутнє свого народу.

Список використаної літератури:

1. Бех І., Чорна К. Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді / І. Бех, К. Чорна. *Гірська школа Українських Карпат*. 2015. № 12–13. С. 26–37.
2. Лист МОН України від 16.08.2019 № 1/9-523 «Про національно-патріотичне виховання у закладах освіти у 2019/2020 навчальному році». URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-nacionalno-patriotichne-vihovannya-u-zakladakh-osvity-u-20192020-navchalnomu-roci>.
3. Батрун І.В. Національно-патріотичне виховання: поняття й сутність. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 69. Т. 1. С. 8–13.
4. Бех І. Патріотизм: сучасні ознаки та орієнтири виховання. *Рідна школа*. 2015. № 1–2. С. 3–6.
5. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української держави / О. Сухомлинська, М. Боршевський, К. Чорна, І. Тараненко, С. Рябов. *Дошкільне виховання*. 2003. № 2. С. 3–8.
6. Тесленко С. Сутність понятійного апарату національно-патріотичного виховання дітей. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2016. № 2 (53), травень. С. 186–190.
7. Бойко С. Українознавчі пріоритети освітнього процесу в контексті національно-патріотичного виховання молоді. *Україна й українство в етнокультурних процесах: концептуальні узагальнення* : колективна монографія. Київ: НДІУ, 2018. С. 246–253. URL: <http://ndiu.org.ua/images/book/ukraina-j-u.pdf>.
8. Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей». Київ, 2018. 40 с. URL: <https://ipv.org.ua/prohrama-nova-ukrainska-shkola/>.
9. Дослідно-експериментальна робота всеукраїнського рівня у закладах освіти України: інформаційно-аналітичний довідник / За заг. ред. Ю.І. Завалевського, С.В. Кириленко. Київ : редакційно-видавничий центр Київського Палацу дітей та юнацтва, 2020. 72 с.
10. Костиця Н.О., Костиця В.Ю. Святі покровителі України : навчальний посібник з предметів «Історія українського війська» та «Мистецтво». Дніпро, 2019. 40 с.
11. Виховання громадян-патріотів шляхом реалізації дослідно-експериментальної роботи у закладах освіти України. URL: <https://imzo.gov.ua/2020/04/23/vykhovannia-hromadian-patriotiv-shliakhom-realizatsii-doslidno-eksperymentalnoi-roboty-u-zakladakh-osvity-ukrainy/>.
12. Бойко С.М. Самойленко Г.Е. Роль експериментів всеукраїнського рівня в процесі виховання свідомого громадянина-патріота України. *Ольвійський форум – 2020 : стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі* : XIV Міжнар. наук. конф. м. Миколаїв : програма та тези : II Міжнар. наук.-практ. конф. 4 червня 2020 р., «Залучення патріотично активної молоді до розвитку громадянського суспільства як чинник соціальної безпеки України» / Чорном. нац. ун-т ім. Петра Могили. Миколаїв : Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2020. С. 101–105.
13. Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України : Додаток до наказу Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 № 641 (у редакції наказу Міністерства освіти і науки України від 29.07.2019 р. № 1038). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5d5/279/7ca/5d52797ca746c359374718.pdf>

Boiko S., Samoilenko G. Education of citizens-patriots of Ukraine in Dnepropetrovsk: results of experimental work in general secondary education institutions for 2015–2020

The article analyzes the effectiveness of research and experimental work at the national level on national-patriotic, military-patriotic and civic education of children and students in general secondary education of the Dnipro city, which is implemented from 2015 to 2020 under the scientific guidance of I. Bekh, director of the Institute of Education Problems of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, a full member of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, doctor of psychological sciences, professor and with the assistance of coordinators from the State Scientific Institution "Institute of education content modernization".

Attention is drawn to the fact that the Dnepropetrovsk region ranks second after Kyiv in the ranking of the most active regions of Ukraine, where various experiments of the all-Ukrainian level in the educational process are carried out.

It is revealed that in Ukraine as of February 1, 2020, the State Scientific Institution "Institute of education content modernization" coordinates 17 experiments of all-Ukrainian levels on national-patriotic, military-patriotic and civic education of children and students, including 11 implemented in the city of Dnipro.

The purpose of the experiments is to develop and experimentally test the effectiveness of the established system of national-patriotic, military-patriotic, and civic education of children and students in the conditions of general secondary education of Ukraine.

It was found that an important component of the system of national-patriotic, military-patriotic and civic education of children and students is the active interaction of all participants in the educational process – teaching staff, students, parents, community, district and city councils, departments) education and science of regional, Kyiv city state administrations, regional institutes of postgraduate education of teachers and other research institutions and institutes that allow to successfully implement the tasks and educate a conscious citizen of Ukraine, a patriot of his country.

Key words: *national-patriotic, military-patriotic and civic education, research and experimental work, general secondary education institutions of Dnipro, city military-patriotic sports game “Proryv” (“Breakthrough”), city project of historical reconstructions “Obirvani struny majbutnogo nazii” (“Torn strings of the future of the nation”), All-Ukrainian children’s military-patriotic game “Sokil”/“Dzhura” (“Falcon”/“Jura”), volunteer movement.*

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-1.17>**Л. І. Ворона**

ORCID 0000-0001-9878-6547

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки

Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

ЩОДО ІНСТРУМЕНТІВ РЕАЛІЗАЦІЇ ДЕРЖАВНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ РОЗВИТКУ ПОЗАШКІЛЛЯ В РЕГІОНІ: ПРОГРАМНО-ПРОЄКТНИЙ ПІДХІД (ДОСВІД СУМСЬКОЇ ОБЛАСТІ)

У статті авторкою розкрито особливості розвитку позашкільної освіти в Сумській області та використання з метою її стимулювання програмно-проєктного підходу. Авторка проводить аналіз обласної освітньої програми розвитку у Сумській області на 2019–2020 рр.

Чітко виокремлено та визначено основні структурні елементи освітньої регіональної програми (основну мету, головні завдання, пріоритетні напрями та шляхи реалізації через проєктну діяльність). Окремо визначено ті напрями програми, що стимулюють розвиток у області системи позашкільля – галузі освіти регіону, яка проводить роботу з обдарованими дітьми, додатково вивчає окремі напрями освітньої діяльності, сприяє ранній соціалізації та освітній спеціалізації дітей та молоді.

Зазначено, що обласна освітня програма Сумщини сприяє збереженню освітніх надбань регіону, але окремо в ній не представлений напрям позашкільля. Вона сприяє позитивній динаміці розвитку позашкільля та системи освіти регіону загалом. Наголошено на позитивній динаміці розвитку позашкільля: в області функціонують 55 закладів позашкільної освіти, з них 7 було відкрито за два останні роки. Ці заклади здійснюють навчально-виховну та організаційно-масову роботу з дітьми та учнівською молоддю за всіма напрямками позашкільної освіти.

Виокремлено програмні напрями розвитку позашкільля в області з метою забезпечення конституційного права дітей та учнівської молоді на позашкільну освіту: збереження та розвиток мережі закладів позашкільної освіти, приведення її у відповідність до соціально-освітніх потреб і запитів місцевих громад; проведення моніторингових досліджень щодо освітніх потреб і запитів дітей та їхніх батьків; забезпечення розширення мережі гуртків та інших творчих об'єднань у закладах позашкільної освіти; придбання комплексного обладнання для забезпечення діяльності гуртків (груп) з інклюзивним навчанням у закладах позашкільної освіти; забезпечення проведення модернізації навчальної, інформаційно-методичної, матеріально-технічної бази закладів позашкільної освіти, оснащення їх сучасним обладнанням, комп'ютерною, мультимедійною технікою, інтерактивним обладнанням, навчальними та наочними посібниками для організації освітнього процесу.

У статті авторка розкриває тісний зв'язок регіональної освітньої програми області з основними напрямками реалізації Нової української школи, що надає додаткові інструменти її реалізації на Сумщині.

Ключові слова: позашкільна освіта, освітня галузь, програмно-проєктний підхід, Нова українська школа, робота з обдарованими дітьми.

Постановка проблеми. За роки незалежності в Україні сформувалася національна правова основа діяльності закладів позашкільної освіти (Закон України «Про позашкільну освіту» 2000 р., низка постанов, наказів та розпоряджень МОН України, що регулюють діяльність позашкільних закладів). Нині заклади позашкільної освіти набувають особливої популярності як осередки становлення та розвитку творчої та обдарованої особистості, її самореалізації та професійного самовизначення. За даними МОН України, в Україні діють 1484 заклади позашкільної освіти системи Міністерства освіти і науки України державної та комунальної форм власності [4].

Завдяки вченим, науковцям, сподвижникам позашкільля нині ця галузь освіти базується на унікальних психолого-педагогічних і соціально-пе-

дагогічних засадах, створених минулими поколіннями педагогів цих навчальних закладів, і сучасних інформаційно-комунікаційних та інтерактивних навчально-виховних технологіях і «спрямовується на розвиток творчих здібностей дитини у сфері науково-технічної, художньої, еколого-натуралістичної, спортивно-технічної, фізкультурно-спортивної, туристично-краєзнавчої, реабілітаційної, військово-патріотичної, соціально-педагогічної, природничо-наукової та іншої освітньої діяльності (загалом це 11 основних напрямів і понад 400 профілів творчих об'єднань дітей і учнівської молоді). У Національній доповіді «Про стан і перспективи розвитку освіти в Україні» зазначено, що зміст такої діяльності ґрунтується насамперед на особистісних інтересах і потребах дитини, тому навчально-виховний процес передбачає осо-

бистісно орієнтований і дитиноцентричний підходи до його побудови на принципах науковості, наступності, полікультурності, системності, інтегративності, єдності освіти і виховання на засадах гуманізму й демократії (ст. 62) [4].

Хоча нормативно-правова база для успішного функціонування та розвитку системи позашкільної освіти начебто і досить сформована, останнім часом в умовах фінансової кризи та децентралізації все гостріше постає проблема не тільки розширення мережі закладів позашкільної освіти, а і збереження вже наявних, досить скрутним залишається матеріально-технічний стан цих установ, виникають проблеми з фінансуванням, кадровим забезпеченням тощо. Тому стають у нагоді для розвитку позашкілля в регіону обласні та районні (міські) освітні програми, що передбачають і сприяння у розвитку позашкілля.

Згідно з новим Законом України «Про освіту» (2017 р.), позашкільна діяльність розглядається як складник неформальної освіти, що з часом може перевести її в суто комерційний сектор і створює загрозу існування цієї ланки освіти взагалі [5]. Тому з огляду на вищесказане та у відповідь на нагальну потребу суспільства щодо виховання української молоді хочеться відзначити, що Софія Русова ще століття тому у своїй науково-педагогічній діяльності [1] постійно наголошувала на виключній ролі та «обов'язку держави в підтримці розвитку саме позашкільної освіти, оскільки тільки чітко розроблена мережа безплатних закладів позашкільної освіти може забезпечити країні в короткий строк помітний поступ у формуванні національного та патріотичного світогляду молодого покоління» [1]. Але нині фактично турбота про заклади позашкілля покладена на плечі органів місцевого самоврядування.

Мета статті – розкрити регіональні особливості розвитку позашкільної освіти в Сумській області в ракурсі становлення Нової української школи та виявити специфіку використання органами місцевої влади з метою її стимулювання програмно-проектного підходу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Серед дослідників позашкілля варто виокремити вчених та практиків, розробників стратегії розвитку позашкільної освіти, таких сподвижників педагогічної науки, як: С.В. Боровська, О.В. Биковська, Я.Т. Биковський, Т.В. Биковський, Л.А. Дейдиш, С.П. Каричковська, О.С. Ковальчук, Н.В. Кардаш, В.Д. Каричковський, С.О. Лихота, О.Є. Кузик, В.І. Найдюк, В.В. Кодря, Л.В. Оружа, Л.М. Олексюк-Казо, Т.Г. Паливода, Н.І. Савенко, І.О. Первушевська, О.В. Рудика, Г.П. Суркова, О.О. Савенко, Л.І. Ткаченко, О.А. Шевченко, Н.О. Цвікова, А.М. Ясинська та ін. [5].

Всі вони зазначають важливу роль держави та органів місцевого самоврядування у визна-

ченні та реалізації стратегії розвитку позашкільної освіти України в кожному регіоні. Науковці постійно приділяють увагу модернізації методології та теорії позашкілля, а в Україні вже сформована наукова школа педагогів-позашкільників.

Виклад основного матеріалу. Сучасні вектори соціуму вимагають якісно нового рівня знань, інформаційних компетентностей, практичних умінь, а отже, і оновленої освіти, яка є найвагомішою складовою частиною розвитку суспільства. Освітній простір кожного з регіонів України (у т.ч. Сумщини) потребує динамічної модернізації відповідно до викликів часу, є ефективною системою новітніх інформаційно-методологічних способів організації освітнього процесу, що забезпечує реалізацію права кожного на отримання якісної освіти.

Для створення умов успішного впровадження інноваційних процесів у всіх ланках галузі «Освіта» та сприяння розвитку складників освітньої галузі Сумщини, що допомагають втіленню основних принципів освітньої діяльності, Сумська обласна рада 22.02.2019 прийняла обласну програму «Освіта Сумщини у 2019–2020 роках».

У зв'язку із ґрунтовними реформами освітньої галузі державою розроблено нові підходи до регіональної освітньої політики, що успішно реалізовується через програму розвитку освіти. Регіональна програма освіти враховує особливості Сумщини в економічному, соціокультурному, територіально-адміністративному аспектах та перспективи розвитку, адже в основі – надання якісних освітніх послуг для кожної дитини у закладах освіти. Одним зі шляхів реалізації цієї мети є створення додаткових місць у закладах дошкільної освіти, відкриття нових та відновлення тих закладів, що тривалий час використовувалися не за призначенням [2].

В області активно підтримуються ініціативи щодо створення нового освітнього простору та впровадження нових вимог і стандартів. Упровадження Концепції «Нова українська школа» [5] вимагає створення новітнього освітнього середовища в початковій ланці загальної середньої освіти, включаючи і заклади позашкілля. А в умовах децентралізації є потреба у створенні опорних освітніх закладів із сучасною навчально-матеріальною базою та висококваліфікованими кадрами, організації профільного та до профільного навчання, широкої мережі закладів позашкілля. Виходячи зі стратегії освітньої політики, сучасне українське суспільство вимагає нових, більш якісних та ефективних підходів до природничо-математичної освіти, яка є одним з пріоритетів на всіх освітніх рівнях держави, а також підтримки талановитої, творчо обдарованої молоді, здатної до критичного мислення, з активною особистою та громадянською позицією. Актуальним освітнім викликом є забез-

печення виховання дитини з особливими освітніми потребами в родині, навчання її за місцем проживання, адаптація освітніх програм та середовища відповідно до потреб та можливостей кожної дитини, отримання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг [2; 3].

Програма зазначає, що першочерговим завданням для освіти області є забезпечення інтелектуального та духовного розвитку завдяки формуванню єдиної виховної системи на засадах національних цінностей, тому важливим є максимальне охоплення різними формами позашкільної освіти дітей та учнівської молоді, зокрема сільської місцевості.

Програма передбачає подальше вдосконалення системи роботи з талановитою учнівською молоддю в системі позашкільної освіти, зокрема підвищення рівня її інтелектуального розвитку. У преамбулі зазначено, що в обласному етапі Всеукраїнських учнівських олімпіад у 2015 році взяв участь 991 учень, перемогу вибороли 483 учні (47,8%), у 2016 році – відповідно 937/435 (46,4%), у 2017 році – 962/462 (48%), у 2018 році – 915/434 (47,4%). А показник результативності участі учнів у IV етапі Всеукраїнських учнівських олімпіад останніми роками в середньому становив 51% (2015 рік – 77 учасників, 37 переможців (48%), 2016 рік – 77/46 (59,7%), 2017 рік – 83/42 (50,6%), 2018 рік – 99/47 (47,5%). Тому з огляду на ці показники необхідно посилити підготовку учнів до участі в обласному та всеукраїнському етапах Всеукраїнських учнівських олімпіад, підвищити показник результативності до рівня не менше 55%.

Нині в області працює 79 закладів позашкільної освіти, у тому числі 26 дитячо-юнацьких спортивних шкіл. Протягом 2017–2018 років мережа закладів позашкільної освіти збільшилася завдяки створенню 5 закладів в об'єднаних територіальних громадах: Березівській Глухівського району, Миропільській Краснопільського району, Чупахівській Охтирського району, Новослобідській Путивльського району та Буринському районі. За статистичними даними, станом на 01.01.2019 року гуртковою роботою та різними видами спорту охоплено понад 65 тис. дітей та учнівської молоді, що становить 71% (2017 рік – 70,1%, 2016 рік – 68,9%, 2015 рік – 71%). Для забезпечення права дітей на отримання якісної позашкільної освіти є потреба у створенні закладів позашкільної освіти в об'єднаних територіальних громадах.

Загалом метою Програми є інноваційний розвиток системи освіти регіону в умовах децентралізації та реформування освітньої галузі, забезпечення якісного рівня надання освітніх послуг, виховання та всебічний розвиток конкурентоспроможної особистості з активною життєвою та громадянською позицією [2].

Завданням Програми, що стосуються позашкільної освіти, є:

- забезпечення функціонування та розвитку мережі закладів позашкільної освіти;
- зміцнення і модернізація навчально-методичної та матеріально-технічної бази закладів освіти, в тому числі і закладів позашкільної освіти;
- оснащення закладів позашкільної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій;
- створення безбар'єрного освітнього середовища в закладах освіти;
- приведення у відповідність до нормативів чисельності та введення до штату закладів позашкільної освіти практичних психологів та соціальних педагогів;
- створення умов для забезпечення рівного доступу учнів закладів загальної середньої освіти, що знаходяться в об'єднаних територіальних громадах, до здобуття позашкільної освіти;
- посилення уваги до роботи з талановитою та творчо обдарованою молоддю, національно-патріотичного виховання;
- сприяння вдосконаленню професійної та фахової майстерності педагогічних працівників закладів освіти.

Одним з напрямів Програми є забезпечення конституційного права дітей та учнівської молоді на позашкільну освіту і нею передбачено:

- збереження та розвиток мережі закладів позашкільної освіти, приведення її у відповідність до соціально-освітніх потреб і запитів місцевих громад;
- проведення моніторингових досліджень щодо освітніх потреб і запитів дітей та їхніх батьків;
- забезпечення розширення мережі гуртків та інших творчих об'єднань у закладах позашкільної освіти;
- придбання комплексного обладнання для забезпечення діяльності гуртків (груп) з інклюзивним навчанням у закладах позашкільної освіти;
- забезпечення проведення модернізації навчальної, інформаційно-методичної, матеріально-технічної бази закладів позашкільної освіти, оснащення їх сучасним обладнанням, комп'ютерною, мультимедійною технікою, інтерактивним обладнанням, навчальними та наочними посібниками для організації освітнього процесу.

Формування ключових компетентностей дітей та учнівської молоді, створення умов для підтримки творчої та інтелектуально обдарованої дітей та учнівської молоді передбачає:

- створення Центру дослідницько-експериментальних досліджень дітей та учнівської молоді;
- створення лабораторій робототехніки та розширення мережі гуртків технічного профілю в закладах позашкільної освіти;
- створення STEM-лабораторій у закладах позашкільної освіти;

– розроблення та реалізацію соціально-освітніх проєктів національно-патріотичного, природоохоронного, краєзнавчого, художньо-естетичного спрямування;

– організацію проведення обласного етапу Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів – членів Малої академії наук України;

– проведення обласних масових заходів для дітей та учнівської молоді за напрямками позашкільної освіти, забезпечення участі переможців у заходах всеукраїнського та міжнародного рівнів;

– забезпечення проведення обласних, підготовку та участь у міжнародних, всеукраїнських спортивних заходах серед учнівської та студентської молоді;

– проведення практик, експедицій, зборів, профільних оздоровчих таборів.

Висновки. Ми усвідомлюємо той факт, що вплив на дитину засобів і форм позашкільної освіти надзвичайно великий. Тому важливим є усвідомлення посадовими особами органів публічного управління місцевого рівня створення обласною, районними та міськими, радами ОТГ відповідних умов для розвитку галузі позашкільної освіти як ефективного інтелектуально насиченого середовища в освітньому регіональному просторі.

Нині на Сумщині більше 54 тисяч вихованців навчаються у майже 3,5 тисячі гуртків, де створені оптимальні умови для розвитку особистості кожної дитини. Одним із позитивних напрацювань у роботі позашкільля є проєктна діяльність. Так, у рамках обласних проєктів проведено низку різноманітних за формою і змістом заходів: екскурсій, туристських і краєзнавчих походів рідним краєм, науково-практичних учнівських конференцій, патріотичних експедицій, святкових і пізнавальних програм, конкурсів,

флешмобів, благодійних акцій, учасниками яких стали близько 80 тисяч учнів, вихованців загальноосвітніх, позашкільних навчальних закладів Сумщини. Нині в області функціонують 55 закладів позашкільної освіти, з них 7 було відкрито за два останні роки. Ці заклади здійснюють навчально-виховну та організаційно-масову роботу з дітьми та учнівською молоддю за всіма напрямками позашкільної освіти [3].

У програмі «Освіта Сумщини у 2019–2020 роках», на відміну від інших регіональних програм, окремої уваги системі позашкільля не приділено, а його розвиток передбачено в системі всієї освітньої галузі.

Список використаної літератури:

1. До 100-річчя позашкільної освіти в Україні (інформаційний матеріал). URL: <https://nenc.gov.ua/forum/%d0%bd%d0%be%d0%b2%d0%be%d1%81%d1%82%d1%8c-4>.
2. Обласна програма «Освіта Сумщини у 2019–2020 роках». Рішення Сумської обласної ради від 22.02.2019. URL: <http://www.osvita.sm.gov.ua/index.php/uk/programi-rozvitku>.
3. На Сумщині проходить п'ятий обласний форум педагогічних працівників позашкільної освіти. / Сумська обласна державна адміністрація. Офіційний сайт. URL: <http://sm.gov.ua/ru/arkhiv1/19841-na-sumshchyni-prokhodyt-pyaty-oblasnyy-forum-pedahohichnykh-pratsivnykiv-pozashkilnoyi-osvity.htm>.
4. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. Нац. акад. пед. наук України. Київ, 2016. 224 с.
5. Нова українська школа. / Міністерство освіти і науки. Офіційний сайт. URL: <https://mon.gov.ua/tag/nova-ukrainska-shkola>.

Vorona L. Regarding tools implementation of the state educational policy of extracurricular development in the region: program-project approach (experience of Sumy region)

The author reveals the peculiarities of the development of out-of-school education in Sumy region and its use in order to stimulate the program-project approach. The author analyzes the regional educational development program in Sumy region for 2019–2021.

The main structural elements of the program are clearly identified and indicated (main goal, main tasks, priority areas and ways of implementation through project activities). The directions of the program that stimulate the development of the out-of-school system – the field of education of the region, which works with gifted children, additionally studies certain areas of educational activities, promotes early socialization and educational specialization of children and youth.

It is noted that the regional educational program of Sumy region contributes to the preservation of educational heritage of the region, but separately there is no direction of extracurricular activities and it contributes to the positive dynamics of extracurricular development but in general in the education system of the region. The positive dynamics of out-of-school development is emphasized – there are 55 out-of-school educational institutions in the region, 7 of them have been opened in the last two years. These institutions carry out educational and organizational-mass work with children and students in all areas of extracurricular education.

The program directions of out-of-school development in the region in order to ensure the constitutional right of children and students to out-of-school education are singled out: preservation and development of the network of out-of-school education institutions, bringing it in line with social and educational needs and requests of local communities; conducting monitoring research on the educational needs and requests

of children and their parents; ensuring the expansion of the network of clubs and other creative associations in out-of-school educational institutions; purchase of complex equipment to ensure the activities of clubs (groups) with inclusive education in out-of-school education institutions; ensuring the modernization of educational, informational and methodological, material and technical base of out-of-school educational institutions, equipping them with modern equipment, computer, multimedia equipment, interactive equipment, educational and visual aids for the organization of the educational process.

In the article the author reveals the close connection of the regional educational program of the region with the main directions of realization of the New Ukrainian school, which provides additional tools of its realization in Sumy region.

Key words: *extracurricular education, educational branch, program-project approach, New Ukrainian school, work with gifted children.*

УДК 613.8:613.7:159.938.363.7:796
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-1.18>

О. А. Галіцан

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського

Н. Ф. Щекотиліна

викладач кафедри фізичного виховання
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського

ВТОМА ТА ЇЇ ПРОФІЛАКТИКА З МЕТОЮ ПРИРОДНО-РЕСУРСНОГО ЗБЕРЕЖЕННЯ ОРГАНІЗМУ

Стаття присвячена вивченню важливої проблеми сьогодення – втоми та засобів її профілактики як відновлення організму. Здоров'я – це не лише фізичне, але і соціальне й психологічне благополуччя. Сучасні реалії змушують людей усебічно розвиватися, витратити багато часу на самонавчання, робити стрімку кар'єру, займатися спортом. Активний стиль буття, безумовно, краще, ніж пасивний рух по життєвому руслу. Але в нескінченній гонитві за благами цивілізації, постійному прагненні добитися успіху більшість людей функціонують на межі. Вони забувають, що ресурс організму у жодному разі невичерпний. Перший прояв дисбалансу в організмі – поява почуття постійної втоми, розбитості і пригніченого духу. Втома має здатність накопичуватися і руйнувати людину як фізично, так і емоційно.

І коли людина занадто довго, наполегливо іде до здійснення омріяного, але не сумірно використовуючи ресурси організму, задіюючи та докладаючи великих моральних, фізичних і психічних зусиль для досягнення якої-небудь мети, організм через втому «говорить» їй про необхідність змінити напрям діяльності (розумової чи фізичної) або ж просто відпочити.

Саме тому втома нині стала незмінним супутником багатьох успішних осіб. Але втома має й інший бік: у разі частого стомлення, що не переходить у перевтому, є методом підвищення функціонального резерву організму. Оскільки за такого стану людський організм потрапляє під дію стресора і сигналізує про необхідність відновлення, після чого повертається до звичайного повноцінного функціонування.

Науково обґрунтовано, що режим праці і відпочинку є невід'ємною умовою нормальної працездатності людини.

Правильний режим праці і відпочинку протягом дня повинен передбачувати перерви в роботі, які дають змогу попередити втому, не допустити зниження працездатності і стимулювати подальшу працю. Раціональний відпочинок дає змогу зберегти високу працездатність і здоров'я людини.

Тобто особлива увага необхідна для визначення часу та умов відпочинку у кожному конкретному виді праці, бо від цього залежить фізичний, психологічний та психоемоційний стан людини.

З'ясовано, що раціональне чергування праці та відпочинку є одним з найнеобхідніших засобів підвищення працездатності та збереження здоров'я людини.

Ключові слова: втома, перевтома, стомлення, діяльність, активний відпочинок, профілактика.

Постановка проблеми. Надмірні фізичні та нервово-психічні перевантаження зумовлюють зміни у фізіологічному та психічному стані людини, призводять до розвитку втоми та перевтоми.

Втома – це сукупність тимчасових змін у фізіологічному та психологічному стані людини, які з'являються внаслідок напруженої чи тривалої праці та призводять до погіршення кількісних і якісних показників можливостей організму і навіть до нещасних випадків.

Втома буває загальною, локальною, розумовою, зоровою, м'язовою та ін. Оскільки організм – єдине ціле, то межа між цими видами втоми умовна і нечітка. Хід збільшення втоми та її кінцева величина залежать від індивідуальних особливостей людини, режиму праці, умов виробничого

середовища тощо. Залежно від характеру вихідного функціонального стану організму людини втома може досягати різної глибини, переходити у хронічну втому або перевтому. Перевтома – це сукупність стійких, несприятливих для здоров'я, функціональних зрушень в організмі людини, які виникають внаслідок накопичення втоми.

Основною відмінністю втоми від перевтоми є зворотність зрушень у разі втоми і неповна зворотність їх у разі перевтоми.

Відомо, що розвиток втоми та перевтоми веде до порушення координації рухів, зорових розладів, неувважності, втрати пильності та контролю над реальною ситуацією. Крім того, перевтома супроводжується хронічною гіпоксією (кисневою недостатністю), порушенням нервової діяльності.

Проявами перевтоми є головний біль, підвищена стомлюваність, дратівливість, нервозність, порушення сну, а також такі захворювання, як вегето-судинна дистонія, артеріальна гіпертонія, виразкова хвороба, ішемічна хвороба серця, інші захворювання.

Особливістю фізичної праці є те, що вона викликає фізичне напруження організму під час виконання роботи. У разі значного напруження продовження роботи стає неможливим, виконання її автоматично припиняється, а організм одразу переходить у фазу відновлення працездатності. Відновлення сил відбувається інтенсивно й у порівняно короткий період. Тому втому можна розглядати як сформоване в ході еволюції біологічне пристосування організму до навантажень. Однак залежно від важкості роботи потрібен певний час на відпочинок [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багато науковців зосередили свою увагу на впливі синдрому хронічної втоми на стан професійного здоров'я, взаємозв'язку успішності виконання професійних завдань та рівня хронічної втоми. Низку досліджень присвячено вивченню впливу синдрому хронічної втоми на психофізичний стан організму. Питаннями збереження і відновлення професійного здоров'я займалися М.Я. Віленський, В.Н. Ірхін, А.А. Найн, С.Г. Серіков. Дослідження факторів, що впливають на стресовість професійної діяльності, описані в наукових працях І.В. Вачкова, Г.Ф. Заремби, В.З. Когана, Л.Ф. Колеснікова, Н.В. Кузьміна, Н.П. Неверова, А.А. Орлова [3].

Зразком грамотного розподілу робочого часу і величезної розумової працездатності є визначний фізіолог І.П. Павлов [5]. Майже до останніх днів свого життя він, а також багато інших учених, письменників, митців зберегли працездатність. Наприклад, видатний письменник Лев Толстой надзвичайно правильно і систематично розподіляв свій час та вміло чергував працю з відпочинком, наполегливо працював над кожним розділом своєї книги, роблячи невеликі перерви для відпочинку. Такі вчені, як Горбачевський, Сеченов, Менделєєв, Пфлюгер, Френкель та інші, зберегли ясність думки, духовну працездатність та фізичне здоров'я навіть у глибокій старості.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на багатовіковий досвід різних учених та різні підходи до правильності розподілу свого часу, а також багатогранного обговорення цієї теми, все ж таки дотепер людина в сучасній гонитві за благами побуту та кар'єрним зростанням не в змозі правильно розподілити свій час з урахуванням користі для організму, а не шкоди для нього.

Отже, ми бачимо наскільки важливим є для сучасної людини знайти доцільний підхід до

використання свого життєвого ресурсу для того, щоб не зашкодити собі і залишатися в руслі сучасного життя.

Це і змусило нас ще раз звернути увагу на цю тему і проблему, яку потрібно висвітлювати зараз і повсякчас.

Прагнемо довести, що втома – цілком нормальна реакція організму, яка нормалізує життєві ресурси, а також є деякою мірою підвищенням функціонального резерву організму

Мета статті – ознайомитись із видами втоми та її профілактикою.

Завдання:

1. З'ясувати основні та додаткові причини, фактори втоми.

2. Виявити, що раціональне поєднання періодів праці та відпочинку приводить до більшої ефективної працездатності людини.

3. Відзначити, що процес стомлення зворотний.

Виклад основного матеріалу. Втома – це зниження працездатності, що зумовлене виконанням певної роботи. Об'єктивно процес стомлення проявляється у зниженні продуктивності праці, а суб'єктивно – у відчутті стомлення.

Розумовій праці притаманний найбільший ступінь напруження уваги – в середньому в 5–10 разів вищий, ніж за фізичної роботи. Завершення робочого дня зовсім не перериває процесу розумової діяльності. Розвивається особливий стан організму – втома, що з часом може перетворитися на перевтому. Все це призводить до порушення нормального фізіологічного функціонування організму.

Стомлення може з'явитися як у разі розумової, так і у разі фізичної роботи.

Розумове стомлення – фізіологічний процес зниження працездатності, яка виникає в результаті виконання розумової роботи, що характеризується розвитком двох фаз: рухового занепокоєння і гальмування ЦНС.

Фізичне стомлення – фізіологічний процес тимчасового зниження працездатності, пов'язаний зі зміною в клітинах рухового центру, що виник у процесі виконання м'язової діяльності: зниження сили, швидкості, точності, узгодженості і ритмічності рухів.

Біологічна роль стомлення надзвичайно висока. Захисна функція оберігає організм від виснаження у разі занадто тривалої або перенапруженої роботи; повторне стомлення, що не доводиться до надмірної величини, є засобом підвищення функціональних можливостей організму.

Швидкість стомлення залежить від особливостей праці: значно швидше воно настає під час виконання роботи, що супроводжується одномітною позою, напругою обмежених груп м'язів; менш стомливих ритмічних рухів. Важливу роль у появі стомлення грає також відношення людини до виконуваної справи. Добре відомо, що у бага-

твх людей у період емоційного підйому тривалий час не виникають ознаки стомлення і почуття втоми. Зазвичай коли необхідно продовжувати інтенсивну роботу у разі стомлення, що настало, людина витрачає додаткові сили і енергію – змінюються показники окремих функцій організму (наприклад, під час фізичної праці частішають дихання і серцебиття, посилене потовиділення та інше). При цьому продуктивність роботи знижується, а ознаки стомлення посилюються.

Наявна класифікація клінічних проявів стомлення за В.Н. Волковим: легке стомлення – стан, який розвивається навіть після незначних за обсягом і інтенсивністю м'язової роботи; гостре стомлення – стан, який розвивається за максимального одноразового фізичного навантаження; перенапруження – стан, що гостро розвивається після повторних максимальних одинарних навантажень на тлі зниження функцій організму; перевтома – це вже патологічний стан організму людини, що проявляється передусім у вигляді неврозу.

Фізична втома виражається знесиленням, зниженням швидкості, точності, розгалуженістю дій. Розумова втома характеризується спадом плідності інтелектуальної діяльності, зниженням концентрації, уповільненням розумових процесів. Люди, що займаються розумовою діяльністю, навіть у стані перевтоми здатні довгий час виконувати свої обов'язки без особливого зниження рівня працездатності і продуктивності; вони нездатні вимкнути механізм переробки інформації на ніч, працюють не лише 8–12 годин на добу, а майже постійно з короткими переключеннями. Це і є підтвердженням так званої інформативної теорії, згідно з якою людина під час сну перероблює інформацію, отриману в період активної бадьорості.

Фізичний і розумовий види діяльності вимагають різного напруження певних функціональних систем організму, тому навантаження необхідно класифікувати відповідно до важкості і напруженості.

Важкість праці – це напруження функціональних систем, які зумовлені фізичним навантаженням. Напруженість, своєю чергою, характеризує рівень напруження центральної нервової системи.

На успіх діяльності особливо впливає стан людини. Будь-який вид діяльності викликає втому, що являє собою зниження продуктивності діяльності через витрату енергетичних ресурсів організму людини. Цей стан виникає через певне ставлення людини до праці, звички до фізичного та розумового напруження. Якщо таких звичок немає, то втома може настати ще до початку фізичного навантаження, на самому початку роботи. Втома після важкої, але потрібної людям праці, пов'язана з позитивним емоційним станом.

Відпочинок, особливо активний, зміна виду діяльності поновлюють силу, створюють можли-

вість продовження праці. Об'єктивним показником стомлення є уповільнення темпу роботи, а також зниження її якості [2].

Дослідження працездатності показало, що в перші дві години продуктивність праці зростає, досягає максимального рівня, а потім поступово знижується. Монотонна, нецікава робота призводить до того, що втома настає раніше, ніж у тих випадках, коли робота зацікавлює людину.

У разі перевтоми період оптимальної працездатності скорочується, а період нестійкої компенсації збільшується. Прикмети втоми не щезають до початку роботи наступного дня. Посилюється роздратованість, реакції стають неадекватними. За наявності хронічної перевтоми погіршується продуктивність праці, знижується опір організму до інфекції, зростає лабільність показників серцево-судинної системи, підвищується сухожилкові рефлексії, пітливість, часто зменшується маса тіла, збільшується кількість помилок, брак у роботі.

Люди зі станом перевтоми характеризуються порушенням сну, відсутністю повного відновлення працездатності до наступної дії, зниженням опору організму до несприятливих факторів довкілля, підвищенням нервово-емоційної збудливості. Такий стан може призвести до загострення багатьох захворювань – серцево-судинних, ендокринних, бронхо-легеневих, хронічних тощо.

Але за всіх негативних аргументів варто відзначити, що втома – цілком нормальна реакція організму. Час від часу будь-яка людина відчуває втому.

На основі вчення І.П. Павлова, О.О. Ухтомського було з'ясовано основну причину стомлення, що полягала в зміні функціонального стану центральної нервової системи, зокрема кори головного мозку. У результаті праці в корі головного мозку виникає процес гальмування, який запобігає надмірному виснаженню клітин кори. Ця теорія пояснює питання про механізм стомлення в результаті розумової праці й статичної праці, яка супроводжується незначними затратами енергії.

Проте зміни, які виникають у разі стомлення, неможливо розглядати ізольовано, як зміни в корі головного мозку, не враховувати зрушень у цілому організмі. Адже стомлення пояснюється зміною функціонального стану всього організму, провідна роль належить змінам у центральній нервовій системі.

Розрізняють стомлення, що швидко розвивається в результаті незвичної або надмірної праці, та стомлення, яке розвивається повільно, в результаті хоча й звичної для людини, але тривалої праці [1].

Необхідно відзначити, що процес стомлення зворотний. Після відпочинку стомлення зникає і працездатність повністю відновлюється. В результаті неправильної організації праці навіть після нічного відпочинку працездатність

повністю не відновлюється і поступово наступає перевтомлення.

Основними ознаками процесу перевтомлення є головний біль, втрата сну, апетиту, підвищена дратівливість, послаблення пам'яті, зниження опірності організму.

Основним заходом щодо боротьби з перевтомленням є раціональне поєднання періодів праці та відпочинку (перерви). Перерва повинна бути достатньою для повного відновлення фізіологічних функцій. Позитивний вплив мають фізичні вправи під час перерви, які несуть за собою позитивні зрушення для всього організму людини під час виконання будь-якої роботи. Також відомо, що на працездатність та продуктивність праці і життєдіяльність загалом впливає відпочинок. Відпочинок є антидотом для втоми; може бути двох типів: активний і пасивний.

Активний відпочинок – це, наприклад, заняття спортом, туристичні поїздки, походи в ліс, подорожі, плавання в басейні тощо. Саме активний відпочинок сприяє підвищенню працездатності, поліпшенню психічного та фізичного стану особистості, покращенню настрою.

Пасивний відпочинок – перегляд кінофільмів, слухання музики, сидючи, лежачи, читання книг тощо. Особливим, але обов'язковим видом такого відпочинку є сон.

Відомо, що неспокійні ночі, неприємні сновидіння з переживанням жахів, небезпек, страху, коли життя ніби висить на волосині, а немає сили опиратися – все це негативно позначається на стані людини, а відповідно, й на активності життєдіяльності.

Необхідно регулярно займатися фізичними вправами, намагатися закінчувати справи за три години до сну, щоб організм встиг заспокоїтися.

Звучить трохи парадоксально, позаяк багато хто думає, що від фізичних вправ можна втомитися. З одного боку, це так, але одночасно з цим фізичні вправи породжують енергію. Майже всі дослідники, які займалися питаннями фізичної активності людини, дійшли такого висновку. Людина, яка почала регулярно займатися фізичними вправами, відчуває набагато менше втоми, ніж та, що продовжує вести сидячий спосіб життя. Це одна з дивних істин: чим більше ви рухаєтеся, тим більше отримуєте енергії. Для підтримки енергії на належному рівні досить займатися по 40 хвилин чотири дні на тиждень. Уже через місяць помітні певні поліпшення. Якщо займатися від шести місяців і більше, то людина почувається значно краще. Якщо ж регулярно робите фізичні вправи, достатня кількість часу на сон, але все одно відчуваєте втому, необхідно знайти інші причини, які її викликають [6].

Починати боротьбу з втомою потрібно з трьох найпростіших змін: правильні раціон і сон, фізична

активність. Дуже часто найпростіші зміни цих трьох параметрів якраз саме те, що потрібно для припинення відчуття постійної втоми.

Час від часу кожен з нас відчуває себе втомленим або ослабленим. Як правило, кожна людина знає, від чого втомилася: тривала і виснажлива підготовка до іспиту, виконання складного проєкту, перенесене захворювання, недоспані ночі, подорож та інше. Якщо після цього подбати про відновлення організму, відпочинок, сон, їжу і питво, то найчастіше втома проходить і проблема вирішується. Але буває, що, незважаючи на вжиті заходи, втома не проходить. Можливі причини втоми можуть бути пов'язані з різними факторами [7].

Не допускати втому можна, якщо вести здоровий спосіб життя. Якщо ви починаєте відчувати втому, насамперед зробіть для себе вихідний, добре виспіться і цілий день намагайтеся відпочивати. Якщо, незважаючи на те, що ви намагаєтеся вести здоровий спосіб життя, добре спите і відпочиваєте, а втома не проходить, обов'язково зверніться до лікаря. Адже, як ми побачили, є досить багато причин, що викликають втому, які можуть вказувати на наявність серйозного захворювання [7].

Висновки. Проаналізувавши стадії втоми, можна зробити висновки, що в процесі діяльності людини відбувається зміна рівня втоми. Залежно від виду праці, індивідуальних особливостей, рівня тренуваності, професійної підготовки, стану здоров'я тривалість чергувань і вираженість окремих стадій динаміки працездатності може варіювати, аж до повного випадання деяких з них.

Незважаючи на всю уявну складність проблеми синдрому хронічної втоми і на той факт, що знайти його першопричину іноді дуже нелегко, позбавитися від постійного почуття втоми можна самостійно, отже, позначити такі профілактичні корекційні заходи, застережливі зародження стомлення, а саме:

1. Змінити свій спосіб життя на правильний, здоровий.

2. Змінити свій спосіб мислення і стати на шлях розвитку особистості.

Загалом, треба почати вести здоровий спосіб життя, а саме:

- харчуватися правильно і раціонально;
- пити достатню кількість рідини щоденно;
- щодня бувати на свіжому повітрі і на сонці;
- займатися спортом, бути активним фізично;
- відпочивати і висипатися ночами;
- дотримуватися розпорядку дня, бути організованим;
- відмовитися від усіх шкідливих звичок (у тому числі і від тих, які носять психологічний характер);
- вирішити всю невирішену внутрішню психологічну проблему і міжособистісний конфлікт;
- жити усвідомлено, відчувати і розуміти себе;
- визначити ціль у житті;

- займатися тим, що подобається, любити свою роботу;
- щодня відчувати позитивні емоції;
- любити себе і світ навкруги;
- своєчасно відпочивати, відпочинок може бути активним (прогулянки) або пасивним (сон);
- збільшувати проміжки відпочинку між виконанням окремих завдань;
- робити самомасаж;
- робити дихальну гімнастику;
- застосовувати фармацевтичні препарати, що знижують стомлення, вітаміни;
- практикувати аутогенне тренування.

Чинником, що найбільш часто трапляється і викликає втому, є невідповідність періодів відпочинку і часу, витраченого на діяльність. Досить часто люди віддають роботі набагато більше часу, ніж приділяють повноцінному відпочинку, не даючи, таким чином, можливості організму відновити ресурси.

Отже, базисом і головною причиною втоми є тривале інтенсивне робоче навантаження. Але правильний та чіткий розподіл відповідності проміжків відпочинку й інтенсивності праці є най-

важливішим профілактичним методом корекції буття людини, мета якого полягає в недопущенні доведення до перевтоми організму, при цьому залишаючись у інтенсивному нинішньому життєвому руслі.

Список використаної літератури:

1. Валеологія : посібник / За ред. Коваленка Р.В. Київ, 2001.
2. Гігієна з основами екології : посібник. Київ, 2003.
3. Основи безпеки життєдіяльності. Київ, 2000
4. Баличиева Д.В., Цандеков П.А., Кропотова Н.В. Безопасность жизнедеятельности : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Симферополь : ИПП «Таврия», 2002. 250 с., ил. 2.
5. Популярная медицинская энциклопедия. / Гл. ред. В.И. Покровский. 3-е изд. Москва : «Советская энциклопедия», 1991. 688 с. ил.
6. URL: <https://zdorukr.ru/vidpovidi-na-zapitannja/16995-chomu-vi-vtomljuetesja.html>.
7. URL: <https://zdorukr.ru/liki/4737-mozhlivi-prichini-vtomi-u-ljudini.html>.

Halitsan O., Shchekotylyna N. Tiredness and its prevention for the purpose of natural resource conservation the organism

The article is devoted to the study of an important problem of today – fatigue and means of its prevention, as the recovery of the body. Health is not only physical, but also social and psychological well-being. Modern realities force people to develop comprehensively, to spend a lot of time on self-study, to make a rapid career, to go in for sports. An active lifestyle is definitely better than a passive movement in life. But in the endless pursuit of the benefits of civilization, the constant desire to succeed, most people function on the border. They forget that the body's resource is by no means inexhaustible. The first manifestation of imbalance in the body – the appearance of a feeling of constant fatigue, brokenness and depressed spirit. Fatigue has the ability to accumulate and destroy a person both physically and emotionally.

And when a person for too long, persistently goes to the realization of a dreamy but not using the body's resources, using and making great moral, physical and mental efforts to achieve any goal, the body through fatigue "tells" him about the need to change direction (mental or physical) or just relax.

That is why fatigue today has become a constant companion of many successful people. But fatigue has another side: with frequent fatigue, which does not turn into fatigue, is a method of increasing the functional reserve of the body. Because in this state the human body falls under the action of a stressor and signals the need for recovery, and then returns to normal functioning.

It is scientifically substantiated that the mode of work and rest is an essential condition for normal human performance.

The correct mode of work and rest during the day should include breaks in work, which prevent fatigue, prevent a decrease in efficiency and encourage further work. Rational rest allows you to maintain high efficiency and human health.

Rational alternation of work and rest is necessary as one of means of increase of working capacity.

That is, special attention is needed in determining the time and conditions of rest in each specific type of work, because it depends on the physical, psychological and psycho-emotional state of man.

It was found that the rational alternation of work and rest is one of the most necessary means of improving efficiency and maintaining human health.

Key words: *fatigue, overfatigue, fatigue, activity, active rest, prevention.*

С. В. Гарбарвикладач кафедри дошкільної освіти
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

ВПЛИВ МУЛЬТИПЛІКАЦІЙНИХ ФІЛЬМІВ НА ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Статтю присвячено вивченню впливу мультиплікаційних фільмів на виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку. Уточнено сутність і зміст базових понять дослідження, а саме «мультиплікаційний фільм», «культура поведінки». Розкрито внесок українських та зарубіжних педагогів-мислителів у розв'язання проблеми впливу мультиплікаційних фільмів на виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку. Визначено теоретичні підходи, які покладено в основу дослідження. Окреслено механізми, які впливають на виховання культури поведінки, а саме: інформування – формування первинних уявлень про добро і зло, еталони гарної і поганої поведінки; ідентифікація – засвоєння соціальних настанов і цінностей шляхом зіставлення себе з персонажами мультфільмів; імітація – копіювання поведінки, наслідування героїв мультиплікаційних фільмів. З'ясовано, що мультиплікаційні фільми впливають на виховання у дітей старшого дошкільного віку культури поведінки, формування соціально-моральних настанов і цінностей, первинних уявлень про добро і зло, закріплення еталонів гарної і поганої поведінки. Виявлено мультиплікаційні фільми, які найчастіше переглядають діти старшого дошкільного віку, визначено головних героїв та основні їх характеристики і цінності. Доведено, що у старших дошкільників може бути сформована культура поведінки засобами мультиплікаційних фільмів як така, що орієнтована на моральні та естетичні норми, прийнятні в суспільстві. Виділено основні характеристики мультиплікаційних фільмів, які мають ефективний вплив на виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку. Пропонуються основні складники методичних дій, що спрямовані на виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку засобами мультиплікаційних фільмів. Запропоновано етапи перегляду мультиплікаційних фільмів. Обґрунтовано доцільність використання мультиплікаційних фільмів як засобу виховання культури поведінки старших дошкільників. З'ясовано, що мультиплікаційний фільм є складником повсякденного життя кожної дитини, тому зусилля вихователів закладів дошкільної освіти, батьків мають бути спрямовані на пошук шляхів позитивного впливу та нейтралізації негативного впливу мультиплікаційних фільмів. Визначено мультиплікаційний фільм як один із найбільш ефективних засобів виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: культура поведінки, старший дошкільний вік, вплив, мультиплікація, мультиплікаційний фільм, дитяча глядацька аудиторія.

Постановка проблеми. Проблема виховання культури поведінки молодого покоління є однією з головних на сучасному етапі розвитку людства. Зниження культурно-морального рівня суспільства зумовлює необхідність створення нових підходів і способів виховання культури поведінки особистості, особливо в контексті загальнолюдських цінностей і норм поведінки. Фундамент культури поведінки закладається в старшому дошкільному віці, що визначає подальший гармонійний розвиток особистості і суспільства загалом. У старшому дошкільному віці виховання культури поведінки будується з урахуванням досягнутого дітьми рівня вихованості і спрямоване на те, щоб закріпити позитивні форми поведінки, а також познайомити дітей з новими правилами культури поведінки, розширити «соціальну зону» їх застосування, сформувати нові цінні звички. Вагоме місце у цьому процесі посідають мультиплікаційні фільми, що становлять джерело мудрості щодо виховання молодого покоління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сутність мультиплікації та деякі психологічні особливості мультиплікаційних фільмів досліджуються у працях вітчизняних дослідників Н. Капельгородської, Б. Крижанівського та О. Шупик. Психологічні особливості сприйняття дітьми кіно- і телевізійної продукції аналізуються у працях Л. Баженової, Є. Захарової, Б. Степанцева. Прикладні аспекти застосування мультиплікаційного мистецтва у роботі з дітьми описано у спільних дослідженнях Ю. Красного і Л. Курдюкової. Специфіка мультиплікації як виду кіномистецтва якнайкраще розкривається у працях провідних режисерів вітчизняної мультиплікації: І. Іванова-Вано, Р. Качанова, Ю. Норштейна, В. Старевича, Ф. Хитрука, А. Хржановського тощо. Важливими для нашого дослідження є наукові праці, що розкривають комплекс питань, пов'язаних із вивченням засобів впливу на процес виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку (В. Абраменкова, О. Араптанова, О. Коненко та ін.).

Так, науковці стверджують, що мультиплікаційні фільми впливають на виховання у дітей старшого дошкільного віку культури поведінки, формування соціально-моральних настанов і цінностей, первинних уявлень про добро і зло, закріплення еталонів гарної і поганої поведінки. Зокрема, фахівці виокремлюють декілька принципів дії механізму виховання у дітей старшого дошкільного віку культури поведінки, соціальних настанов і цінностей під впливом мультиплікаційних фільмів, а саме: інформування – розширення обізнаності дітей, формування первинних уявлень про добро і зло, еталони гарної і поганої поведінки; ідентифікація – засвоєння соціальних настанов і цінностей шляхом зіставлення себе з персонажами мультфільмів; імітація – копіювання поведінки, наслідування героїв мультиплікаційних фільмів.

Науковці звертають увагу на те, що дитина як найбільш чуттєва частина соціуму виявляється незахищеною від різноманітних негативних впливів (О. Бодальов, В. Мухіна, Т. Репіна та ін.). Телебачення веде до формування роздратованості та агресивної поведінки, примітивних почуттів та емоцій (М. Бойко, О. Петрунько). Водночас позитивним є те, що під час перегляду мультфільмів діти можуть засвоювати різні способи взаємодії з довкіллям (В. Бондаровська, О. Квашук), навчатися позитивно сприймати себе, проявляти повагу, розуміння до інших (Н. Ларіна, Л. Міхеєва) [1, с. 108].

Проблема впливу мультиплікаційних фільмів на виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку набуває особливої актуальності, що зумовлюється новою соціокультурною ситуацією та протиріччям між проголошеним гуманізмом освіти й усе ще наявним авторитаризмом.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є вивчення впливу мультиплікаційних фільмів на виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку, проведення наукового аналізу трактування вищезазначених понять.

Реалізація мети вимагала розв'язання таких дослідницьких завдань: шляхом аналізу психолого-педагогічних джерел визначити сутність понять «культура поведінки», «мультиплікаційний фільм»; охарактеризувати особливості сприйняття дітьми старшого дошкільного віку мультиплікаційних фільмів.

Для реалізації мети та вирішення завдань дослідження застосовано такі методи: *теоретичні*: аналіз та синтез джерел із досліджуваної проблеми, вивчення психолого-педагогічної літератури; *емпіричні*: спостереження, опитування, колективні та індивідуальні бесіди.

Виклад основного матеріалу. Вивчення проблеми впливу мультиплікаційних фільмів на виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку потребує розгляду та аналізу

таких понять, як «мультиплікаційний фільм», «культура поведінки».

Мультфільм, мультиплікація, мультиплікаційний фільм – вид кіномистецтва, який створюється шляхом зйомки послідовних фаз руху мальованих (графічна або мальована мультиплікація) або об'ємних (об'ємна або лялькова мультиплікація) об'єктів [2, с. 134].

Як зазначає Р. Силко, «мультиплікація є універсальним багатогранним засобом розвитку дитини у сучасному візуально насиченому світі. Виразні засоби мультиплікації є найбільш природними для дитячого віку стимуляторами творчої активності та розкритості мислення» [3, с. 188].

Поняття «культура поведінки» пов'язується із загальною культурою особистості, що визначає сукупність матеріальних і духовних цінностей, які створені людством. Культура поведінки є сукупністю дій та вчинків особистості, що характеризується типом, стилем і способами поведінки, засвоєними нею загальнолюдськими цінностями, нормами, правилами, прийнятими у суспільстві.

Інформацію з навколишнього світу дитина здатна сприймати переважно лише у вигляді образів, з яких надалі формується її власна модель навколишнього світу. Саме завдяки наявності образної передачі сюжету мультиплікація слугує провідним засобом формування у дитини картини навколишнього світу, на основі чого будується орієнтовна модель поведінки у соціумі [4, с. 67].

Результати досліджень М. Волос, А. Федь дають підстави зазначити, що у дітей старшого дошкільного віку немає чіткого розуміння поняття «культура поведінки», однак вони знайомі з такими моральними якостями людини, як культура, чуйність, доброзичливість, чесність, взаємність. Саме в старшому дошкільному віці формуються дружні взаємини, вміння підкоритись вимогам дорослих і встановленим суспільством нормам культурної поведінки.

Серед основних механізмів, що визначають формування культури поведінки, виділяють спостереження за соціальною поведінкою, наслідування дій і вчинків, інтеріоризація.

За В. Мухіною, «зразками поведінки для дітей слугують перш за все самі дорослі – їхні вчинки, взаємини. Найбільш істотний вплив на дитину має поведінка безпосередньо оточуючих її близьких людей. Вона схильна їх наслідувати, переймати їхні манери, запозичувати у них оцінку людей, подій, речей. Однак справа не обмежується близькими людьми. Зразком для дитини може бути також і поведінка однолітків, які користуються популярністю в дитячій групі. Нарешті, чимале значення мають зразки поведінки, представлені в діях казкових персонажів, наділених тими або іншими рисами» [5, с. 356].

Мультиплікаційні фільми подобаються дітям завдяки легкості сприйняття, яскравості, розва-

жально-веселому характеру, чіткості характерних рис улюблених героїв. Саме через них нарівні з вихованням дитиною можуть засвоюватися базові шаблони поведінки у соціальних відносинах, основні цінності людства (милосердя, справедливість, любов тощо). Герої мультиплікаційних фільмів можуть стати для дитини втіленням доброти, сміливості, щедрості, чуйності та інших цінних людських якостей. Порівнюючи себе з улюбленими героями, дитина має можливість навчитися позитивно сприймати себе, справлятися зі своїми страхами і труднощами, шанобливо ставитися до інших. Події, що відбуваються в мультфільмі, дають змогу навчити дитину сприймати і використовувати пізнавальну інформацію, отриману з телепередач; вчитися оцінювати події сюжету; вміти приймати рішення; виробляти судження; вчитися спілкуватися, співпрацювати з іншими; захищати та поширювати власні інтереси і цінності, підвищувати обізнаність, розвивати мислення та уяву, формувати світогляд [6, с. 17].

Сприйняття дитиною навколишнього світу не досконале, тому дитина ще не може самостійно усвідомити трансльований сюжет. Відсутність дорослого як посередника у тлумаченні змісту мультиплікаційних фільмів спричинює хаотичне сприйняття інформації. Відбувається сліпе копіювання поведінки та висловлювань мультиплікаційних персонажів без розуміння сутності та значення сприйнятої інформації. Як результат, засвоєння трансльованої інформації значно ускладнюється, а подекуди і деформується.

Адже у зв'язку з недостатнім розвитком самосвідомості, малим життєвим досвідом діти можуть наслідувати з мультфільмів як схвальні, так і небажані форми поведінки: грубість, хвалькуватість, недисциплінованість тощо. Тому, якщо який-небудь персонаж робить негідний вчинок, він повинен зрозуміти свої помилки або отримати осуд з боку інших персонажів та авторів мультиплікаційного фільму. Дуже важливо, щоб персонажі демонстрували конструктивні способи вирішення конфліктів, давали дітям приклад толерантності і поваги до інших [7, с. 8].

На думку науковців, мультиплікаційний фільм може виступати як ефективний вихователь, оскільки володіє багатими можливостями: переживаючи різні емоції разом з героями мультфільмів, діти створюють для себе модель навколишнього світу, вчать розрізняти добро і зло, приміряють на себе різні ролі і формують образи для наслідування. Перегляд моделей поведінки героїв мультфільмів дасть змогу виробити стереотипи зразків поведінки в суспільстві; отримати першу життєву інформацію, своє перше сприйняття навколишнього світу, сформувати оціночне ставлення до світу, що є одним із важливих завдань у роботі з дітьми старшого дошкільного віку.

Якщо раніше можна було стверджувати, що на культуру поведінки дітей старшого дошкільного віку переважно здійснювали вплив батьки як носії соціальних норм та форм поведінки, то зараз таке твердження можна піддати сумніву, проаналізувавши, скільки часу дошкільники проводять біля телевізора чи комп'ютера.

За даними експериментальних досліджень, діти старшого дошкільного віку просиджують щодня перед телевізором у середньому чотири години. Індивідуальна варіативність часу, проведеного біля телевізора, є досить широкою.

Ми провели опитування серед батьків, діти яких відвідують старшу групу закладу дошкільної освіти м. Умань. Аналіз відповідей на запитання «Чи контролюєте Ви мультиплікаційні фільми, які дивиться Ваша дитина?» дав змогу з'ясувати, що 56,4% не контролюють перегляд, посилаючись на зайнятість або дитячу самостійність. Незначний відсоток опитаних (19,1%) – переглядають мультиплікаційні фільми разом з дітьми. Серед респондентів (24,5%) були й інші відповіді, на кшталт: «я знаю, що дивиться моя дитина, тому не контролюю». На запитання «На що б Ви орієнтувалися під час вибору мультиплікаційних фільмів?» отримали такі результати: 62% – розвивальний зміст сюжету; 11,5% – звертали б увагу на тривалість; 11,6% – орієнтувались би на привабливу рекламу; 14,9% опитаних головним критерієм вважають естетичну привабливість персонажів, героїв.

Загалом же результати опитування батьків дають підстави вважати, що в сім'ях майже не приділяють належної уваги мультиплікаційним фільмам, які переглядає їхня дитина. Водночас результати численних досліджень доводять, що не всі батьки відповідально ставляться до відбору мультиплікаційних фільмів, які переглядають їхні діти, розуміючи, що, на жаль, далеко не кожний мультфільм у сучасному медіа-просторі може позитивно впливати на культуру поведінки дитини. Тому, за словами К. Кошак, необхідно, щоб батьки постійно цікавилися, які мультфільми дивляться їхні діти, з метою недопущення перегляду неякісних або психологічно складних для сприйняття зразків мультиплікаційного кіномистецтва [8, с. 138].

Наступне наше завдання – виявити мультиплікаційні фільми, які найчастіше переглядають діти старшого дошкільного віку, визначити головних героїв та основні їх характеристики і цінності. Зазначимо, що опитування супроводжувалося значним інтересом та емоційною захопленістю дітей мультиплікаційними фільмами.

В опитування входили відкриті питання: Які мультфільми тобі найбільше подобається дивитися? Який герой тобі найбільше подобається; назви риси, які тобі найбільше до вподоби? Які риси з тих, які ти назвав(-ла) щойно, хотів(-ла) би мати? На кого ти хотів(-ла) бути схожою?

У результаті було виявлено, що серед дітей старшого дошкільного віку користуються популярністю такі мультфільми: «Фіксики», «Щенячий патруль», «Клара та чарівний дракон», «Ніндзяго», «Софія прекрасна», «Вампірина», «Леді Баг і суперкіт», «Лунтик», «Панда Конфу», «Маша і Ведмідь», «Клуб Вінкс», «Губка Боб», «Смішарики».

Пропонувалося переглянути короткометражний мультиплікаційний фільм про дружбу «День, коли щастить» (10 хв.). Робота була спрямована на уточнення та розширення уявлень дітей про такі слова, як: *здрастуйте, до побачення, спасибі, будь ласка, дякую, вибачте*; формування вміння передбачати подальший розвиток подій; вміння вживати ввічливі слова відповідно до певної ситуації, аналізуючи вчинки мультиплікаційних героїв і особистий життєвий досвід. Перегляд мультфільму завершився обговоренням поведінки героїв і аналізом їхніх дій. Також визначили риси персонажів, які найбільше приваблюють дітей, а саме: безстрашний, ввічливий, веселий, добрий, забавний, турботливий, цікавий, досвідчений, сміливий, всіх рятує і перемагає, володіє незвичайними здібностями, спритний, милий, сильний, гарний спортсмен, чуйний, смішний, розумний, працьовитий, гарний, багатий, сильний, мужній.

Однак, незважаючи на те, що діти охоче діляться своїми враженнями від раніше переглянутих мультфільмів, зазвичай вони не здатні досягнути зміст, головний сенс побаченого, а отже, і трансльована інформація зазвичай залишається не зрозумілою маленькому глядачеві. Тому дітей варто заздалегідь націлювати на майбутній перегляд мультфільму, створювати у них певний настрій, спрямовувати їхні думки у потрібному напрямі. Така попередня робота допомагає повніше розкрити для дитини зміст побаченого. Адже мультиплікаційні герої демонструють дітям різноманітні форми та способи взаємодії з навколишнім світом, що здебільшого є еталонними для маленького глядача.

Так, спостереження за поведінкою дітей у вільній взаємодії з оточуючими дорослими і дітьми, а також проведене опитування засвідчило, що діти неодноразово зіставляють себе з персонажами мультфільмів, копіюють їхню поведінку, наслідують дії героїв мультиплікаційних фільмів.

Головні питання, які постають під час перегляду мультфільмів, полягають у тому, чи відповідають ті чи інші мультиплікаційні продукти потребам та запитам маленьких глядачів, як вони впливають на процес виховання культури поведінки, на особистість дитини старшого дошкільного віку та її ставлення до оточуючих. Такі питання і визначають необхідність виокремлення провідних особливостей та вимог, що повинні висуватися до мультиплікаційного фільму як засобу виховання культури поведінки.

Активне використання мультиплікаційної продукції з метою виховання культури поведінки буде ефективним за умови роз'яснення маленькому глядачеві демонстрованих ситуацій. Так, можемо виділити основні характеристики мультиплікаційних фільмів, які мають ефективний вплив на виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку: казковий сюжет, доступний для розуміння; насиченість яскравими образами, кольорова виразність; лаконічність подачі та динамічність розгортання сюжету; простота та легкість сприйняття дитиною тощо.

Пропонуємо умовно поділяти перегляд мультфільму з дітьми старшого дошкільного віку на кілька етапів. На першому етапі – перегляд мультфільму (до 15 хвилин), на другому доцільно провести короткий словесний опис змісту (бесіда) – близько 5 хвилин. На третьому етапі – робота з мікросюжетами мультфільму з використанням стоп-кадру.

Організація педагогічного супроводу перегляду мультфільмів з метою виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку сприятиме розвитку здатності виділяти, диференціювати й усвідомлювати найтипівіші риси поведінки героїв та зіставляти й переносити моральні ситуації мультфільму у власну життєдіяльність.

Аналіз психолого-педагогічних джерел та власні спостереження дають підстави стверджувати, що у старших дошкільників може бути сформована культура поведінки засобами мультиплікаційних фільмів як така, що орієнтована на моральні та естетичні норми, прийняті в суспільстві. Визначальним у становленні культури поведінки виступає цілеспрямований вплив ззовні та готовність до дотримання правил поведінки, що формується в результаті отримання емоційно насиченої інформації про правила соціально значущої поведінки.

Таким чином, мультиплікаційні фільми призначені для дитячої глядацької аудиторії та є одним із засобів впливу на процес виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку. Зокрема, якість та спрямованість цього впливу залежить від мультиплікаційної продукції, що «споживає» дитина. Ми впевнені, що використання мультиплікаційних фільмів мають багатий виховний потенціал, що дасть змогу засвоїти дітям старшого дошкільного віку модель навколишнього світу, а їхні зразкові герої допоможуть сформувати правильну культуру поведінки, прийнятну суспільством.

Висновки і пропозиції. Таким чином, виховання культури поведінки відбувається в соціальному середовищі під дією опосередкованих (вплив сім'ї, вихователів, кола друзів) і безпосередніх факторів впливу (вплив засобів масової інформації і комунікації та ін.). Ставлячи за

мету формування цілісної гармонійної особистості, що має міцні світоглядні, моральні орієнтири та культуру поведінки, слід ретельно контролювати мультиплікаційні вподобання малюка, створюючи сприятливе середовище для становлення розвиненої особистості. Цілеспрямоване та організоване застосування засобів мультиплікації призводить до більш якісного засвоєння дитиною трансльованої інформації: орієнтирів, цінностей та норм культури поведінки. Тому необхідно ретельно підбирати мультфільми для перегляду дошкільниками, що позитивно впливатимуть на культуру поведінки дитини. Не допускати цілодобового перегляду мультиплікаційних фільмів, а спрямовувати роботу на всебічний розвиток дітей. Мультфільми, як «мистецтво для дітей», можуть стати вагомим джерелом інформації, що впливає на виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку.

Отже, одержані результати підтвердили наше припущення про те, що мультиплікаційні фільми можуть впливати на процес виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку. Адже, ідентифікуючи себе з мультиплікаційними героями, наслідуючи їх, діти засвоюють моделі поведінки, приймаючи їх як норму.

Подальшу розробку проблеми вбачаємо у вивченні мультиплікаційних фільмів, які впливають на виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку, та створенні технології їх ефективного використання.

Список використаної літератури:

1. Малаяр О.І. Довільність емоційної регуляції та чинники її розвитку у молодших школярів : дис. канд. псих. наук : 19.00.07. Київ, 2015. 279 с.
2. Шульга И.И. Педагогическая анимация в практике социального воздействия за рубежом. *Школьные технологии*. Москва. 2008. № 3. С. 134.
3. Силко Р.М. Мульт-терапия як технологія виховання дітей. Активна мульт-терапия. *Вісник ЧНПУ. Серія: Педагогічні науки*. 2014. № 120. С. 188.
4. Козырева Л.Г. О социально-психологических особенностях детской киноаудитории. *Юный зритель. Проблемы социологии кино*. Москва : Искусство, 1981. С. 67.
5. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. Москва, 1999. 456 с.
6. Северенчук Н. Вплив анімаційних фільмів на розвиток психічних процесів дитини. *Психолог*. 2007. № 4. С. 17–21.
7. Смирнова Е.О. Психолого-педагогическая экспертиза мультфильмов для детей и подростков. *Культурно-историческая психология*. 2014. Т. 10. № 4. С. 4–11.
8. Кошак К.О. Українські телепрограми для дітей та юнацтва: концептуальні засади : дис. на здоб. наук. ступ. канд. філолог. наук : спец. 10.01.08 «Журналістика». Київ, 2007. 240 с.

Garbar S. The influence of cartoons on the education of the culture of behavior of older preschool children

The article is devoted to the study of the influence of cartoons on the education of the culture of behavior of older preschool children. The essence and content of the basic concepts of the research are specified, namely: "cartoons", "culture of behavior". The contribution of Ukrainian and foreign teachers-thinkers in solving the problem of the influence of cartoons on the education of the culture of behavior of older preschool children is revealed. Theoretical approaches, which are the basis of the research, are determined. The mechanisms that influence the education of a culture of behavior are identified, namely: informing – the formation of primary ideas about good and evil, standards of good and bad behavior; identification – the assimilation of social guidelines and values by comparing themselves with cartoon characters; imitation – copying behavior, imitation of cartoon characters. It was found that cartoons affect the education of older preschool children in the culture of behavior, the formation of socio-moral guidelines and values, the primary ideas of good and evil, the establishment of standards of good and bad behavior. Cartoons that are most often watched by older preschool children have been identified, the main characters and their main characteristics and values have been identified. It is proved that the culture of behavior can be formed in older preschoolers by means of cartoons, as one that is focused on moral and aesthetic norms accepted in society. The main characteristics of animated films that have an effective impact on the education of the culture of behavior of older preschool children are highlighted. The main components of methodical actions aimed at educating the culture of behavior of older preschool children by means of cartoons are offered. The stages of watching cartoons are offered. The expediency of using cartoons as a means of educating the culture of behavior of older preschoolers is substantiated. It has been found that an animated film is a component of every child's daily life, so the efforts of preschool educators and parents should be aimed at finding ways to positively influence and neutralize the negative impact of animated films. An animated film has been identified as one of the most effective means of educating the culture of behavior of older preschool children.

Key words: behavior culture, senior preschool age, influence, animation, cartoon, children's audience.

УДК 37.091. 33.792

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-1.20>**Р. І. Гургула**викладач фортепіано, концертмейстер
Луцького педагогічного коледжу**Л. І. Столярчук**викладач фортепіано, концертмейстер
Луцького педагогічного коледжу

ЗАСТОСУВАННЯ ПРИНЦИПІВ СЦЕНІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТА МУЗИЧНОГО ВІДДІЛЕННЯ

У статті обґрунтовано принципи формування сценічних умінь у студентів музичного відділення, шляхи підвищення рівня професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на сучасному етапі розвитку освіти; з'ясовано змістові особистісні компоненти, необхідні для успішної сценічної комунікації, а саме ціннісний, інтелектуально-художній та емоційно-естетичний, наявність яких забезпечує ефективне спілкування та гармонійний розвиток особистості студента чи учня. Звертається увага на значимість особистісно орієнтованого, продуктивно-діяльного, креативно розвиваючого, художньо-виховного підходів, які багато в чому уособлюють парадигму розвитку виконавської культури студентів-виконавців. Виявляється важливість застосування принципів сценічної майстерності як основи формування компетентності студента музичного відділення.

У сучасному світі людина потребує наявності розвинутих професійних компетенцій, що забезпечують її просування в сфері вибраної спеціальності, формування стійкої потреби в саморозвитку, для успішного досягнення яких в умовах музично-педагогічного вишу необхідно цілеспрямовано формувати системний підхід і залучати всі методи педагогіки для розвитку сценічної майстерності музиканта як невід'ємної частини його професійних якостей.

У статті окреслено педагогічні умови розвитку артистизму майбутніх музикантів, які полягають у застосуванні методів музичної педагогіки для розвитку свободи виразної реакції на художній зміст творів мистецтва; розвитку усвідомленого бажання подолання проблем, пов'язаних з публічним виступом; розвитку прагнення до творчої самореалізації і самопрезентації; організації тематичних художніх подій як етапу підготовки до виконавської діяльності; участі в концертній діяльності.

Висвітлено питання формування компетентності учнів-музикантів шляхом оптимізації процесу професійного оволодіння музичним інструментом, адаптації студентів до проблемних, а для багатьох стресових ситуацій концертних виступів, а також максимальний розвиток та актуалізація творчого потенціалу.

У статті авторами виділені критерії, показники сценічної майстерності майбутніх фахівців музичного мистецтва, акцентується увага на необхідності оволодіння студентами специфікою концертного виконавства, навичками сценічної побудови концертного номера.

Ключові слова: принципи формування сценічних умінь у студентів, майбутній учитель музичного мистецтва, компетентнісний підхід, компетентність.

Постановка проблеми. Глибокі і різноманітні зміни, що відбуваються нині в сучасній освіті, свідчать про зміну наукових підходів до вирішення навчально-виховних завдань у сфері музичного мистецтва. Феномен мистецтва органічно пов'язаний з потребою людини у самовираженні духовної сутності, утвердженні вищого призначення свого людського «Я».

Застосування основних принципів формування сценічних умінь актуально для музичної культури, для професійного відбору компонентів виконавської та педагогічної майстерності. Визначаючи метою конкретизацію професійної підготовленості музиканта, ми виявляємо особистісні показники, які надалі служать основою професійної компе-

тентності студента. Складові елементи є факторами ефективності діяльності і виражаються в професійній майстерності виконавця і педагога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій У наукових студіях педагогічного спрямування представлені різноманітні підходи до трактування феномена комунікації, специфіки особистісного вияву спілкування, зокрема: філософський (Н. Бахтін, В. Біблер, М. Губер, Ю. Лотман), методологічний (Г. Андреева, Є. Бондаревська, І. Зарецька, Н. Кузьміна), психологічний (Б. Ананьєв, І. Зимня, В. Кан-Калік, М. Левіна, А. Леонтьєв, Є. Рогов).

Мета статті – розглянути специфіку комплексу принципів формування сценічних умінь у студентів-музикантів, визначити сутність особистісного

аспекту в процесі спілкування в музичній діяльності, ролі особистості педагога-музиканта та студента – майбутнього вчителя музики у створенні іміджу професіонала сцени, у формуванні компетентності студента-музиканта.

Виклад основного матеріалу. В умовах інноваційних реформ у сучасній мистецькій освіті України до основних завдань професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва належить формування сценічної культури. Актуальність цього дослідження зумовлена відсутністю цілісного підходу до формування сценічної культури студентів, удосконалення процесу підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва до продуктивної сценічної діяльності, соціальною значимістю вокально-виконавської підготовки майбутніх музикантів. Потребують розробки і вдосконалення зміст, форми, методи та засоби формування вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. Величезний спектр напрямів діяльності випускників закладів середньої та вищої музичної освіти вимагає належного рівня сформованості загальних і професійних компетенцій, без яких не може відбутися висококваліфікований музикант, хормейстер, педагог.

Тому з особливою гостротою стоїть вимога до модернізації та вдосконалення вокального навчання студентів у закладах педагогічної освіти, від чого залежить формування мистецьких цінностей, підвищення виконавського рівня.

Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва базується на положеннях Закону України «Про освіту» (2017), Закону України «Про вищу освіту» (2014), у яких визначено спрямування сучасної вітчизняної освіти, акцентовано на важливості високої культури вчителя.

Проблема виховання загальної культури особистості висвітлена в наукових працях П. Блонського, Н. Ветлугіної, І. Кон, В. Петрушина, А. Петровського, Б. Теплової, Г. Ципіна та інших. Питання формування музичної культури особистості розглядали О. Апраксіна, Б. Асаф'єв, Н. Гродзенська, О. Ростовський та інші. Специфіку формування сценічної майстерності майбутніх фахівців музичного мистецтва досліджували В. Антонюк, Л. Василенко, М. Донець-Тессейр, В. Ємельянов, Н. Овчаренко, Д. Огороднов, Г. Стулова та інші. Незважаючи на те, що проблема виховання вокальної культури, сценічних умінь розглядалася в працях багатьох учених, обґрунтування ефективних педагогічних технологій формування вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва потребує додаткового вивчення.

Сценічну майстерність майбутнього фахівця музичного мистецтва ми характеризуємо як мистецтво внутрішнього уявлення та візуаль-

ного втілення інтонаційних образів музичного твору в естетичному сприйнятті світу з метою духовно-морального впливу. Сутність сценічної майстерності являє собою цілісну організацію компонентів: виконавської майстерності (навичок виконавської техніки, володіння навичками інтерпретації творів), психологічної майстерності (сценічної поведінки, саморегуляції, концертної стабільності, стресостійкості, інтуїції), артистичної майстерності (артистизму, артистичного магнетизму, енергетики образу, який звучить).

Методологічно важливим для нашого дослідження є визначення принципів формування сценічної культури студентів музичного відділення, які пов'язані зі специфікою принципів вокально-виконавської та вокально-педагогічної діяльності. Аналіз музично-педагогічної літератури дає змогу виявити низку принципів, застосування яких дає можливість ефективно здійснювати процес розвитку виконавської культури учнів. Багато музикантів-професіоналів з осудом ставляться до «механічного» виконання, безглуздої «біганини» пальців.

Основні принципи формування сценічної майстерності студентів музичного відділення мають комплексний характер, проте варто виокремити такі.

Принцип міждисциплінарної інтеграції на основі взаємодії гуманітарної, психолого-фізіологічної, когнітивно-теоретичної та рефлексивно-емоційної сфер знань визначає, що сценічна майстерність включає володіння вокальною технікою, мовленнєвою артикуляцією, диханням, індивідуальною манерою виконання, оригінальною інтерпретацією виконуваних творів, передбачає акторську майстерність і сценічний рух, пластичність і неповторний імідж.

Здійснення цього принципу базується на розумінні синтетичного характеру уявлення творчого результату (виконання концертної програми), включаючи всі фізіологічні та емоційні якості музиканта (зорові, слухові, тактильні, кінестетичні), на основі яких формуються такі якості, як сприйняття, мислення, пам'ять, увага, уява, які б розкривали задум твору через виконавський образ.

Принцип, заснований на розумінні необхідності художнього і технічного розвитку студентів-музикантів, відіграє особливу роль у процесі формування готовності майбутнього музиканта до концертної діяльності.

Цей принцип спрямований на формування в процесі підготовки навичок художньої інтерпретації музичного твору.

Принцип поступовості і послідовності в досягненні професійної майстерності передбачає, що студенти мають певний сценічний досвід, який здебільшого сприяє ефективності, а часом, навпаки, ускладнює вирішення завдань оволодіння професійною майстерністю.

Реалізація цього принципу відбувається у разі раціонального і виправданого ускладнення репертуару, адекватного рівню майстерності музиканта. З цього приводу І. Корсакова пише, що «для систематичного розвитку і виховання майбутнього виконавця необхідно в строгій і спокійній послідовності висувати перед ним нові художні завдання, уникаючи нетерплячого нагромадження вимог на початкових етапах роботи над матеріалом. Технічне шліфування має стати основою для справжньої творчої роботи над твором, бездоганного виконання твору з позиції ритму, точно своєчасних вступів і закінчень музичних фраз, виконання авторських вказівок і настанов, тлумачення твору загалом» [4, с. 9].

Принцип індивідуалізації підготовки музикантів заснований на універсальному характері їхньої концертної діяльності (музична майстерність, сценічна переконливість, здатність привертати увагу слухачів, неповторний імідж і ін.).

У реалізації цього принципу необхідно враховувати всі компоненти особистісних якостей студентів та їх спрямованість на музичну підготовку (темперамент, характер, вольові якості). Становлення творчої індивідуальності залежить від багатьох факторів: художнього середовища, рівня розвитку музичної педагогіки, стану сучасного музичного мистецтва, творчого потенціалу педагога-наставника.

Принцип наступності і проєктної спрямованості підготовки студента музичного відділення має комплексний міждисциплінарний характер і передбачає спадкоємний зв'язок між етапами розвитку, зберігаючи безперервність у разі переходу від одного етапу до іншого.

Як вважає Г. Стулова, «завдання педагога – сприяти розвитку студентів, а не орієнтуватися тільки на досягнутий рівень, характерний для цього віку» [16, с. 52].

Реалізація цього принципу заснована на необхідності закріплення і розширення позитивних результатів у здійсненні концертно-виконавської діяльності. Досягнуті на попередньому етапі позитивні результати повинні враховуватися на етапі пошуку і вдосконалення індивідуального стилю виконання.

Принцип креативності в процесі підготовки студентів естрадно-джазового вокалу і формування їх готовності до концертної діяльності сприяє розкриттю творчого потенціалу, неповторного стилю мислення, багатой уяви.

У дослідженні, проведеному А. Морозовим і Д. Чернілевським, було виділено 87 якостей креативної особистості, до числа яких автори відносять: потяг до самовдосконалення, допитливість, неординарність, розвинену уяву, незалежність у судженнях, артистичність, оригінальність, гнучкість мислення, харизматичні якості та ін. [8, с. 130]. Викладач повинен бачити недоліки сту-

дентів, знайти шляхи до їх виправлення, підшукати найбільш доцільні прийоми і вправи і т.п.

«Необхідними умовами для прояву креативності <...> є наявність: а) творчої особистості; б) творчого процесу; в) творчого середовища» [8, с. 96]. Формування атмосфери креативності, творчої активності відбувається не тільки в процесі занять вокалом, але і в інших видах навчальної діяльності, позаяк «критерієм творчості є не якість результату, а характеристики і процеси, що активізують творчу продуктивність» [8, с. 60]. Таким чином, принцип креативності передбачає творчий саморозвиток майбутнього музиканта, його самоактуалізацію в концертній діяльності.

Н. Овчаренко, зазначає, що, крім постульованих принципів, у професійній підготовці майбутніх фахівців музичного мистецтва необхідно застосовувати принципи традиційності та інноваційності, культуровідповідності в змісті та методах навчання; концертно-артистичної спрямованості, урізноманітненості видів і форм вокально-педагогічної діяльності. Так, застосування принципу традиційності та інноваційності передбачає опору на вокально-виконавську традицію в професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-виконавської діяльності і водночас застосування інноваційних методів, форм, засобів навчання співу. Принцип культуровідповідності в змісті та методах вокального навчання спрямований на інтенсифікацію використання в процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва змісту та методів навчання різних вокально-виконавських шкіл, які відображають музичну культуру тієї чи іншої країни. Принцип концертно-артистичної спрямованості передбачає підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва до концертної вокально-виконавської діяльності, яка базується на опануванні студентами сценічними й артистичними знаннями і вміннями. Принцип урізноманітненості видів і форм вокально-виконавської діяльності спрямований на застосування різних форм аудиторної та позааудиторної вокально-виконавської діяльності [9, с. 93].

За результатами дослідження ми визначили такі принципи формування вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, як:

- принцип культуровідповідності;
- принцип інтегративності;
- принцип творчого моделювання;
- принцип цілеспрямованого вокально-педагогічного стимулювання.

Принцип культуровідповідності передбачає застосування вокальних творів світової класики, культур різних народів, систематизоване вивчення, використання методик та технологій педагогів-вокалістів різних країн.

Принцип інтегративності спрямовано на інтеграцію знань із різних дисциплін у процесі вокаль-

ної підготовки, а саме: з історії музики, художньої культури, основного музичного інструмента, сольфеджіо, хорового диригування, хорового класу, методики постановки голосу та ін. Такий принцип надає можливість вивчати різностильовий, різножанровий репертуар на різних іноземних мовах.

Принцип творчого моделювання базується на можливості моделювати комплекс вокальних знань, умінь, навичок, здатностей майбутніх учителів музичного мистецтва, що становлять основу їх вокальних компетенцій, а значить, і вокальної культури.

Принцип цілеспрямованого вокально-педагогічного стимулювання передбачає спрямованість викладача вокалу на знаходження механізмів стимуляції мотивів, інтересів, потреб студентів до вокальної діяльності.

Отже, зазначені принципи є методологічно доцільними в процесі формування вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. Для дослідження процесу формування вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва нам необхідно визначити структуру вокальної культури.

Згідно з думкою Н. Овчаренко, підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-виконавської діяльності значною мірою залежить від зростання рівня сформованості кожного з компонентів структури такого виду діяльності: мотиваційно-сміслового, вокально-технічного, художньо-семантичного, перевтілювально-сценічного компонентів [9, с. 95].

Так, мотиваційно-смісловий компонент відображає наявність особистісного смислу майбутнього вчителя музичного мистецтва у вокально-виконавській діяльності вчителя, який впливає на постановку цілей, формування мотивів, інтересів, потреб до занять вокально-виконавською діяльністю. Вокально-технічний компонент відображає рівень сприйняття студентом еталону співацького звучання, його вокально-слухових уявлень та відтворення голосом; усвідомлення якісних характеристик та способів звукоутворення і звуковедення, технічну оснащеність голосу. Художньо-семантичний компонент відображає рівень усвідомлення майбутнім учителем музичного мистецтва емоційно-чуттєвої природи вокального твору, художньо-виконавської традиції; ефективності процесу розкодування і сприйняття смислу твору; розуміння семантики вокального твору з дотриманням певної об'єктивності та створенням вокально-виконавської інтерпретації.

Перевтілювально-сценічний компонент відображає здатність студента до перевтілення, рівень вокально-виконавської майстерності у власній сценічній діяльності, внутрішньої роботи і творчої свободи над образом вокального твору; реалізації

творчо-виконавського досвіду у концертних виступах хору, ансамблю, концертах, як соліста на курсах, оглядах, фестивалях [9, с. 96].

Процес підготовки висококваліфікованих фахівців у сфері виконавчого мистецтва багатогранний за своєю структурою, має специфіку на рівні вищої школи (вузівської професійної музичної освіти) і на рівні природи музично-виконавської творчості.

З іншого боку, слід сказати про традиції виконавської школи, які здобули високий авторитет у сфері світової музичної культури. Педагогічний заклад у цьому разі функціонує як комплекс певних естетичних і професійних норм, правил, установок, як певна єдність поглядів музично-виконавських і педагогічних принципів, методологічних підходів тих, хто виступав її основоположниками, як певний рівень естетичної, духовної свідомості художника-виконавця. Виконавське мистецтво утворює навколо себе потужне середовище, яке безпосередньо впливає на всіх учасників художньо-педагогічного процесу. Завдання педагога – формувати у студентів адекватну позицію в оцінці звучання як розумового мистецького продукту [20]. Завищена або занижена самооцінка музичної діяльності студентів-виконавців приводить до негативних наслідків (мала продуктивність занять, зриви на концертних виступах, апатія, депресії) та ін. Навпаки, адекватна самооцінка студентів – учасників художньо-педагогічного процесу, його результатів і перспектив сприяє оптимальному рішення музично-творчих завдань, раціональному використанню свого технологічного ресурсу, своєчасному визначенню перспектив у розвитку власної виконавської культури.

Педагогічні підходи у виконавчому аспекті повинні передбачати активізацію емоційно-чуттєвої природи музикантів. Подібну активізацію необхідно корелювати зі стилістикою, особливостями жанру виконуваних творів, безпосереднім змістом художнього образу. Спрямованість роботи педагога в класі повинна включати в себе технологічний, художньо-образний аспект з елементами активної творчої позиції.

Ефективність розвитку виконавської культури студентів буде залежати і від спрямованості роботи педагога на поглиблення процесів сприйняття, уявлення, відтворення, які тісно пов'язані з усіма розумовими операціями студентів, розвитком їх мислення загалом.

Кожна значна історична епоха виробляє свою модель освіченості, втілювану в специфічно їй притаманному типі «освіченої людини». Нині застосування вищевказаних принципів сприяє втіленню компетентнісного підходу. В сучасному мінливому світі система освіти повинна формувати таку якість, яка здатна змінювати сфери і способи діяльності, застосовувати отримані знання і вміння в нових ситуаціях.

Вдосконалення сценічних умінь дає змогу студентам набути такі компетенції, які допоможуть підвищити якість його роботи, зокрема: інтелектуальну, що включає в себе художньо-творче мислення; ціннісно-смыслову, яка полягає в усвідомленні художньої цінності твору, його музичного образу, духовно-естетичного сенсу; творчу, засновану на розвитку здібностей, умінні самобутньо інтерпретувати твори та ін.; практичну, що формує навички читання з аркуша, транспонування, підбору по слуху, вміння імпровізувати, грати в ансамблі, акомпанувати; рухово-технічну, спрямовану на розвиток і вдосконалення індивідуального піанізму учня; інформаційну, що дає змогу знаходити, аналізувати, узагальнювати, систематизувати, творчо перетворювати отриману інформацію, створювати особистий банк даних (портфоліо) новітніх прийомів, методів роботи, а також використовувати ресурси сучасних комп'ютерних технологій; компетенція особистого самовдосконалення, що націлює на всебічний гармонійний саморозвиток, самоактуалізацію, емоційну саморегуляцію, розширення музичного кругозору, вдосконалення професіоналізму [20].

Використання компетентнісного підходу дасть змогу «ліквідувати невідповідність між наявною освітою і реальними освітніми потребами суспільства». Суть цього підходу полягає в тому, що цілі навчання формуються у вигляді тріади: «вміння діяти», «вміння бути» і «вміння жити» [14, с. 75].

Педагогу, який працює зі студентами, потрібно володіти не тільки профільною освітою, різними знаннями, а й творчою винахідливістю. Найважливішим завданням, що стоїть перед кожним педагогом, є поступовий пошук найбільш результативних шляхів виховання та навчання кожного окремого учня. Пошук індивідуальних прийомів навчання, правильна діагностика здібностей, оцінка сил і можливостей учня, різноманітність методів впливу на нього – все це визначає тактику діяльності викладача. Заняття з учнем – це щоразу нове творче завдання. Його успішне вирішення пов'язане з розвиненим педагогічним мисленням, знаннями педагогом вікової психології, із застосуванням у творчому процесі методики педагогічної підтримки, формування у студентів загальних і ключових компетенцій.

Міжнародна комісія Ради Європи в своїх документах розглядає поняття компетентності як загальні або ключові вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори, або опорні знання [24].

Висновки. У музично-педагогічній діяльності застосування принципів сценічної майстерності сприяє формуванню багатоканальної різноманітної комунікації: комунікація педагог та учень; комунікація з музичним твором у різних виявах

(слухання, виконання); міжособистісна комунікація студентів чи учнів, яка закладає основи компетентності студентів. Педагог набуває статусу організатора комунікативного акту з музикою, котрий забезпечує сприятливі умови для прояву творчо-креативних здібностей учнів.

Список використаної літератури:

1. Байбікова Г.В. Основи музично-педагогічного спілкування : навчально-методичний посібник. 2-е видання, перероблене. Білгород : Видавництво БДІІК, 2014, с. 18.
2. Благой Д.Д. Ещё из «Пёстрых листков». *Вопросы музыкальной педагогики* : сб. статей. Вып. 1. Москва : «Музыка», 1979. № 3, с. 60.
3. Василенко Л.М. Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики : автореф. дис. ... кандидата пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання». Київ, 2003. 20 с.
4. Корсакова И.А. Музыкальная коммуникация: генезис и историко-культурные трансформации : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора культурологии : спец. 24.00.01 «Теория и история культуры». Москва, 2014. 48 с., с. 16.
5. Кули Чарльз. Общественная организация. Изучение углубленного разума. Тексты по истории социологии XIX–XX веков : хрестоматия / сост. В.И. Добренков, Л.П. Беленкова. Москва : Наука, 1994. С. 350–357, с. 379.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1975. 304 с., с. 150.
7. Маруфенко О.В. Формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання». Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2006. 20 с.
8. Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология : учебное пособие. Москва : Академический Проект, 2004. 2-е изд., испр. и доп. 506 с.
9. Овчаренко Н.А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності : автореф. дис. ... доктора пед. наук : спец. : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Кривий Ріг, 2016. 38 с.
10. Овчаренко Н.А. Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: теорія та методологія : монографія. Кривий Ріг : Вид. Р.А. Козлов, 2014. 400 с.
11. Падалка Г.М. Учитель, музыка, діти. Київ : Музична Україна, 1982. 144 с.

12. Педагогічні технології : навчальний посібник для ВНЗ / О.С. Падалка, А.С. Нісімчук, І.О. Смоляк та ін. Київ. : Вид-во : «Українська енциклопедія» імені М.П. Бажана, 1995. 253 с.
13. П'ятницька-Позднякова І.С. Художньо-педагогічна комунікація: структурний аналіз. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені О.В. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*. 2012. Вип. 1.38(2). С.67–70, с.5.
14. Рудь М. Компетентнісний підхід в освіті. *Вісник Львів. ун-ту. Серія : Педагогіка*. 2006. Вип. 21, ч. 1. С. 73–82.
15. Ройтенко Н.О. Концептуальні засади педагогічного супроводу вокального розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки / Ред. кол. : В.Ф. Черкасов, В.В. Радул, Н.С. Савченко та ін. Випуск 155. Серія : Педагогічні науки*. Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. 306 с. С. 101–104.
16. Стулова Г.П. Теория и практика работы с детским хором. Москва, 2002.
17. Тоцька Л.О. Методичні засади удосконалення вокальної підготовки майбутніх учителів музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. : 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання». Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. Київ, 2010. 24 с.
18. Филатова Л.О. Компетентностный подход к построению содержания обучения как фактор развития преемственности школьного и вузовского образования. *Дополнительное образование*. 2005. № 7. С. 9–11.
19. Хабермас Ю. Моральна свідомість та комунікативні дії / пер. з нім. Москва : Наука. 2001. 380 с., с. 146.
20. Хуан Чхао. Принципи реалізації педагогічних умов вокального навчання майбутніх учителів музики на засадах особистісно орієнтованого підходу. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/24329/1/HUANG%20CHANGHAO.pdf>.
21. Assessing creativity: a guide for educators / D. Treffinger, G. Young, E. Selby, C. Shepardson. Storrs : The National Research Center on the Gifted and Talented, 2002. 97 p.
22. Guilford J.P. Creativity. *American Psychologist*. 1950. Volume 5, Issue 9, pp. 444–454.
23. Wollach M., Kogan N. Models of Thinking in Young Children. New York : Holt, 1965.
24. Spector J. Michael-de la Teja, Ileana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification. Pp. 1–3.

Gurgula R., Stolyarchuk L. Application of principles of stage skills as the basis of formation of student competence of music department

The article substantiates the principles of formation of stage skills in students of the music department, ways to increase the level of professional training of future teachers of music art at the present stage of educational development; the semantic personal components necessary for successful stage communication are clarified, namely: value, intellectual-artistic and emotional-aesthetic, the presence of which ensures effective communication and harmonious development of the student's or student's personality. Attention is paid to the importance of personality-oriented, productive, creative, artistic and educational approaches, which largely embody the paradigm of development of performing culture of performing students. The importance of applying the principles of stage skills as a basis for the formation of the competence of the student of the music department is revealed.

In the modern world a person needs developed professional competencies that ensure his advancement in the chosen specialty, the formation of a stable need for self-development, for the successful achievement of which in the music-pedagogical university it is necessary to purposefully form a systematic approach and involve all methods of pedagogy as an integral part of his professional qualities.

The article outlines the pedagogical conditions for the development of artistry of future musicians, which consist in the application of methods of music pedagogy for the development of freedom of expressive reaction to the artistic content of works of art; development of a conscious desire to overcome the problems associated with public speaking; development of desire for creative self-realization and self-presentation; organization of thematic art events as a stage of preparation for performing activities; participation in concert activities.

The issues of forming the competence of music students by optimizing the process of professional mastery of a musical instrument, adaptation of students to problematic, and for many stressful situations, concert performances, as well as maximum development and actualization of creative potential.

In the article the author highlights the criteria, indicators of stage skills of future specialists in the art of music, focuses on the need for students to master the specifics of concert performance, the skills of stage construction of a concert number.

Key words: *principles of formation of stage skills in students, future teacher of music art, competence approach, competence.*

УДК 377.1

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-1.21>**Л. Н. Зельман**кандидат педагогічних наук,
завідувач кафедри іноземних мов
Львівського університету бізнесу та права

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ МАЙСТРІВ РЕСТОРАННОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ У ВПУ

Розглянуто особливості професійної підготовки фахівців з інтегрованої професії «майстер ресторанного обслуговування» у ВПУ, яка поєднує професії офіціанта, бармена, буфетника, адміністратора залу. Проаналізовано основні нормативно-правові документи, згідно з якими відбувається професійна підготовка кваліфікованих робітників. Підготовка фахівців організована згідно з типовими навчальними планами, які розроблені відповідно до Державного стандарту професійно-технічної освіти. Під час вивчення навчальних планів з'ясовано, що підготовка майбутніх майстрів ресторанного обслуговування здійснюється на основі вивчення предметів загальнопрофесійної, професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки (професійна підготовка складається з навчальної, виробничої, виховної і методичної роботи). Виробниче навчання та виробнича практика майстра ресторанного обслуговування поєднує декілька аспектів роботи ресторану: майбутній фахівець має знати роботу кухні, технології приготування страв, займатися організацією бенкетів, обслуговування клієнтів тощо. Майбутні майстри ресторанного обслуговування повинні на високому рівні володіти власне професійною діяльністю, цьому сприятиме використання ІКТ у професійній підготовці, це підвищить конкурентоспроможність фахівця на ринку праці. Впровадження елементів дуальної системи навчання вищих професійних училищ також є позитивною тенденцією в підготовці майстра ресторанного обслуговування, таке навчання відбувається в навчальному закладі й одночасно на виробництві. Студенти мають можливість апробувати теоретичну підготовку вже під час навчання. Така форма навчання дає змогу корегувати й удосконалювати професійні знання, адже під час дуального навчання збільшується час на виробниче навчання і практику. Виробнича практика і виробниче навчання за дуальною формою навчання проходять у кафе, ресторанах, готелях. Зазначено, що ринок праці потребує конкурентоспроможного фахівця сфери обслуговування, який має декілька професій; що використання ІКТ у професійній підготовці майстра ресторанного обслуговування у ВПУ є обов'язковою умовою для успішної діяльності, а впровадження дуальної форми навчання допоможе майбутнім майстрам ресторанного обслуговування вдосконалити свої професійні знання.

Ключові слова: професійна підготовка, сфера обслуговування, майстри ресторанного обслуговування, інтегрована професія, дуальна система навчання.

Постановка проблеми. Нині відбуваються важливі пертурбації не лише в суспільно-політичному та соціально-економічному житті держави, а й у системі освіти. Постає потреба якісних змін у підготовці кваліфікованих фахівців. Важливою умовою успішного розвитку освіти є розвиток економіки, однак і освіта також може позитивно впливати на стан економіки, готуючи висококваліфікованих фахівців, спроможних вирішувати професійні проблеми на високому рівні. В Україні відбуваються зміни в системі освіти відповідно до проблем сучасності, це пов'язано з підвищеними вимогами ринку праці до підготовки висококваліфікованих фахівців широкого профілю. Сучасний ринок праці диктує також збільшення кількості професій. Сьогодні вимагає від навчальних закладів мобільного випускника, який здатний швидко адаптуватися до нових умов виробництва, вміє ефективно застосовувати свої

професійні знання. Поряд із теоретичною підготовкою фахівця вагомим значенням набуває формування його професійних якостей. У сучасних соціально-економічних умовах з'являються нові інтегровані професії («майстер ресторанного обслуговування», «майстер готельного обслуговування» та ін.), відбувається перепрофілювання училищ на користь сфери обслуговування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальність теми зумовлена тим, що в сучасних умовах збільшилася кількість професій типу «людина–людина», які необхідні у багатьох сферах. Натепер уже сформована нормативно-правова база, відповідно до якої здійснюється професійна підготовка кваліфікованих робітників у ВПУ. Питання професійної підготовки фахівців сфери обслуговування у ВПУ досліджені в публікаціях багатьох науковців: І. Бабій, О. Долгопол, С. Вдович, О. Замфереско, С. Кравець, В. Полуда, Л. Руденко та ін.

Мета статті – з'ясувати особливості професійної підготовки майстрів ресторанного обслуговування у вищих професійних училищах.

Виклад основного матеріалу. В Україні відбувається модернізація та реформування системи освіти відповідно до проблем сьогодення, ринок праці потребує фахівців широкого профілю. Тому навчальні заклади мають на належному рівні підготувати їх до майбутньої професійної діяльності. Студенти повинні на високому рівні володіти професійною діяльністю у вибраній галузі, вміти проєктувати свій подальший професійний розвиток, бути готовими нести відповідальність за якість і результати своєї праці. Тому основне завданням ВПУ – формувати необхідні вміння і навички майбутніх фахівців для їхньої успішної професійної реалізації в майбутньому.

В Україні ще у 2006 році почато розробку державних стандартів професійної (професійно-технічної) освіти для інтегрованих професій. Споріднені професії дають можливість випускникові училища виконувати різні види робіт упродовж професійного життя, а також за необхідності переходити з одного виду роботи на інший. «Навчання за інтегрованими професіями дає позитивні результати та сприяє: оптимізації змісту навчання; збільшенню часу на виробниче навчання й практику; розширенню і поглибленню рівня знань, умінь, навичок; раціональному використанню навчального часу у разі освоєння інтегрованої професії; посиленню зацікавленості учнів у навчанні й отриманні широкої кваліфікації; значній економії коштів на підготовку майбутніх фахівців» [5, с. 44]. Одна з перших інтегрованих професій сфери обслуговування – «Майстер ресторанного обслуговування», яка поєднує професії офіціанта, бармена, буфетника, адміністратора залу. Ця професія апробувалася вперше в Івано-Франківському вищому професійному училищі готельного сервісу і туризму й Одеському вищому професійному училищі морського туристичного сервісу. Фахівців за такою спеціальністю нині готують у таких навчальних закладах, як: державний професійно-технічний навчальний заклад «Львівський професійний лицей торгівлі та сфери послуг», Львівський професійний коледж готельно-туристичного та ресторанного сервісу, Одеське вище професійне училище морського туристичного сервісу та ін.

Проаналізуємо детальніше інтегровану професію фахівця сфери обслуговування «Майстер ресторанного обслуговування». Зазначимо, що згадана професія охоплює і сферу обслуговування, і виробничу діяльність, і торгівлю. Таким чином, проаналізувавши навчальні плани, можемо стверджувати, що підготовка майбутніх майстрів ресторанного обслуговування здійснюється на основі трьох циклів навчальних предметів: професій-

но-технічний цикл (загальнотехнічні, спеціальні предмети і виробниче навчання, спрямовані на формування робітника широкого профілю в межах інтегрованої групи професій і на спеціалізацію з конкретних видів робіт); природничо-науковий та гуманітарний цикли.

Процес професійної підготовки майстра ресторанного обслуговування у ВПУ складається з таких обов'язкових елементів, як: навчальна робота, виробнича робота, виховна робота, методична робота. Вивчення предметів професійно-теоретичної підготовки передбачає опанування учнями: загальних відомостей про певну галузь виробництва і перспективи її розвитку; основних відомостей про пристрої, принципи дії та найефективніші способи використання сучасної техніки; науково-технічного обґрунтування сучасних технологічних процесів і сучасних методів і прийомів технології, досягнень виробництва; необхідних відомостей із наукової організації праці, робочого місця, техніки безпеки, промислової санітарії та гігієни [4, с. 21]. Навчальні предмети, які вивчають учні під час навчання у вищому професійному училищі, мають максимально сприяти формуванню їхніх професійних компетенцій.

В освітній процес професійно-технічних навчальних закладів активно впроваджуються інноваційні освітні технології, у тому числі інформаційно-комунікаційні. Проаналізувавши Типову навчальну програму з предмета «Інформаційні технології» для майстра ресторанного обслуговування, зазначимо, що майбутні фахівці вивчають систему управління комп'ютерно-касовою (інформаційною) системою («Ресторан», «Фронт-офіс» тощо); створюють інформаційну базу та її налаштовують. Опановуючи тему «Прийом замовлення через автоматизовану комп'ютерну систему», учні вивчають правила техніки безпеки під час роботи на кишеньковому персональному комп'ютері (КПК), правила роботи з операційною системою (Windows Mobile 2003 for Pocket PC Premium Edition, PalmOS тощо), порядок приймання замовлень, оброблення і передачі даних. У темі «Комп'ютерні технології» студенти вивчають мультимедійні технології, PowerPoint і його можливості, етапи створення презентації, створення нової презентації, режим перегляду слайдів, створення анімаційних ефектів, налаштування демонстрації презентації, художнє оформлення презентацій, стилі оформлення та подання інформації, розробку фірмового стилю, програму створення публікацій Publisher, а також створення за шаблоном візитівок, меню, листівок, мінісайтів [1].

Зазначимо, що поряд із теоретичною підготовкою вагомим значення набуває формування професійних якостей майбутнього фахівця. Тому наступним важливим етапом у підготовці майстра ресторанного обслуговування є виробниче

навчання і виробнича практика, де він зможе спробувати свої сили та реалізувати на практиці теоретичний матеріал. Результати вивчення теоретичної підготовки майбутні кваліфіковані працівники сфери обслуговування реалізують безпосередньо на заняттях виробничого навчання та під час виробничої практики.

Виробниче навчання і виробнича практика майстра ресторанного обслуговування поєднують різні аспекти роботи ресторану. Такий фахівець має знати не лише роботу кухні й технології приготування, а й організацію бенкетів і обслуговування клієнтів. Таким чином, відповідно до Типового навчального плану майстер ресторанного обслуговування мусить мати такі знання та вміння: знати основи трудового права у професійній діяльності; знати основи галузевої економіки й основи енергоефективності; знати основи психології, етики й етикету; оперативно діяти і приймати правильні рішення у непередбачуваних ситуаціях під час роботи; взаємодіяти з членами колективу в процесі роботи; дотримуватися вимог охорони праці; знати основи організації і техніки обслуговування в закладах ресторанного господарства; знати технології приготування закусок, страв, напоїв з основами товарознавства; знати устаткування торгово-технічного обладнання; знати іноземну мову професійного спрямування; знати вимоги санітарії та гігієни; вміти готувати зал до прийому відвідувачів і проводити обслуговування; вміти організувати і проводити спеціальні форми обслуговування [1].

Головними чинниками конкурентоспроможності працівника є працьовитість, творче ставлення до професії, здатність бути лідером, неперервний саморозвиток, а також здатність реалізуватися в реальних умовах праці, проявити професійні компетентності й особистісні якості, тому зазначимо, що основною в підготовці майбутніх майстрів ресторанного обслуговування є практична діяльність. Л. Руденко зазначає, що сучасні робітники сфери обслуговування повинні: розуміти поведінку клієнтів із метою вибору найкращого способу їх обслуговування; свідомо регулювати власну поведінку; адекватно ставитися до поведінки своїх колег для надання їм (у разі необхідності) допомоги і підтримки; вибрати доцільну стратегію комунікативної поведінки у процесі обслуговування; враховувати психологічні особливості клієнтів різних типів і підбирати відповідні комунікативні методи роботи з ними [7, с. 206]. Вважаємо, що таку підготовку може забезпечити дуальна форма навчання.

Дуальна форма навчання – це поєднання навчання в закладах освіти з навчанням на робочих місцях (підприємствах, в установах та організаціях) для здобуття певної кваліфікації. Кабінетом Міністрів України було прийняте Розпорядження № 660-р від 19 вересня 2018 р. «Про схвалення

Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти». У документі зазначено, що Концепція формується на німецькому досвіді дуальної форми здобуття освіти, який було презентовано завдяки Представництву Фонду імені Фрідріха Еберта, Німецько-Українському агрополітичному діалогу. У Концепції вказано, що підготовка фахівців за дуальною формою навчання передбачає встановлення рівноправного партнерства студентів, закладів освіти, роботодавців; майбутні фахівці зможуть практично застосувати свої фахові знання й адаптуватися в умовах професійної діяльності; дуальна форма здобуття освіти передбачає навчання на робочому місці з виконанням посадових обов'язків відповідно до трудового договору [6]. За дуальною формою навчання проходить у кафе, ресторанах, готелях, де майбутні фахівці мають можливість максимально зануритися в атмосферу своєї майбутньої професії, така форма навчання допоможе більш якісно засвоїти знання і виробити вміння і навички роботи.

Висновки і пропозиції. На сучасному етапі збільшилася кількість професій, які належать до сфери «людина–людина». Сучасний ринок праці потребує робітника сфери обслуговування, який має декілька професій. Тому інтегрована професія «Майстер ресторанного обслуговування» в сучасних соціально-економічних умовах є надзвичайно актуальною, користується популярністю як серед майбутніх фахівців, так і серед роботодавців.

Завданням вищих професійних училищ є розвиток професійних якостей у майбутніх фахівців. Формування професійних умінь і навичок відбувається на основі вивчення предметів загальнопрофесійної, професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки. Сучасні техніко-технологічні зміни вимагають мобільного фахівця, здатного до швидкої адаптації, тому використання ІКТ у професійній підготовці конкурентоспроможного фахівця сфери обслуговування є обов'язковою умовою, а дуальна форма навчання допоможе майбутнім майстрам ресторанного обслуговування удосконалити свої знання вже під час навчання.

Список використаної літератури:

1. Державний стандарт професійно-технічної освіти для підготовки (підвищення кваліфікації) робітників з професії 5129 «Майстер ресторанного обслуговування»: Наказ Міністерства освіти і науки України від 28.10.2013 № 1494. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/profesijno-teh-nichna-osvita/derzhavni-standarti-navchalni-plani-ta-programi/zatverdzeni-standarti-profesijnoyi-osviti-2019>.
2. Долгопол О. Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців сфери ресто-

- ранного обслуговування. *Витоки педагогічної майстерності* : зб. наук. праць. 2013. Вип. 11. С. 119–123.
3. Зельман Л.Н. Підготовка кваліфікованих робітників сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах України (1969 р. – початок XXI століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Львівський державний університет безпеки життєдіяльності. Львів, 2017. 276 с.
 4. Навчально-виховний процес у професійно-технічних закладах / Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія, Л.С. Шевченко, Ю.Б. Бадюк ; за ред. проф. Р.С. Гуревича. Вінниця : ТОВ «Планер», 2011. 355 с.
 5. Педагогічні основи формування змісту підготовки кваліфікованих робітників за інтегрованими професіями : посібник / С.Г. Кравець, Ю.І. Кравець, Н.П. Дерев'яноко, О.Г. Оліферчук. Київ : ТОВ «НВП Поліграфсервіс», 2014. 152 с.
 6. Про схвалення Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 19.09.2018 № 660-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-2018-p#Text>.
 7. Руденко Л. А. Формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах : монографія. Львів : Піраміда, 2015. 342 с.

Zelman L. Features of skilled masters of restaurant service professional training in the HVS

The peculiarities of professional training of specialists in the integrated profession "master of restaurant service" in higher vocational schools which combine the professions of a waiter, bartender, barman and a restaurant administrator are considered. The basic normative and legal documents are analyzed according to which professional training of skilled workers takes place. Training of specialists is organized in accordance with the typical curricula. When studying curricula, it was found out that the preparation of future masters of restaurant service is carried out on the basis of study of subjects of general professional, professional-theoretical and vocational-practical training (training consists of educational work, production work, tutorial work and methodical work). Production training and production practice of the master of restaurant service combines several aspects of the restaurant work: the future specialist knows the work of the kitchen, the cooking technology, the organization of banquets, customer service, etc. It is noted that the future masters of restaurant service must possess professional skills at a high level, this will be facilitated by using of ICT in training, this will increase the competitiveness of the specialist in the labor market. The typical curriculum on the subject "Information technologies" is analyzed. The introduction of elements of the dual system of training of higher vocational schools is also a positive trend in the preparation of restaurant service master, such training takes place at the educational establishment and at the same time in production. Students have an opportunity to practice theoretical training instantly during their studies. This form of education allows you to adjust and improve the professional knowledge, because at a dual training there is an increase of time for production training and practice. Production practice and production training by the dual form of education takes place in cafes, restaurants, hotels. It is indicated that the labor market requires a competitive service specialist who has several professions; that the use of ICT in the training of a restaurant service master in the HPU is an indispensable condition for successful operation, and introduction of the dual form of education will help future masters of restaurant service to improve their professional knowledge.

Key words: professional training, service sphere, masters of restaurant service, integrated profession, dual system of training.

УДК 373.2.091.313

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-1.22>**Л. В. Козак**доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри дошкільної освіти
Київського університету імені Бориса Грінченка**В. Ю. Коваль**магістрант спеціальності «Дошкільна освіта»
Київського університету імені Бориса Грінченка

ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ ДИТИНИ ДО НАВЧАННЯ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Основна увага у статті зосереджується на характерних особливостях проектної діяльності у закладах дошкільної освіти. Показано, що застосування проектної діяльності є важливим засобом сучасної освіти і виховання, пізнавального розвитку і творчих здібностей дитини дошкільного віку, її підготовки до навчання у Новій українській школі. Встановлено, що проектна діяльність є одним з активних видів навчально-пізнавальної діяльності вихованців, що спрямована на розв'язання проблеми, пов'язаної зі створенням освітнього продукту, який має суб'єктивну або об'єктивну цінність і може розглядатися як спосіб організації такої діяльності. Вона забезпечує інтегрований підхід в освіті, оскільки вимагає обміркованого й обґрунтованого поєднання змісту з різних освітніх ліній базового компонента дошкільної освіти чи освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти відповідно. В основі проектної діяльності – взаємодія суб'єктів освіти, яка виявляється у спільній праці, пізнанні, спілкуванні. Проектна діяльність передбачає створення вихователем таких умов, які дають змогу дітям самостійно або спільно з дорослим відкривати новий практичний досвід, здобувати його експериментальним, пошуковим шляхом, аналізувати його і перетворювати. У проектній діяльності дитина відчуває себе суб'єктом, оскільки отримує можливість бути самостійним, ініціативним, активним діячем, який відповідальний за досвід своєї діяльності, свої вчинки. Сутність проектної діяльності – активізувати і підтримати інтерес дітей до позначених у такій діяльності різноманітних проблем. Доведено, що керівництво проектною діяльністю веде до зміни позиції педагога. З носія готових знань він перетворюється на організатора пізнавальної діяльності своїх вихованців і допомагає дитині у пошуку вирішення поставленої або виявленої нею проблеми. Педагог допомагає дітям самостійно знайти рішення, «відкрити» нове знання і привласнити його на рівні досвіду. Розкрито мету, завдання, принципи організації, структуру та етапи реалізації проектної діяльності дітей.

Ключові слова: дошкільна освіта, початкова освіта, Нова українська школа, проектна діяльність, готовність до навчання.

Постановка проблеми. З першого вересня 2018 р. школи в Україні розпочали працювати за новим Державним стандартом початкової освіти [1], що забезпечує реалізацію концепції Нової української школи (НУШ) [4]. Ефективність роботи початкової школи небезпідставно пов'язується з готовністю дітей дошкільного віку до навчання, рівнем їхнього здоров'я і розумового розвитку. Під шкільною готовністю розуміється оволодіння дітьми знаннями та вміннями, мотивацією й іншими, необхідними для засвоєння шкільної програми, поведінковими характеристиками. З огляду на це особлива увага повинна бути приділена пошуку ефективних засобів навчання та способів «м'якого» переходу дітей із закладів дошкільної освіти до початкової школи.

Дієвим засобом забезпечення наступності дошкільної і початкової освіти, формування необхідних життєвих компетентностей, шкільної зріло-

сті й готовності дитини старшого дошкільного віку до систематичного навчання в Новій українській школі може стати проектна діяльність.

Проектна діяльність є одним з активних видів навчально-пізнавальної діяльності вихованців, що спрямована на розв'язання проблеми, пов'язаної зі створенням освітнього продукту, який має суб'єктивну або об'єктивну цінність і може розглядатися як спосіб організації такої діяльності. Вона забезпечує інтегрований підхід в освіті, оскільки вимагає обміркованого й обґрунтованого поєднання змісту з різних освітніх ліній БКДО чи освітніх галузей ДСПО відповідно. В основі проектної діяльності – взаємодія суб'єктів освіти, яка виявляється у спільній праці, пізнанні, спілкуванні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти проблеми наступності дошкільної і початкової освіти розглянуто в працях Л.В. Артемової, Н.М. Бібик, О.Л. Кононко, К.Л. Крутій, Н.В. Лисенко,

З.П. Плохій, О.В. Проскури, О.Я. Савченко та ін. Теоретичні основи та практична реалізація інтегрованого підходу в дошкільній та початковій освіті представлені у дослідженнях Г.В. Беленької, А.М. Богуш, Н.В. Гавриш, К.Л. Крутій, О.О. Ліннік, О.Я. Савченко, Т.О. Піроженко та ін. Важливі питання організації проєктної діяльності дошкільників знайшли відображення у наукових роботах Ю.Д. Буракової, О.Г. Брежнєвої, Н.В. Гавриш, В.А. Деркунської, І.Р. Кіндрат, Т.О. Піроженко, О.Д. Рейпольської, Н.М. Токаренко, Л.А. Швайки та ін.

Попри таке наукове розмаїття, організація проєктної діяльності дітей у закладах дошкільної освіти має ситуативний характер, а використання потенціалу проєктної технології як засобу підготовки дітей дошкільного віку до навчання у Новій українській школі потребує подальших досліджень.

Мета статті – обґрунтування проєктної діяльності як засобу підготовки дитини дошкільного віку до навчання у Новій українській школі.

Виклад основного матеріалу. Вивчення стану розроблення зазначеної проблеми потребує визначення ключових понять дослідження, таких як: готовність до навчання в школі, Нова українська школа, проєктна діяльність.

Готовність до шкільного навчання є проблемою соціальної зрілості дитини. Адже, йдучи до школи, вона опиняється в реальній соціальній позиції, вперше отримавши право й опинившись перед обов'язком здійснення суспільної за змістом і формою діяльності, якою є навчання.

Готовність до діяльності виявляється у здатності до організації, виконання і регулювання своєї діяльності. Готовність до будь-якої діяльності зумовлюється багатьма чинниками, найважливішими з яких є система мотивів і цілей, наявність знань і вмінь, безпосереднє залучення до діяльності, у процесі якої найбільш активно формуються потреби, інтереси і мотиви здобуття знань і вмінь.

Щодо готовності шестирічної дитини до систематичного навчання у Новій українській школі, то важливо зазначити, що діти цього віку за особливостями психічного розвитку здебільшого залишаються дошкільниками. Але саме такий вік є сенситивним для навчання грамоти, засвоєння соціальних норм і правил поведінки. Тому успіх адаптації і навчання шестирічної дитини в школі багато в чому залежить від індивідуальних фізичних і психічних особливостей розвитку, сформованості готовності до школи (інтелектуальної, особистісної, соціально-психологічної), а також від стилю роботи вчителя і позиції батьків.

Нова українська школа – це фундаментальна реформа загальної середньої освіти. Її мета – «всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя,

готова до свідомого життєвого вибору та само-реалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності» [4, с. 5].

НУШ визначає: дитиноцентризм у освітньому процесі; пріоритет практико-зорієнтованого інтегрованого навчання; важливість особистісного розвитку, гнучкого, критичного мислення та комунікативності дітей; створення сучасного емоційно-комфортного освітнього середовища; компетентнісний підхід до навчання; впровадження педагогіки партнерства.

У сучасній школі надається перевага міжпредметній інтеграції, що здійснюється різними шляхами: створенням інтегрованих курсів; впровадженням навчальних проєктів; організацією тематичних днів і тижнів; проведенням інтегрованих уроків [6]. Також зазначимо, що класична предметна диференціація у навчанні не є пріоритетною і в сучасній дошкільній освіті. Вихователі практикують проведення комплексних, інтегрованих, блочно-тематичних занять, запроваджують метод проєктів. З вищезазначеного витікає доцільність введення інтегрованого підходу до розвитку і формування особистості дитини, теоретичні основи та практична реалізація якого продуктивно розвиваються у дошкільній освіті України. Інтегроване навчання у дошкільній та початковій освіті – це сукупність послідовних та взаємопов'язаних дій педагога та дитини, які спрямовані на формування цілісної картини навколишнього світу на основі об'єднання матеріалу з різних освітніх ліній БКДО чи освітніх галузей ДСПО відповідно.

Організація інтегрованого процесу в закладі дошкільної освіти забезпечує цілісний розвиток дитини і формування у неї інтегральних особистісних якостей. У процесі інтеграції освітніх ліній здійснюється пізнавально-мовленнєвий, художньо-естетичний, фізичний, соціально-особистісний розвиток. Синтез таких ліній розвитку і забезпечує перехід від нижчого рівня розвитку до більш вищого, визначаючи нове якісне просування дитини в пізнанні навколишнього світу, коли набувається особистісний і соціальний досвід.

З-поміж різних інтеграційних форм і засобів організації дитячої активності пріоритетною є проєктна діяльність.

Проєктна діяльність – це різноманітні, засновані на поточних і перспективних інтересах дитини види самостійної діяльності. Така діяльність заснована, з одного боку, на взаємодії з дорослими, а з іншого (що не менш важливо) – на основі постійного розширення самостійних дій дитини (власні проби, пошук, вибір, маніпулювання предметами і діями, конструювання, фантазування, спостереження-вивчення-дослідження) [2]. Саме проєктна діяльність дає змогу досягти високого рівня інтелектуальної, мовленнєвої, особистісної активності дошкільників. Так, наприклад,

тема проєкту «Мамине свято» визначає вибір таких видів діяльності: художньо-творчої, ігрової, читацької, пізнавально-дослідницької.

Проєктна діяльність передбачає створення вихователем таких умов, які дають змогу дітям самостійно або спільно з дорослим відкривати новий практичний досвід, здобувати його експериментальним, пошуковим шляхом, аналізувати його і перетворювати. У проєктній діяльності дитина відчуває себе суб'єктом, оскільки отримує можливість бути самостійним, ініціативним, активним діячем, який відповідальний за досвід своєї діяльності, свої вчинки.

Сутність проєктної діяльності – активізувати і підтримати інтерес дітей до позначених у такій діяльності різноманітних проблем. В основі проєктної діяльності лежить розвиток пізнавальних інтересів дітей, вміння самостійно застосовувати отримані уявлення в типових ситуаціях, орієнтуватися в інформаційному просторі, заповнювати відсутні знання і набувати вміння, розвиток критичного мислення.

У проєктній діяльності дитина формує своє творче ставлення до довкілля, вчиться розуміти взаємозв'язки у світі. Досягаючи цілей поставленої перед собою мети, дитина діє свідомо, охоче, без примусу, бо проблема, за яку свідомо береться, має для неї внутрішню цінність, пов'язана з її потребами і відповідає її силам та інтересам. Оскільки знання для дитини особистісно значимі, вони успішно засвоюються. Таким чином, виконуючи проєкт, дитина має можливість цілковито задовольнити свою внутрішню активність, власні потреби, реалізуватися як особистість [7; 8].

Керівництво проєктною діяльністю веде до зміни позиції педагога. З носія готових знань він перетворюється на організатора пізнавальної діяльності своїх вихованців і допомагає дитині у пошуку вирішення поставленої або виявленої нею проблеми. Педагог допомагає дітям самостійно знайти рішення, «відкрити» нове знання і привласнити його на рівні досвіду. В ході виконання проєкту діти вчать самостійно шукати інформацію, робити висновки, підбирати способи викладу знайденого матеріалу для однолітків, молодших дітей.

Проєктну діяльність від інших форм організації педагогічного процесу в ЗДО відрізняє таке: практичне застосування дітьми наявних у них знань і умінь; нежорстке формулювання завдань, їх варіативність, що підвищують самостійність і творчість дошкільнят; інтерес до діяльності, що приносить публічний результат, особисту зацікавленість у ньому.

Проєктна діяльність включає в себе: завдання для дітей, сформульоване у вигляді проблеми; цілеспрямовану дитячу діяльність; форми організації взаємодії дітей з вихователем і один з одним;

результат діяльності як знайдений дітьми спосіб вирішення проблеми проєкту.

Реалізація будь-якого проєкту здійснюється в ігровій формі, залученням дітей до різних видів творчої та практично значущої діяльності, в безпосередньому контакті з різними об'єктами соціального середовища (екскурсії, ігри, практично корисні справи). Проєкт може реалізовуватися в будь-якому об'єднанні дошкільників (у групі, підгрупі, одночасно в декількох групах, по всьому закладу, між декількома закладами, із залученням батьків дошкільників, у соціумі мікрорайону та ін.) [5].

Проєкти розрізняють за обсягом завдань, тривалістю, характером координації та контактів, формою проведення, видами діяльності. Загальними для всіх видів проєктів є завдання вихователя та мета діяльності дітей. Під час реалізації проєктної діяльності вихователь повинен: керуватися принципами особистісно орієнтованої освіти, педагогіки партнерства та дитиноцентризму; адаптувати освітнє середовище відповідно до потреб проєктної діяльності; створити особисто значущу для кожної дитини проблемну ситуацію, складність вирішення якої відповідає зоні найближчого розвитку вихованців; створити емоційно-комфортні сприятливі умови для її розв'язання, зокрема заохочувати ініціативність, самостійність та креативність дітей; за необхідності допомагати групі у реалізації цілей проєкту, створенні та презентації кінцевого продукту.

Метою дитячого колективу є вирішення проблемної ситуації, пошук відповідей на актуальні проблемні питання, створення та презентація кінцевого продукту. Відповідно до природи дітей (та за наявності комфортного, вільного та креативного освітнього середовища) на завершальному етапі реалізації проєкту ними формуються нові проблемні особистісно значущі питання.

У педагогіці окремо розглядається проєктна діяльність вихователя та проєктна діяльність дітей як її варіативний складник. У контексті нашого дослідження проєктну діяльність доцільно розглядати безпосередньо як засіб організації діяльності дітей. На підготовчому етапі до її проведення вихователь має зробити такі кроки: сформулювати проблему проєкту, сюжетно-ігрову ситуацію, визначити мету та завдання проєкту; розробити орієнтовний план проведення діяльності (необхідно продумати його гнучкість та варіативність відповідно до запитів дітей); залучити у роботу з дітьми засоби, форми та методи, спільні для дошкільної та початкової освіти.

Фаза реалізації дітьми проєктної діяльності (за Т.О. Піроженко) передбачає постановку проблеми у групі; її обговорення та визначення завдань; роботу над проєктом; презентацію продукту діяльності; аналіз ходу роботи над проєктом та постановку нової проблеми. Після завершення фази реалізації

у групі вихователь аналізує та оцінює результати освітнього процесу, визначає перспективи розвитку.

Виділимо позитивні моменти проєктної діяльності з дітьми старшого дошкільного віку під час співпраці з вихователем: зміни позиції вихователя – з носія готових знань він перетворюється на організатора пізнавальної, дослідницької діяльності своїх вихованців; змінюється психологічний клімат у групі; знання, набуті в ході реалізації проєкту, стають надбанням особистого дитячого досвіду; діти набувають уміння міркувати: вчать ставити мету, добирати засоби для її досягнення, оцінювати наслідки; розвиваються комунікативні навички: уміння домовлятися, приймати іншу точку зору, вміння відгукуватися на ідеї, висунуті іншими, співпрацювати, сприяти – інакше мета, до якої діти прагнуть, не буде досягнута; самоконтроль, свідомо дисциплінованість у групі [3].

Зазначимо, що, на відміну від проєктної діяльності школярів, де більший наголос робиться на дослідницьку активність учнів, проєктна діяльність дошкільнят більш різноманітна і варіативна. Вона допускає елементи фантазування і творчості, обов'язковий ігровий контекст, враховує вік і досвід дітей, провідний вид діяльності.

Висновки і пропозиції. Отже, проєктна діяльність є сучасним ефективним засобом всебічного розвитку та формування особистості дитини, її підготовки до навчання у Новій українській школі, оскільки активно впроваджується у практику дошкільної та початкової освіти і є тим «мостом», який забезпечує «м'який» перехід дитини із закладу дошкільної освіти до початкової школи.

Робота над проєктом стимулює пізнавальну активність дошкільників, сприяє формуванню «Я-концепції дитини», їх особистісному розвитку, забезпечує глибоке засвоєння знань та умінь, розвиток критичного та системного мислення, творчих здібностей, комунікативних навичок та стійкості в умо-

вах обмеженого часу та визначеної мети. Водночас вона потребує високої педагогічної майстерності вихователя та передбачає складність та об'ємність підготовчого етапу до реалізації проєкту.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. Подальшого дослідження потребують умови і процес підготовки майбутніх педагогів до організації проєктної діяльності у закладах дошкільної освіти.

Список використаної літератури:

1. Державний стандарт початкової загальної освіти. URL: <https://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novuj-derzhstandart-pochatkovoyi-osvity-dokument/>.
2. Деркунская В.А. Проектная деятельность дошкольников : учебно-методическое пособие. Москва : Центр педагогического образования, 2012. 144 с.
3. Козак Л.В., Король Г.А. Проектна діяльність як чинник пізнавального розвитку дітей дошкільного віку. *Науковий фаховий журнал «Інноваційна педагогіка»*. Випуск 18. 2019. Т. 3. С. 169–174.
4. Концепція Нової української школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
5. Метод проєктів у діяльності дошкільного закладу / Укладач Л.А. Швайка. Харків : Вид. група «Основа», 2010. 203 с.
6. Нова українська школа : poradnik dla vchytelja / za zag. red. N.M. Bıbık. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.
7. Піроженко Т.О. Програма технології психолого-педагогічного проєктування. *Дитячий садок*. 2004. № 16. С. 8–9.
8. Токаренко Н. Метод проєктів у дошкільному закладі. *Педагогічні технології*. 2008. С. 35–39.

Kozak L., Koval V. Project activity as one of the means of preparing a child for learning at the New Ukrainian school

The main point in the article is to focus attention on the characteristic features of project activities in preschool institutions. It is shown that the use of project activities is an important tool of modern education and upbringing, cognitive development and creative abilities of a preschool learner, as well as his/her preparation for study at the New Ukrainian School.

It is established that project activity is one of the active types of students' educational and cognitive activities. It is aimed at solving the problems associated with the creation of an educational product that has a subjective or objective value and can be considered as a way to organize such activities.

It provides an integrated approach in education, because it requires a thoughtful and reasonable combination of content from different educational basic components of Preschool Education or educational areas of the State Standard of Primary Education, respectively. The basis of project activities is the interaction of educational entities, which is manifested in joint work, cognition, communication.

Project activities involve teachers' creation of such conditions that allow children to work independently or/and together with an adult. They help pupils to gain, analyze and transform new practical experience by experimental and explorative way. In project activities, the child is considered to be a subject, because he/she gets the opportunity to be an independent, proactive, active person who is responsible for experience of their activities, their actions. The essence of the project activity is to activate and support children's interest in the various problems identified in this activity.

It is proved that the management of project activities leads to change the position of the teacher. From the carrier of ready-made knowledge, he/she becomes the organizer of the cognitive activity of the pupils. The teacher helps kids to find a solution to the problems posed or identified by them. The teacher involves children to find a solution, discover new knowledge and impose it at the level of experience. The purpose, tasks, principles of organization, structure and stages of realization of project activity of children are revealed in this article.

Key words: *preschool education, primary education, New Ukrainian school, project activities, willingness to study.*

УДК 377:305 (560)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-1.23>**Н. М. Корчинська**кандидат педагогічних наук, доцент,
Академія зовнішньої розвідки України

ПОДОЛАННЯ ҐЕНДЕРНОГО РОЗРИВУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ ТУРЕЧЧИНИ

Статтю присвячено виявленню ефективності політики уряду Туреччини щодо подолання ґендерного розриву, ґендерної нерівності і ґендерних стереотипів у системі професійної освіти, яка проводиться останні десятиліття у співпраці із представниками Європейського Союзу. Незважаючи на те, що на юридичному рівні Туреччина намагається підтримувати права і свободи жінок і дівчат, підписавши деякі міжнародні документи, наприклад «Конвенцію про ліквідацію всіх форм дискримінації проти жінок», «Пекінську платформу дій» і т.д., а на практиці разом із неурядовими організаціями і західними партнерами втілює у життя багато освітніх проєктів, поки що рівень охоплення освітою дівчат тут на всіх рівнях, починаючи із початкового, залишається недостатнім. На офіційному рівні в Туреччині немає жодних законів, які б перешкождали дівчатам користуватися перевагами дошкільної, початкової, середньої, професійно-технічної або вищої освіти. Однак наявні помітні відмінності між кількістю жінок і чоловіків, які відвідують навчальні заклади у сільських та міських районах, різних географічних регіонах країни і в містах різного рівня соціально-економічного розвитку. Система професійної освіти Туреччини відтворює стереотипні ролі для жінок та чоловіків, і ці ролі відбиваються на професійному та освітньому виборі хлопчиків і дівчат. Дівчата, як правило, беруть участь у програмах загальної та професійно-технічної освіти, які в майбутньому допоможуть їм отримати «жіночу» роботу. На рівні університетської освіти дівчата віддають перевагу соціальним наукам, тоді як хлопці частіше йдуть на технічні кафедри. Як показують статистичні дані, завдяки спільним зусиллям урядовців і освітян кількість дівчат у початковій освіті збільшилась до рівня, коли ґендерний розрив практично закритий. Однак розрив у середній освіті все ще існує, хоча він і зменшився до 2,5 відсотка. Тому подальші дії уряду повинні бути спрямовані не лише на обов'язкову реєстрацію дівчат до школи, а й на те, щоб вони залишалися у формальній системі освіти. Крім того, проаналізувавши ґендерну освітню політику Туреччини, можна зробити висновок, що у подоланні ґендерного розриву в середній і професійно-технічній освіті Туреччини великою проблемою лишається менталітет жителів цієї країни. Навіть якщо там і приймаються найкращі, прогресивні закони з відповідними механізмами захисту, але через владу, яка не прихильна до ґендерної рівності, ці закони не покращують становище жінок і дівчат.

Ключові слова: ґендерна нерівність, професійна освіта Туреччини, ґендерно чутлива освіта, освіта дівчат.

Постановка проблеми. Ґендерна дискримінація залишається однією з найбільших перешкод для отримання права на освіту. Недискримінаційна освіта вигідна як дівчатам, так і хлопцям, водночас вона також значною мірою сприяє подальшій побудові більш рівноправних стосунків між жінками та чоловіками у суспільстві й родині. Особливо гострим питанням дискримінації в системі освіти стоїть у країнах, де роль жінки традиційно обмежувалась хатніми обов'язками, народженням і вихованням дітей. Освіта має вирішальне значення для поліпшення соціальних умов для жінок, а разом із рівнем їх здоров'я та рівнем доходів вона є одним з основних показників у «Звіті про розвиток людини» (Human Development Report), який уперше було опубліковано у 1990 р. у рамках «Програми розвитку ООН» (United Nations Development Programme). Отже, інвестування в освіту дівчат і жінок є одним з найкращих

інструментів досягнення сталого розвитку та економічного зростання, а також надзвичайно високого соціального статусу та економічного прибутку. Однак всупереч розвитку освіти в усіх кутках планети освіта жінок, як і раніше, залишається головною проблемою у багатьох частинах світу. Ситуація в Туреччині не є винятком.

Хоча жінки здобули там рівні права на освіту після прийняття у 1924 році «Закону про уніфікацію освіти», на практиці ґендерна нерівність залишається великою проблемою. Рівень неписьменності серед жінок віком від 6 років становить 5,1%, тоді як серед чоловіків лише 0,8%. На кожні 10 неграмотних громадян припадає 8 жінок [2, с. 28]. Частка неграмотних серед дорослого населення жіночої статі (15+) становить 6,08% (KSGM, 2019: 22). За даними 2018 року, в Туреччині, де основна освіта є обов'язковою з моменту заснування республіки, кількість неграмотних жінок становить 1.872.537, а чоловіків – 325.551 [5].

У Туреччині все ще існує багато факторів, що заважають жінкам мати рівні можливості із чоловіками, що характерно для багатьох інших країн, що розвиваються. Незважаючи на велику кількість кампаній з популяризації освіти дівчат, проведених останніми роками, поки що рівень охоплення шкільною освітою на всіх рівнях, починаючи із початкового, залишається недостатнім. У «Звіті про ґендерний розрив» Всесвітнього економічного форуму, в якому було оцінено 135 країн, було виявлено, що у Туреччині жінки значною мірою відстають від чоловіків. Згідно з цим звітом Туреччина, якщо порівняти з попередніми роками, опустилася на чотири місця і посіла 130-е місце із 135 у списку рівності жінок та чоловіків. Турецькі жінки продовжують займати нижчі місця у рейтингу доступу до освіти. Туреччина посідала 113-е місце із 135 у доступі жінок до освіти [5]. Для порівняння: згідно із даними цього ж звіту від 2006 року у рейтингу рівності жінок Туреччина посідала 105-е місце із 135 країн, а у рейтингу рівного доступу до освіти посідала 92-е місце.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Поняття ґендеру і ґендерної рівності є одним із найбільш значущих термінів, які використовуються в жіночих студіях. Європейська рада (2004) визначає ґендерну рівність як «рівне визнання відмінностей між чоловіками та жінками, їх різних ролей у суспільстві й однакове оцінювання цих ролей». Більшість академічних кіл віддали перевагу концепції ґендерної рівності, розробленої у 1970-х [2, с. 29]. Ґендерні студії в системі освіти Туреччини стали надзвичайно популярними за останні три десятиліття. Найбільшу увагу дослідників привертав вплив ґендерної нерівності в освіті на економічний розвиток країни. Саме цій тематиці присвячені праці Мерьєм Мельтем Баш, Еміне Бозкурт, Ніль Демет Гюнґор, Мехмет Тан, Айсіт Тансель та ін.

У ході освітньої реформи в Туреччині 2006–2012 років такі вчені, як Севіль Атлама, Еміне Демірай, Февзіє Сайилан та ін., висвітлювали проблеми в системі середньої освіти в контексті ґендерної нерівності. Зокрема, Ясемін Есен, Фірдевс Хельваджиоглу детально аналізували прояви сексизму і ґендерні стереотипи в текстах і на малюнках в турецьких підручниках, а Суле Токташ розглядала ґендерний розрив у системі професійної освіти.

Метою статті є виявлення ефективності політики уряду Туреччини щодо подолання ґендерного розриву, ґендерної нерівності і ґендерних стереотипів у системі професійної освіти, яка проводиться останні 10 років у співпраці із представниками Європейського Союзу, і можливість використання досвіду Туреччини в реаліях української професійної освіти, де ґендерна нерівність і ґендерні стереотипи досі не подолані.

Виклад основного матеріалу. У багатьох країнах Європи процес інституціоналізації ґендерної рівності відбувся у 1970-х роках, однак у Туреччині процес інституціоналізації рівності жінок та чоловіків у державних установах розпочався у 1987 р. після створення Комітету консультування з питань жіночої політики при Головному управлінні із соціального планування [3, с. 3]. Законодавчим наказом № 422, який був опублікований в Офіційному віснику від 20 квітня 1990 року, було створено «Головне управління з питань статусу жінок». Головне управління з питань статусу жінок було реструктуроване як основний службовий підрозділ Міністерства у справах сім'ї і соціальної політики Законодавчим наказом № 633 про організацію та функції Міністерства у справах сім'ї та соціальної політики, який був опублікований в Офіційному віснику (*Resmî Gazete*) 8 червня 2011 року [10, с. 25]. Нині головне управління з питань статусу жінок здійснює різноманітні проекти коштом міжнародних установ, а результати цих проектів враховуються під час формування політики щодо жінок у Туреччині.

Туреччина довела своє приєднання до руху країн за підвищення статусу жінок і просвіти жінок та дівчат, підписавши деякі міжнародні документи, наприклад «Конвенцію про ліквідацію всіх форм дискримінації проти жінки» (CEDAW), «Пекінську платформу дій», «Найробіські перспективні покращення положення жінок». Окрім них, «Декларацію прав дитини», де зазначена необхідність підтримки і захисту дітей з метою забезпечення їх повною освітою, «Світову декларацію про освіту для всіх», що приділяє особливу увагу ґендерній дискримінації в освіті. Однак ґендерну нерівність у країні ще досі не подолано [3, с. 5].

Освітня система відтворює стереотипні ролі для жінок та чоловіків, і ці ролі відбиваються на професійному та освітньому виборі хлопчиків і дівчат. Дівчата, як правило, беруть участь у програмах загальної освіти та професійно-технічної освіти, які в майбутньому допоможуть їм отримати «жіночу» роботу. Як показують дослідження, саме члени сім'ї впливають на рішення дівчат під час навчання у середній школі. На рівні університетської освіти дівчата віддають перевагу соціальним наукам, тоді як хлопці частіше йдуть на технічні кафедри [2, с. 31]. Дівчата віддають перевагу факультетам стоматології, фармації, літератури, мов, історії та географії, науки, освіти, образотворчого мистецтва, теології та архітектури, студенти чоловічої статі переважають на факультетах медицини, техніки, агрокультури, ветеринарії, економіки та адміністративних наук. Дослідженнями було виявлено, що понад 70% студентів факультетів технічних наук є студентами чоловічої статі [9, с. 30].

У Туреччині немає жодних законів, які б перешкоджали дівчатам користуватися перевагами

дошкільної, початкової, середньої, професійно-технічної освіти або вищої освіти. Однак є помітні відмінності між жінками та чоловіками, які відвідують навчальні заклади у сільських та міських районах, різних географічних регіонах країни та у містах різного рівня розвитку [2, с. 34]. У відносно слаборозвинених регіонах, таких як Східна та Південно-Східна Анатолія, середній рівень освіти нижчий, ніж в інших регіонах країни. У цих регіонах традиційні норми та цінності, пов'язані зі стереотипними ролями жінок у навчанні, заважають дівчатам продовжувати навчання. Деяких дівчат ще досі змушують брати шлюб у дуже молодому віці. Ще одна перешкода в цьому плані – низький дохід у родині. Сім'ї з низьким рівнем доходу неохоче відправляють своїх доньок до школи [3, с. 9].

Останніми роками низка міжнародних організацій провели дослідження із ґендерної нерівності в освіті Туреччини, було запропоновано заходи із розв'язання цієї проблеми, проаналізовано показники порівняно із кількома іншими країнами світу. Діяльність уряду і громадських організацій в цьому напрямі велась на законодавчому і практичному рівнях. На законодавчому рівні у співпраці уряду Туреччини з представниками ЄС було підготовлено «Проєкт щодо поліпшення ґендерної рівності» для забезпечення рівних можливостей у суспільстві для жінок нарівні із чоловіками і для захисту прав жінок. Одним із результатів проєкту стало підготування Національного плану дій щодо ґендерної рівності, який було застосовано не як окремий елемент політики, а у контексті попередніх домовленостей щодо досягнення ґендерної рівності в основних політичних документах, таких як Дев'ятий план розвитку (2007–2013 рр.), Конвенція про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок, Пекінська платформа дій та Цілі розвитку тисячоліття.

Крім того, на практичному рівні міжнародні організації, приватний сектор у співпраці з громадськими організаціями втілювали в життя такі проєкти, як «Приводьте дівчат у школу» (“Haydi Kizlar Okula”), «Тату, відправ мене до школи» (“Baba Beni Okula Gonder”), «Матері й дочки разом у школі» (“Anne-Kiz Okuldayiz”), «Кампанія підтримки шкільного навчання дівчат» (“Kiz Cocuklarının Okullasmaına Destek Kampanyası”), «100% підтримка освіти» (“Egitime %100 Destek”) і т.д. [1, с. 66]. Крім того, було видано циркуляр № 2010/38, опублікований Міністерством національної освіти, «Залучення дівчат до середньої освіти» (Özellikle Ortaöğretimde Kiz Cocuklarının Okullasmaını), який регламентував заходи із підвищення рівня залучення до школи дівчат, сприяння їхньому переходу до системи середньої освіти та забезпечення того, щоб жодна дівчинка не залишалася поза системою освіти.

У ході такої ініціативи було завершено проєкт «Підвищення рівня відвідуваності шкіл дівчатами-2» (KEP-2). У 2018 році була запланована підготовча робота до проєкту «Школа для дівчат» з громадським бюджетом 3 млн 250 тис. турецьких лір [10, с. 25–26].

Яскравим прикладом активної участі у цьому процесі турецького суспільства стала велика національна кампанія, у якій активну участь брали ЗМІ. Кампанія «Підтримка освіти для дівчат» розпочалася у 53 містах, а згодом і у 81 місті Туреччини. Для підтримки сімей, які не можуть направити своїх дітей до школи через бідність, також було виділено регулярну економічну допомогу. Вперше дівчатам було надано більше фінансової допомоги, ніж хлопчикам [3, с. 7]. У 2011 році розпочався проєкт «Підвищення показників охоплення освітою спеціально для дівчаток II (ISEG)», а на другому етапі проєкту було підвищено якість та потенціал середньої освіти у професійно-технічних школах, зокрема, збільшилися показники охоплення дівчат і жінок шляхом розширення доступу до професійних навичок та компетентностей дівчат та жінок, які націлені на ринок праці. Проєкт «Підтримка ґендерної рівності в освіті» також спрямовано на усунення негативних наслідків ґендерних стереотипів, підтримку ґендерної рівності для дівчат та хлопців у школах та формування ґендерно чутливого ставлення в освітній системі [10, с. 28].

Що до охоплення дівчат системою освіти Туреччини: завдяки зусиллям урядовців і освітян кількість дівчат у початковій освіті збільшилась до рівня, коли ґендерний розрив практично закритий. Однак розрив у середній освіті все ще існує, хоча він і зменшився до 2,5 відсотка. Тому подальші дії уряду повинні бути спрямовані не лише на реєстрацію дівчат до школи, а й на те, щоб вони залишалися у формальній системі освіти. Для того щоб досягнути цю мету, найбільш прийнятною є структура, в якій вся формальна обов'язкова освіта складається з блоків. Оскільки Туреччина вже реорганізувала свою систему освіти, важливо, щоб уряд продовжував робити все можливе для того, щоб нова система освіти не сприяла тому, щоб дівчата кидали навчання в школі, особливо в сільській місцевості. Зусилля щодо того, щоб дівчата залишалися у школі пов'язані насамперед із занепокоєнням, що дівчат не слід позбавляти права на навчання, а також є частиною всебічного підходу до попередження ранніх шлюбів підлітків, нав'язаних батьками. Забезпечення безперервного навчання дівчат у школі також є важливим для збільшення їхніх шансів стати економічно незалежними, а також сприяння зусиллям національної економіки у досягненні цілей на 2020 та 2023 роки.

Середня освіта охоплює всі загальноосвітні, професійно-технічні та технічні навчальні заклади,

які забезпечують 4-річну обов'язкову, формальну чи неформальну освіту. У звітах за останні роки зазначається, що рівень охоплення середньою освітою, до якої належать всі школи/установи, які надають загальну, професійну і технічну освіту, протягом останніх років постійно зростає.

Хоча чистий показник охоплення середньою освітою у 2006/2007 навчальному році становив 56,51%, у цілому для хлопців і дівчат він становив 60,71% і 52,16% відповідно. Стосовно 2018/2019 навчального року він становив 84,2%, а для хлопчиків і дівчат – 84,5% і 83,8% відповідно [11, с. 23]. З 5 649 594 учнів, які продовжують навчатись у системі середньої освіти, 46,64% становлять дівчата; із 1 793 391 учня, які навчаються в системі професійної освіти, 39,5% становлять дівчата [11, с. 23].

У 2006–2007 навчальному році у професійно-технічних навчальних закладах кількість дівчат становила лише 39% від загальної кількості студентів. У цих школах немає ґендерного балансу, а професійні школи все ще розглядаються як освітня альтернатива переважно для студентів чоловічої статі порівняно із загальноосвітніми. Беручи до уваги те, що майже половина країн ОЕСР досягла ґендерного балансу, а у деяких країнах кількість дівчат-студенток перевищила кількість хлопців-студентів, турецький дослідник Мехмет Тан стверджує, що національна система освіти Туреччини поки що не зазнала успішних зрушень у зміні ґендерного дисбалансу у середній освіті таким чином, як це було здійснено в початковій освіті [6, с. 49].

Хоч ще з 1975 року до Технічних шкіл для дівчат і до Технічних шкіл для хлопчиків можуть залучатися учні обох статей, традиційний розподіл за ґендерною ознакою значною мірою не змінився. Той факт, що кількість так званих Технічних професійних шкіл для хлопчиків удвічі перевищує кількість так званих Технічних професійно-технічних шкіл для дівчат, також свідчить про те, що ці школи неформально призначені для студентів чоловічої статі, а не для студенток-дівчат. Що стосується вивчення розподілу статей за типом професійно-технічної школи, то тенденція, відбита у Звіті TUSIAD за 2000 р., сильно не змінилася. У технічних професійних середніх школах для дівчат 80% студентів все ще становлять жінки, а в технічних професійних середніх школах для хлопчиків відсоток дівчат становить лише 12% [4, с. 73]. Водночас статистика показує, що в період з 2000 по 2008 рік кількість учнів протилежної статі в цих школах зросла. Тобто це означає, що ґендерно зумовлений вибір сімей студентів може бути змінений відповідно до умов зайнятості та збільшення нових напрямів зайнятості, які вже не кодифіковані за статтю [6, с. 49–50].

Мехмет Тан звертає увагу і на інші сфери ґендерно зумовленого вибору студенток професійних

шкіл. Так, в Анатолійських професійних школах медичних послуг 80% студентів становлять жінки. Навпаки, у деяких закладах, таких як Професійні школи торгівлі та туризму або Професійні школи спеціального навчання для інвалідів, кількість студенток менша. У звіті TUSIAD також зазначається, що дівчата з бідних, надзвичайно релігійних чи консервативних сімей зараз частіше навчаються вдома за допомогою програми Відкритої середньої школи, яку надає і забезпечує держава. Фактично кількість жінок, які навчаються за такими програмами, подвоїлася [6, с. 49]. Більшість дівчат навчається у Технічних коледжах для дівчат, в Анатолійських професійних школах охорони здоров'я та в школах Імамів Хатіпів. Чисельність дівчат у школах Імамів Хатіпів означає, що все більше сімей заохочують своїх доньок до релігійної освіти в цих школах. Ці школи від початку були призначені для навчання майбутніх імамів (священнослужителів) та хатіпів (проповідників), які потім отримували призначення державних службовців у мечетях. Насправді, ця посада є ґендерно зумовленою як чоловіча, оскільки жінки не можуть бути імамами. Вони можуть лише служити як проповідники для жіночої аудиторії та провадити додаткові релігійні служби при Управлінні релігій [6, с. 50–51].

Такі неурядові організації, як *Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği* (Товариство підтримки цивілізованого життя) та *Anne Çocuk Eğitim Vakfı* (Фонд освіти матері та дитини), а також світські політичні партії лівого спрямування вважають, що перехід шкіл Імамів Хатіпів із системи професійної освіти до системи загальної освіти є загрозою єдиній національній системі освіти, яка заснована на світських принципах. Однак релігійні політичні партії за підтримки релігійно орієнтованого населення надали поштовх для збільшення чисельності цих шкіл та формування альтернативного загальноосвітній школі каналу освіти.

З огляду на перелічені вище загрози система професійної освіти Туреччини не залишилась осторонь від ініціатив і заходів із подолання ґендерного розриву в освіті. Генеральне управління професійно-технічної освіти при Міністерстві національної освіти у співпраці із декількома організаціями здійснило такі проєкти:

– Акціонерне товариство турецьких тракторів і сільськогосподарських машин (*Türk Traktör ve Ziraat Makinaları A.Ş.*), Фонд планування і здоров'я сім'ї (*Türkiye Aile Sağlığı ve Planlaması Vakfı* (TAPV)), Турецький фонд освіти (*Türk Eğitim Vakfı* (TEV)) 14 грудня 2016 року підписали протокол з метою забезпечення сфери машинобудування і сільського господарства кваліфікованими робітницями; допомоги студенткам, які планують працювати в машинобудівній галузі, в отриманні освіти; підтримати студенток, які потребують сти-

пендій, та підвищення рівня обізнаності студентів, їх сімей і викладачів про ґендерну рівність.

– Між Міністерством Національної освіти й Технічним університетом міста Бурса 05.12.2017 було підписано протокол з метою сприяння навчанню кваліфікованих кандидаток-інженерів у технологічних галузях. Це дає змогу дівчатам вибирати професію відповідно до своїх інтересів та здібностей.

– Проєкт «Технічна підтримка вдосконалення ґендерної рівності в освіті», який був започаткований Міністерством національної освіти у 2014 році та тривав протягом 24 місяців, мав на меті усунення негативних наслідків ґендерних стереотипів, сприяння ґендерній рівності, поширення ґендерної рівності серед дівчат та хлопців у школах та ґендерно чутливого підходу у всій системі освіти. Він був реалізований у 40 пілотних школах, у тому числі у 10 пілотних провінціях (Ерзурум, Батман, Самсун, Ізмір, Малатія, Шанлюрфа, Караман, Мардін, Трабзон, Сівас).

– Для забезпечення ґендерної рівності в освіті є дуже важливим, щоб зміст навчальних програм, підручників та навчальних матеріалів був чутливим до ґендерної рівності і водночас зазначені матеріали не передавали студентам стереотипи про ґендерні ролі, не містили прихованих чи очевидних повідомлень, які б впливали на їхню поведінку. В рамках заходів щодо вилучення з підручників зображень, завдань, текстових повідомлень, які містять дискримінацію, у 2012 році була розроблена електронна система, за допомогою якої педагоги оцінюватимуть підручники у формальних та неформальних навчальних закладах, пов'язаних з МОН. Відповідно, того ж року було прийнято Положення про підручники та навчальні засоби, і в цьому Положенні було зазначено, що в книгах пропонується підхід, який підтримує основні права і свободи людини та відкидає будь-яку дискримінацію.

– Головне управління середньої освіти, Міністерство у справах сім'ї, праці й соціальних служб, благодійний фонд «Лімак» і Програма розвитку ООН (ПРООН) своїм проєктом «Програма для ліцеїв проєкту «Дівчата-інженери Туреччини», який вони всі разом реалізували, мають на меті сприяти тому, щоб старшокласники віддавали перевагу інженерним факультетам відповідно до своїх інтересів і здібностей безвідносно до ґендерної приналежності шляхом підвищення свідомого ставлення студентів, їхніх батьків і вчителів до питань ґендерної рівності та професійних упереджень, а також ознайомлення з інженерними професіями. Цей проєкт було реалізовано у 2017–2018 навчальному році у 50 пілотних школах у 10 провінціях: Анкара, Анталія, Артвін, Чанаккале, Елазиг, Хатай, Стамбул, Кіркларелі, Мугла та Сіірт.

У рамках навчальних тренінгів, організованих для викладачів Міністерством національної освіти, 682 особи взяли участь у 16 курсах «ґендерна рівність та освіта», організованих у 2018 році; в рамках освітніх заходів для родин було влаштовано 400 навчальних тренінгів, в яких взяли участь 9 942 людини [11, с. 26].

Висновки й пропозиції. З огляду на перераховане вище, можемо зробити висновок, що у подолатті ґендерного розриву в середній і професійно-технічній освіті Туреччини великою проблемою лишається менталітет жителів цієї країни. Навіть якщо там і приймаються найкращі, прогресивні закони з відмінними механізмами захисту, але через владу, яка не прихильна до ґендерної рівності, ці закони не покращують становище жінок і дівчат. Система середньої освіти Туреччини відтворює стереотипні ролі для жінок та чоловіків, і ці ролі відбиваються на професійному та освітньому виборі хлопчиків і дівчат.

Завдяки зусиллям урядовців і освітян Туреччини кількість дівчат у початковій освіті збільшилась до рівня, коли ґендерний розрив практично закритий. Однак розрив у середній освіті все ще існує, хоча він і зменшився до 2,5 відсотка. Тому подальші дії уряду повинні бути спрямовані не лише на реєстрацію дівчат до школи, а й на те, щоб вони залишалися у формальній системі освіти, а також на продовження просвітницької роботи з органами місцевого самоврядування і батьками.

Список використаної літератури:

1. Atlama S., Özsoy C. Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliği: Türkiye'nin karıştırmalı analizi. *Uluslararası 7. Bilgi, ekonomi ve yönetim kongresi bildiriler kitabı*. Yalova, 2013. Pp. 63–77.
2. Bozkurt E. Gender Equality and Turkey's 2023 Goals. *Turkish Policy Quarterly*. 2013. No. 2. Pp. 27–36.
3. Demiray E. Problems in Women's Education in Turkey. Implementations and Suggested Solutions. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*. 2015. No. 1. Pp. 1–12.
4. Durakbaşa A., Karapehlivan F. Progress and Pitfalls in Women's Education in Turkey (1839–2017). *Encounters in Theory and History of Education*. 2018. No. 19. Pp. 70–89.
5. Global Gender Gap Report 2020. *World Economic Forum*. 2019. URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2020.pdf.
6. Tan M. Türkiye'de toplumsal cinsiyet eşitsizliği: Sorunlar, Öncelikler ve Çözüm önerileri. *KAGİDER and TÜSİAD*. 2008. URL: <http://www.tusiad.org:7979/FileArchive/KADINRAPOR.pdf>.
7. Women Matter Turkey 2016 Report. *TÜSİAD*. Pp. 23–27. URL: <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/9643-women-matter-turkey-2016-reportturkey-1-s-potential-for-the-future-women-in-business>.

8. Baş M. Avrupa Birliği'nde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Ana Plan Ve Politikalara Yerleştirilmesi: Hollanda, Romanya ve Türkiye Örneklerinin İrdelenmesi. 2011. URL: <https://ailevecalisma.gov.tr/media/2521/meltembas.pdf>.
9. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ulusal Eylem Planı, 2008–2013. KSGM. 2008. Pp. 31–34. URL: <https://ailevecalisma.gov.tr/media/6314/toplumsal-cinsiyet-e%C5%9Fitli%C4%9Fi-ulusal-eylem-plan%C4%B1-2008-2013.pdf>.
10. Toplumsal cinsiyet eşitliği ulusal eylem planı (2014–2018). KSGM. 2014. Pp. 24–30. URL: <https://ailevecalisma.gov.tr/ksgm/haberler/toplumsal-cinsiyet-esitligi-ulusal-eylem-plan-2014-2018/>.
11. Türkiye'de Kadının Durumu. KSGM. 2019. Pp. 25–29. URL: <https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/19172/tr-de-kadin-eylul.pdf>.

Korchynska N. Overcoming the gender gap in vocational education of Turkey

The article is dedicated to identifying the effectiveness of the Turkish government's policy to bridge the gender gap, gender inequality and gender stereotypes in the vocational education system, which has been conducted in recent decades in cooperation with the European Union. Although at the legal level Turkey seeks to uphold the rights and freedoms of women and girls by signing some international instruments, such as the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women, the Beijing Platform for Action, etc., in practice together with non-governmental organizations and Western partners, it implements many educational projects, while the level of school education coverage here at all levels, starting from primary, remains insufficient. It has been found that there are no laws in Turkey that prevent girls from enjoying the benefits of pre-school, primary, secondary, vocational or higher education. However, there are marked differences between the number of women and men attending schools in rural and urban areas, different geographical regions of the country and in cities of different levels of socio-economic development. Girls usually participate in general education and vocational education programs, which will help them to get a "female" job in the future. At the university level, girls prefer the social sciences, while boys more often go to the technical departments. Statistics show that thanks to the joint efforts of government officials and educators, the number of girls in primary education has increased to a level where the gender gap is virtually closed. However, the gap in secondary education still exists, although it has narrowed to 2.5 percent. Therefore, further actions of the government should be aimed not only at the mandatory registration of girls in school, but also at ensuring that they remain in the formal education system. Analyzing the gender education policy of Turkey, we can conclude that in overcoming the gender gap in secondary and vocational education in Turkey, the mentality of the people of this country remains a major problem. Even if the best, progressive laws with excellent protection mechanisms are passed there, in the hands of a government that is not committed to gender equality, these laws do not improve the situation of women and girls. Turkey's vocational education system reproduces stereotypical roles for women and men, and these roles are reflected in the professional and educational choices of boys and girls.

Key words: gender inequality, vocational education in Turkey, gender sensitive education.

УДК 377:61(477)+377:61(73)-042.2 «20»
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-1.24>

А. К. Куліченко

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Запорізького державного медичного університету

НАЗВИ ЗАКЛАДІВ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ТА США У ХХІ СТ.: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ДЕФІНІЦІЙ

У ХХІ ст. відповідно до державної політики курс української медичної освіти спрямовано на її поступову модернізацію. Тому концептуальні освітні поняття, що пов'язано з цією системою освіти, змінюються, а їх дефініції потребують уточнення й доповнення. На додаток, у вітчизняному педагогічному просторі прослідковується тенденція зосередження уваги на принципах єдності з міжнародними стандартами й термінологією, коли пострадянські освітні явища залишаються в минулому. Тому актуальним є звернення до кращого досвіду, зокрема американського.

Статтю присвячено виокремленню дискусійних термінів, що позначають назви закладів медичної освіти України та США, зокрема «медична школа», «медичне училище», «медичний коледж», «медичний факультет», «медичний університет». Крім того, в розвідці наведено порівняльно-теоретичний аналіз дефініцій зазначених термінів у контексті української й американської освіти. Проаналізовано законодавчу базу України, довідкові та науково-педагогічні джерела, що стосуються зазначених понять. Порівняльний аналіз дефініцій терміна «медична школа» в українській та американській медичній освіті ХХІ ст. свідчить про їх принципову відмінність.

Встановлено, що в Україні термін «медична школа» не зафіксований на державному рівні й може вказувати на 1) науково-освітні заходи, що мають на меті зібрати представників різних країн задля обміну досвідом та його подальшого практичного застосування, 2) громадські або комерційні організації, що пропонують інформаційно-консультаційні послуги, створюють освітні та наукові проекти в галузі медицини. Констатовано, що відбувається ототожнення термінів «медичне училище» та «медичний коледж»; віднедавна з'явився новий педагогічний конструкт «медичний фаховий коледж», дефініція якого вказує на заклад фахової передвищої медичної освіти або структурний підрозділ закладу вищої освіти; терміни «медичний університет» та «медичний факультет» не замінюють один одного. З'ясовано, що в американському освітньому просторі магістральним є термін «медична школа», стосовно якого терміни «медичний коледж» та «медичний факультет» є синонімічними.

Надалі важливим є висвітлення питання про поняття «інновації» та «інноваційна діяльність» у контексті розвитку інноваційної діяльності медичних коледжів університетів США.

Ключові слова: освіта США, освіта України, заклад медичної освіти, медична школа, медичне училище, медичний коледж, медичний факультет, медичний університет.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку педагогічної думки є нагальна потреба систематизувати усі терміни й подати їх тлумачення відповідно до викликів суспільства з метою подальшого уникнення їх плутанини. Услід за Ю. Гончарук вважаємо, що «розробка термінологічних питань педагогіки є особливо актуальною в період реформування системи освіти, в умовах вільного доступу користувачів до вітчизняних та зарубіжних джерел інформації, можливості кооперації та співпраці вчених різних країн. Перебудова загальної та професійної школи, введення нових державних стандартів освіти, організація нових видів і типів освітніх установ значно збагатили науку новими поняттями, посилили потребу в систематизації чинної терміносистеми. Виникли нові поняття і терміни, що стосуються управління системою освіти, атестації та акредитації навчальних закладів, змісту та завдань освіти, навчання за допомогою комп'ютерів та мультиме-

дійних засобів» [2, с. 66]. Отже, в сучасних дослідників є унікальна можливість акумулювати кращий передовий досвід, проаналізувати та узагальнити його у площині свого дослідження, тим самим зробивши значний внесок в освітній дискурс.

У зазначеному річизі українська медична освіта не є винятком, оскільки курс державної політики спрямовано на її поступове концептуальне оновлення. Базові освітні поняття, які притаманні цій системі освіти, з плином часу змінюються, їх дефініції потребують уточнення й доповнення. Крім того, у вітчизняному педагогічному просторі прослідковується тенденція відходу від пострадянських освітніх феноменів та увагу зосереджено на принципах єдності з міжнародними стандартами й термінологією. Річ у тім, що за 20 років ХХІ ст. Україна стала широковідомою серед громадян Індії, Нігерії, Гани, Марокко та інших країн, які приїждять на навчання й стикаються з певними лінгвокультурними особливостями в сис-

темі медичної освіти. Так, наприклад, український медичний університет іноземці називають медичною школою (медичним коледжем), хоча для українського студента ці назви освітніх закладів не є ідентичними. Як наслідок, різні дефініції одного педагогічного конструкта в різних країнах призводять до їх хибного розуміння.

Оскільки сучасна українська медична освіта орієнтується на позитивні здобутки американської науково-педагогічної думки, виникає нагальна необхідність порівняти дефініції деяких назв закладів медичної освіти в педагогічних парадигмах двох країн.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання про освітню термінологію є предметом жвавих дискусій як українських, так і зарубіжних науковців. Дослідження В. Будикиної, А. Вихруща, І. Зязюна, В. Кеміня, Г. Маршалла (Н. Marshall), М. Сокол, Д. Прозескі (D. Prozesky), О. Сухомлинської та ін. присвячені розгляду загальних педагогічних понять. А. Войтчак (А. Wojtczak) уклав глосарій медичних освітніх термінів англійською мовою. Ю. Колісник-Гуменюк та А. Саблук побіжно аналізують термін «медичний коледж» у своїх працях. Проте огляд науково-педагогічних джерел щодо назв закладів медичної освіти України та США вказує на відсутність цілісної розвідки у вітчизняній науковій думці.

Мета статті – виокремити терміни, що позначають назви закладів медичної освіти України та США й визначити їх особливості за допомогою порівняльного аналізу, узагальнивши теоретичну інформацію з різних джерел.

Виклад основного матеріалу. Про використання медичної освітньої термінології слушно зауважує А. Войтчак: «Той, хто бере участь у конференціях із питань медичної освіти, досить часто постає перед труднощами щодо розуміння нових освітніх термінів та понять, запропонованих доповідачами. Уміле оперування дефініціями чи описами є зазвичай непростим завданням. Крім того, під час аналізу різних словників та публікацій дослідник дізнається, що дефініції багатьох термінів, якщо вони насправді існують, часто є двозначними або не пов'язаними з медичною освітою» [19].

У цьому дослідженні дискусійними вважаємо такі назви закладів освіти, як «медична школа», «медичне училище», «медичний коледж», «медичний факультет», «медичний університет», розглядаючи їх дефініції в контексті української й американської освіти у XXI ст. Спочатку звернемося до вітчизняного педагогічного простору.

Нині в Україні термін «медична школа» не має офіційного статусу, оскільки не задекларований у нормативно-правовій базі Міністерства освіти та науки, Міністерства охорони здоров'я, Кабінету Міністрів України чи Верховної Ради України. Проте «медичною школою» називають:

- науково-освітні заходи, що мають на меті зібрати представників різних країн задля обміну досвідом та його подальшого практичного застосування (напр.: «Літня міжнародна медична школа», «Зимова міжнародна медична школа» та ін.);

- громадські або комерційні організації, що пропонують інформаційно-консультаційні послуги, створюють освітні та наукові проекти в галузі медицини (напр.: курси з підвищення кваліфікації, підтримка й супровід медичних досліджень тощо).

З. Шарлович зазначає, що в Україні «відповідно до вимог Болонської угоди, відбувається реорганізація вищих навчальних медичних закладів, зокрема I–II рівня акредитації (медичних училищ у медичні коледжі)» [14, с. 23].

Відповідно до чинного Наказу МОЗ України № 247 від 25.06.2001 р. «Про затвердження Примірнього положення про базове медичне училище (коледж) та переліку базових вищих медичних навчальних закладів I–II рівнів акредитації України» [11] відбувається отождолення термінів «медичне училище» та «медичний коледж», про що свідчить слово у дужках – (коледж) – після словосполучення «базове медичне училище».

У монографії «Формування професійно-етичної культури майбутніх фахівців у процесі гуманітарної підготовки в медичних коледжах» (2012) Ю. Колісник-Гуменюк зазначає, що «медичний коледж – це навчальний заклад, який здійснює загальноосвітню та професійну підготовку молоді на якісно новому науково-методичному рівні, використовуючи зв'язки з вищими навчальними закладами III–IV рівня акредитації для розвитку професійних творчих здібностей як майбутніх медиків, так і науково-педагогічних працівників у системі ступеневої професійної освіти» [5, с. 98].

У Законі України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII, зокрема у ч. 3 п. 1 ст. 28, йдеться, що «коледж – заклад вищої освіти (*тут і надалі курсив наш.* – А.К.) або структурний підрозділ університету, академії чи інституту, що провадить освітню діяльність, пов'язану зі здобуттям ступеня бакалавра та/або молодшого бакалавра, проводить прикладні наукові дослідження та/або творчу мистецьку діяльність. Статус коледжу отримує заклад освіти (структурний підрозділ закладу освіти), в якому обсяг підготовки здобувачів вищої освіти ступеня бакалавра та/або молодшого бакалавра становить не менше 30 відсотків загального ліцензованого обсягу» [9]. Зауважимо, що згідно із Законом України «Про внесення зміни до Закону України «Про вищу освіту» щодо освітньо-кваліфікаційного рівня «Молодший спеціаліст» від 21.03.2017 р. № 1958-VIII останній прийом на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста було проведено у 2019 р. [10]. Тобто до 2020 р. медичні коледжі вели набір студентів за освітньо-кваліфікаційним рівнем

«Молодший спеціаліст». Після отримання зазначеного рівня випускники мали право вступати до медичного університету на другий або третій курс за скороченим терміном навчання.

На думку А. Саблук, «в організації освітнього процесу коледж орієнтується на головне завдання, яке полягає в задоволенні потреб людини в отриманні широкої культурологічної та якісної професійної підготовки. Цей навчальний заклад реалізує якісно новий, відповідний сучасним вимогам, рівень підготовки середніх, зокрема медичних, кадрів. Можна констатувати, що коледжі дають змогу *порівняно швидко* отримати професію, а випускникам, які набули як практичну, так і теоретичну підготовку, – успішно адаптуватися на ринку праці [13, с. 21] або продовжувати навчання у закладі вищої медичної освіти.

Починаючи з 2020 р., медичні училища та коледжі було перейменовано в «медичні фахові коледжі» відповідно до Закону України «Про фахову передвищу освіту» від 06.06.2019 р. № 2745-VIII. У цьому нормативно-правовому документі вказано, що «фаховий коледж – *заклад фахової передвищої освіти* або структурний підрозділ закладу вищої освіти, іншої юридичної особи, що провадить освітню діяльність, пов'язану із здобуттям фахової передвищої освіти, може проводити дослідницьку та/або творчу мистецьку, та/або спортивну діяльність, забезпечувати поєднання теоретичного навчання з навчанням на робочих місцях. Фаховий коледж також має право відповідно до ліцензії (ліцензій) забезпечувати здобуття профільної середньої освіти професійного та академічного спрямування, професійної (професійно-технічної) та/або початкового рівня (короткого циклу) вищої освіти, та/або першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Фаховий коледж, який здійснює освітню діяльність у системі фахової спеціалізованої передвищої освіти, має право відповідно до ліцензії (ліцензій) забезпечувати здобуття базової загальної середньої освіти, якщо наскрізна освітньо-професійна програма передбачає підготовку фахового молодшого бакалавра на основі початкової загальної середньої освіти» [12].

Отже, медичний фаховий коледж стає закладом передвищої освіти або структурним підрозділом закладу вищої освіти з правом проводити освітню діяльність, спрямовану на здобуття освітньо-професійного ступеня «Фаховий молодший бакалавр» галузі знань 22 «Охорона здоров'я», забезпечуючи якісне поєднання фахових теоретичних знань із практичною діяльністю за обраною студентом спеціальністю, а також, маючи ліцензії, надавати загальну освіту.

Поняття «медичний університет» притаманне Європейському освітньому простору. Нині в Україні є близько 20 державних та приватних медичних університетів.

Великий тлумачний словник сучасної української мови подає таке визначення терміна «університет»: 1) вищий навчальний заклад, наукова установа з різними гуманітарними та природничо-математичними факультетами; 2) будинок, в якому міститься цей заклад; 3) те, що дає досвід, знання поза навчальним закладом; 4) назва навчальної установи для підвищення загальноосвітніх, спеціальних та політичних знань [1, с. 1508].

У Тлумачному словнику А. Івченка зазначено, що «університет – це 1) вищий навчально-науковий заклад, який готує спеціалістів із багатьох галузей знань й проводить науково-дослідну роботу; 2) назва навчальної установи для підвищення загальнонаукових та науково політичних знань» [4, с. 494].

В Енциклопедії освіти (гол. ред. В. Кремень) термін «університет» розглянуто як «найдавніший і головний тип європейського ВНЗ із великою кількістю відділень (факультетів), діяльність якого спрямована на розвиток освіти, науки і культури в спосіб здійснення фундаментальних наук, досліджень та організації навчання за всіма рівнями вищої професійної, післядипломної і другої (додаткової) освіти з широкого спектра природничо-наукових, гуманітарних та інших галузей науки, техніки і культури. Університет є провідним центром розвитку освіти, який має право надавати наукові ступені і покликаний сприяти поширенню наук, знань та здійсненню культурно-просвітницької діяльності серед населення» [3].

У «Національному освітньому глосарії: вища освіта» (автори-укладачі І. Бабин, Я. Болюбаш, А. Гармаш та ін.) університет – «це основний тип закладу вищої освіти / вищого навчального закладу, що найбільш повно виражає й реалізує місію, візію, цілі, завдання і функції вищої освіти. Як провідні інтелектуальні осередки суспільства, університети на засадах автономії, академічної свободи здійснюють освітню, дослідницьку, інноваційну діяльність, є головними чинниками суспільного прогресу. Зазвичай університети здійснюють підготовку фахівців на всіх рівнях (підрівнях, етапах, циклах) та за широким спектром галузей освіти і навчання на основі накопичення потужного дослідницько-інноваційного кадрового, інформаційного, матеріально-технічного потенціалу» [8].

Відповідно до ст. 28 Закону України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII, університетом є «багатогалузевий (класичний, технічний) або галузевий (профільний, технологічний, педагогічний, фізичного виховання і спорту, гуманітарний, богословський/теологічний, медичний, економічний, юридичний, фармацевтичний, аграрний, мистецький, культурологічний тощо) заклад вищої освіти, що провадить інноваційну освітню діяльність за різними ступенями вищої освіти (в тому

числі доктора філософії), проводить фундаментальні та/або прикладні наукові дослідження, є провідним науковим і методичним центром, має розвинуту інфраструктуру навчальних, наукових і науково-виробничих підрозділів, сприяє поширенню наукових знань та провадить культурно-просвітницьку діяльність» [9].

За Великим тлумачним словником сучасної української мови, медичний університет – вищий навчальний заклад, який надає медичну освіту – сукупність медичних знань, здобутих у процесі навчання [1, с. 655, 857].

Підсумовуючи, зазначимо, що медичний університет – це галузевий заклад вищої освіти III або IV рівня акредитації державної або приватної форми власності, який здійснює за допомогою інноваційної діяльності якісну підготовку фахівців на рівні бакалавра, магістра, доктора філософії та доктора наук, розробляє та проводить як фундаментальні, так і прикладні наукові експерименти; акумулює та удосконалює досвід освітньої, методичної, наукової та культурно-просвітницької діяльності, має новітню матеріально-технічну базу та висококваліфікований професорсько-викладацький склад.

Що стосується дефініції терміна «медичний факультет», огляд довідкових та наукових джерел задекларував її відсутність. Зазначимо, що в Законі України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII подано визначення терміна «факультет» як «структурний підрозділ закладу вищої освіти, що об'єднує не менш як три кафедри та/або лабораторії, які в державних і комунальних закладах вищої освіти в сукупності забезпечують підготовку не менше 200 здобувачів вищої освіти денної форми навчання (крім факультетів вищих військових навчальних закладів (закладів вищої освіти із специфічними умовами навчання), закладів вищої освіти фізичного виховання і спорту, закладів вищої освіти культури та мистецтва)» [9].

Великий тлумачний словник сучасної української мови подає таку дефініцію: «підрозділ (частина, відділ) вищого навчального закладу, де викладається певний цикл споріднених наукових дисциплін і готують фахівців відповідного профілю» [1, с. 1527].

На підставі вищезазначеного вважаємо, що медичний факультет – це структурний підрозділ галузевого (медичного) або не галузевого закладу вищої освіти III або IV рівня акредитації державної або приватної форми власності, якому підпорядковуються не менше ніж 3 кафедри, що здійснюють підготовку за певними спеціальностями не менше 200 здобувачів вищої освіти, зокрема, студентів, аспірантів, докторантів.

Вкажемо, що в медичному університеті, як правило, є медичні факультети, відповідальні за підготовку конкретної категорії майбутніх фахів-

ців. Так, наприклад, у Запорізькому державному університеті три медичні факультети. I медичному факультету підпорядковані студенти спеціальності 222 «Медицина». До II медичного факультету належать студенти, що вибрали спеціальності 222 «Медицина», 228 «Педіатрія», 224 «Технології медичної діагностики та лікування» (освітня програма «Лабораторна діагностика»). III медичний факультет зосереджений на підготовці студентів спеціальності 221 «Стоматологія» та 227 «Фізична терапія, ерготерапія».

Якщо розглядати дефініції термінів, що позначають назви закладів медичної освіти в американській освітній парадигмі, порівнюючи з українськими визначеннями, то виявляється, що все сфокусовано переважно на терміні «медична школа».

Так, в американській медичній освіті медичною школою, за А. Войтчаком, є заклад вищої або університетської освіти, що пропонує курс медицини. Крім того, дослідник як приклади пропонує назви, які можуть відрізнятися як у межах однієї країни, так і в інших країнах: медичний коледж (medical college); коледж хірургів (college of surgeons); медичний інститут (medical institute); інститут медицини та фармації (institute of medicine and pharmacy); інститут медицини та хірургії (institute of medicine and surgery); факультет медицини (faculty of medicine); факультет медичних наук (faculty of medical sciences); факультет медицини та хірургії (faculty of medicine and surgery); академії медицини або медична академія (academy of medicine or medical academy); університетський центр для наук про здоров'я (university center for health sciences); медичний університет (medical university) [19].

Нашою візією щодо дефініції терміна «медична школа» є таке: це «заклад вищої освіти, або структурний підрозділ певного закладу вищої освіти, який акредитовано спеціальним компетентним органом за затвердженими стандартами та який встановлює власні вимоги до вступу, має необхідні адміністративні, наукові та допоміжні кадри, достатнє матеріально-технічне обладнання й здійснює підготовку фахівця з медицини з правом присвоєння кваліфікації лікаря на рівні «Доктор медицини» або «Доктор остеопатичної медицини» [6, с. 122].

Нині в США існує 141 акредитована алопатична медична школа та 36 акредитованих остеопатичних медичних шкіл [15;17]. Зазначимо, що місією кожної медичної школи є викладання, дослідження та догляд за пацієнтами [17]. Різницю між термінами «алопатична медична школа» та «остеопатична медична школа» пояснено в розвідці [6] автора цього дослідження.

Зауважимо, що в освітній парадигмі США термін «медичний університет» відсутній як такий. За словником Merriam-Webster, університет – «це

заклад вищої освіти з усіма необхідними можливостями для навчального процесу, проведення досліджень, та правом надавати академічні ступені. Такий заклад надає вищу освіту першого рівня (ступінь бакалавра) та вищу освіту другого рівня (ступінь магістра та ступінь доктора), представлена магістратурою та такими структурними підрозділами, як професійні школи (медична школа, теологічна школа, юридична школа та ін.)» [18]. Як бачимо, медицину вивчають саме у професійних школах, котрі є структурними підрозділами університетів, тобто в медичних школах.

Для терміна «коледж» у словнику Merriam-Webster є кілька дефініцій, зокрема: 1) незалежний заклад вищої освіти, що пропонує курс загальних дисциплін, після закінчення якого здобувач отримує ступінь бакалавра; 2) структурний підрозділ університету, що пропонує фахову групу курсів та дисциплін; 3) установа, яка пропонує навчання, як правило, у професійній чи технічній галузі [16].

В. Луначек вважає, що «термін «коледж» у системі вищої освіти США може означати як самостійний навчальний заклад (термін навчання, як правило, два або чотири роки), так і аналог факультету університету, що готує спеціалістів в окремій галузі і має певну автономію. Університети у США – це переважно потужні навчально-наукові комплекси, які об'єднують різні заклади, установи і наукові центри. Як правило, випускники коледжів отримують диплом бакалавра, в той час як в університетах, крім цього, здійснюється навчання за магістерськими і докторськими програмами. Нині є стала тенденція інтеграції університетів із закладами середньої освіти, перш за все старшою середньою школою» [7, с. 422].

Висновки і пропозиції. Отже, поняттєво-термінологічний інструментарій освітньої системи певної країни є унікальним та специфічним явищем. Один термін може мати різні дефініції в освітніх просторах певних країн, що часом призводить до їх хибного тлумачення та плутанини. Аналіз довідкових та науково-педагогічних джерел щодо проблеми дефініції термінів, які позначають назви закладів медичної освіти України та США у XXI ст., дав змогу констатувати: а) в українському освітньому просторі термін «медична школа» не зафіксований у нормативно-правовій базі; відбувається ототожнення термінів «медичне училище» та «медичний коледж», з'являється новий педагогічний конструкт «медичний фаховий коледж», що є закладом фахової передвищої освіти або структурним підрозділом закладу вищої освіти; терміни «медичний університет» та «медичний факультет» не замінюють один одного; б) в американському освітньому просторі магістральним є термін «медична школа», щодо якого терміни «медичний коледж» та «медичний факультет» є синонімічними. Порівняльний аналіз дефініцій

терміна «медична школа» в українській та американській медичній освіті XXI ст. вказує на їх принципову відмінність.

Перспективами подальших досліджень вважаємо висвітлення питання про ключові поняття «інновації» та «інноваційна діяльність» у контексті розвитку інноваційної діяльності медичних коледжів університетів США.

Список використаної літератури:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250 000 / уклад. та голов. ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.
2. Гончарук Ю.В. Педагогічна терміносистема: проблеми та шляхи їх розв'язання. *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. Сер. Педагогіка.* 2009. Т. 112. Вип. 99. С. 65–72.
3. Енциклопедія освіти / голов. ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. с. 1040.
4. Івченко А.О. Тлумачний словник української мови. 13-те випр. вид. Харків : Фоліо, 2008. 540 с.
5. Колісник-Гуменюк Ю.І. Формування професійно-етичної культури майбутніх фахівців у процесі гуманітарної підготовки в медичних коледжах : монографія. Львів : «Край», 2013. 296 с.
6. Куліченко А.К. Сутність термінів «медична школа» та «остеопатична медична школа» в американській і канадській освітніх парадигмах. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2018. Вип. 58–59. С. 117–124.
7. Луначек В.Е. Публічне управління освітою в США: проблеми підготовки фахівців. *Теорія та практика державного управління.* 2011. Вип. 4. С. 416–423.
8. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад. : І.І. Бабин, Я.Я. Болюбаш, А.А. Гармаш [та ін.] ; за ред. Д.В. Табачника, В.Г. Кременя. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 100 с.
9. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення: 18.03.2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 01.06.2020).
10. Про внесення зміни до Закону України «Про вищу освіту» щодо освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст» : Закон України від 21.03.2017 р. № 1958-VIII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1958-19> (дата звернення: 01.06.2020).
11. Про затвердження Примірного положення про базове медичне училище (коледж) та переліку базових вищих медичних навчаль-

- них закладів I–II рівнів акредитації України : Наказ Міністерства охорони здоров'я України від 25.06.2001 р. № 247. Дата оновлення: 21.12.2005. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/rada/show/en/v0247282-01> (дата звернення: 02.06.2020).
12. Про фахову передвищу освіту : Закон України від 06.06.2019 р. № 2745-VIII. Дата оновлення: 20.03.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19> (дата звернення: 01.06.2020).
13. Саблук А.Г. Специфіка функціонування медичного коледжу. *International Scientific and Practical Conference «WORLD SCIENCE»*. 2017. № 10 (26). Vol. 3. С. 20–24.
14. Шарлович З.П. Формування професійно-педагогічної компетентності медичних сестер сімейної медицини в процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомир. держ. ун-т. ім. І. Франка. Житомир, 2015. 236 с.
15. *American Association of Colleges of Osteopathic Medicine* : website. URL: <https://www.aacom.org/> (date of access: 03.06.2020).
16. *College. Merriam-Webster Dictionary* : website. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/college> (date of access: 03.06.2020).
17. *Medical School 101. Association of American Medical Colleges* : website. URL: <https://students-residents.aamc.org/choosing-medical-career/medical-school-101> (date of access: 02.06.2020).
18. *University. Merriam-Webster Dictionary* : website. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/university> (date of access: 03.06.2020).
19. Wojtczak A. Glossary of medical education terms: Part 3. *Medical Teacher*. 2002, 24(4). URL: https://www.researchgate.net/publication/11195537_Glossary_of_medical_education_terms_Part_3 (date of access: 05.06.2020).

Kulichenko A. Names of medical education establishments in Ukraine and US in XXI century: comparative analysis of definitions

The course of the Ukrainian medical education in the XXI century (as per the state policy) is aimed at gradual modernization. Therefore, the conceptual educational notions associated with this educational system are changing, while their definitions and notions need clarifying and supplementing. Moreover, there is a tendency in the Ukrainian pedagogical space to focus on the principles of unification with international standards and terminology, leaving behind the post-Soviet educational phenomena. In this regard, it is relevant to refer to the best practices, in particular, the American ones.

The article focuses on identifying controversial terminology denoting the names of medical education establishments in Ukraine and the US, in particular, "Medical school", "Medical vocational training school", "Medical college", "Medical faculty", "Medical university". Moreover, the study presents a comparative and theoretical analysis of definitions of the terminology above in the context of the Ukrainian and American education. The article analyzes the Ukrainian legislation, reference and scientific and pedagogical sources regarding these notions and concepts. A comparative analysis of the definitions of "Medical school" term in Ukrainian and American medical education systems of the XXI century indicates at the fundamental difference of the two education systems in question.

The author identified that the term "Medical school" is not fixed in Ukraine at the state level and can refer to 1) scientific and educational events aimed at bringing together representatives of various countries to exchange experience and its further practical application; 2) public or commercial establishments offering information and consulting services, and developing educational and scientific projects in the field of medicine. The study established that the terms "Medical vocational training school" and "Medical college" are equated; A new pedagogical concept of "Medical professional college" has been recently introduced, with its definition indicating at an institution of professional advanced medical education or a structural unit of a higher education establishment; the terms "Medical university" and "Medical faculty", do not replace each other. The article found out that the term "Medical school" is the key one in the American educational sphere, whereas the terms "Medical college" and "Medical faculty" are its synonyms.

Further important steps include highlighting the issue of concepts and notions of "Innovation" and "Innovation activity" in the context of developing innovative activities of the US medical colleges of universities.

Key words: *education in the US, education in Ukraine, medical education establishment, medical school, medical vocational training school, medical college, medical faculty, medical university.*

УДК [373.5.091.12:78.071.2]:005.336.5
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-1.25>

Л. Ф. Мержева

викладач кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

ПРОВІДНІ КОМПОНЕНТИ ДИРИГЕНТСЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглядаються провідні компоненти диригентсько-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Розглянуто інтеграцію педагогічної та диригентської майстерності, яка аналізується згідно з їх основними компонентами. У системі професійної підготовки вчителя музичного мистецтва одним із значущих компонентів є хорова діяльність. Підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва до хормейстерської діяльності в педагогічних вузах буде ефективнішою, якщо він усвідомить означені компоненти в їх взаємозв'язку і взаємозумовленості.

Музично-творчі здібності як інтегральні якості педагога-диригента мають важливе значення в його професійній діяльності, оскільки вони викликають повноцінне переживання музичних образів і впливають на процес художньої творчості та розвиток особистості загалом.

Зазначається, що диригентсько-педагогічний процес пов'язаний із постійним творчим пошуком, оскільки диригенту доводиться діяти в умовах різноманітних педагогічних ситуацій, що змінюються.

Продуктивність навчання та виховання залежить від креативності вчителя музичного мистецтва як інтегральної професійної якості, що об'єднує всі структурні компоненти особистості педагога-диригента (інтелектуальні, емоційні, вольові тощо), характеризує різноманітні аспекти його загальної культури, відбиває особливості світогляду, практичної діяльності, індивідуальних здібностей.

Розглядається питання професійно-педагогічного спілкування та функції спілкування в структурі диригентсько-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва. У хоровій діяльності вчителя музичного мистецтва як диригента чільне місце займає сукупність прийомів і засобів невербального спілкування, яка зумовлює творчий вияв його артистичного потенціалу та сприяє гармонійній єдності внутрішнього та зовнішнього в художньо-педагогічній інтерпретації хорового твору. Розглянуті специфічні особливості спілкування вчителя музичного мистецтва з учнями в процесі колективної творчої діяльності (хоровому виконавстві). Одним із значущих компонентів у системі професійної підготовки майбутнього вчителя мистецтва до хорової діяльності є артистизм як особистісний вимір музично-педагогічного професіоналізму.

Ключові слова: диригентсько-педагогічна майстерність, креативність, рефлексія, педагогічна техніка, артистизм.

Постановка проблеми. У сучасних умовах гуманізації та гуманітаризації всіх ланок нашого суспільства, оновлення духовного світу учнівської молоді, розвиток естетичної культури особистості як найбільш емоційної форми духовності належать до найбільш пріоритетних. Головною тенденцією в розвитку сучасного суспільства є ставлення до людини як найвищої цінності, що своєю діяльністю детермінує прогресивні процеси.

Збереження духовності української нації потребує підготовки нової генерації вчителя музичного мистецтва, педагогів-музикантів XXI століття, які спроможні залучити сучасну молодь до глибокого пізнання і художнього спілкування з музичним мистецтвом.

Розв'язання цієї проблеми неможливе без сформованості у вчителя спеціальних загально-педагогічних умінь, в системі яких важливу роль відіграє педагогічна майстерність. Рівень професійної кваліфікації вчителя музичного мистецтва особливо яскраво виявляється на етапі органі-

зації практичної роботи з хоровим колективом, коли синтез педагогічного і диригентського компонентів діяльності вчителя дає змогу досягти художнього впливу хорового мистецтва на особистість, сприяє творчій взаємодії вчителя-диригента із колективом учнів, робить процес сприймання педагогічно керованим. Вчитель музики зобов'язаний розвивати музичні здібності кожної дитини через його вокально-слухові і музичні дії, залучення до скарбниці класичної спадщини і народної творчості.

Ці вимоги можна виконати за умови, що спеціалісти музично-педагогічних професій будуть володіти педагогікою, музичною і методичною теорією, практичними вміннями та навичками, займатися професійною діяльністю, тобто всім тим, з чого складається педагогічна майстерність вчителя музики. Таким чином, основним завданням музично-педагогічної підготовки студентів є формування в них умінь та навичок виконання професійних дій.

Питання диригентської педагогіки набувають особливого змісту в умовах відродження хорової культури, яка в історії національної культури є визначальною традицією. Диригентська діяльність учителя музики виступає складовою системою, що зумовлює необхідність вивчення цілого комплексу диригентсько-хорових дисциплін. Різноманітність спеціальних предметів музично-педагогічного циклу (хорове диригування, хорознавство, аранжування, читання хорових партитур, спеціальний інструмент, постановка голосу, історико-теоретичні дисципліни тощо) створює деяку різнобічність і відокремленість у підготовці вчителя музичного мистецтва, яка потім виявляється в його практичній діяльності.

У світлі цих напрямів особливої значимості набуває формування особистісно-діяльнісних якостей, що визначають успішність практичної професійної діяльності бакалавра музичного мистецтва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Для усвідомлення сутності диригентсько-педагогічної майстерності варто зупинитися на тлумаченні диригентської діяльності як самостійного виду художньо-творчої діяльності, який поєднує сприймання музичного твору, ідейно-образну інтерпретацію та технічну реалізацію.

Загальнопедагогічні засади проблеми майстерності вчителя виокремлені в працях сучасних педагогів і психологів (О.О. Абдуліна, Ю.П. Азаров, І.П. Андріаді, О.С. Барбіна, О.О. Бодальов, В.І. Бондар, Ф.Н. Гоноболін, І.А. Зязюн, В.І. Загв'язинський, В.А. Кан-Калік та ін.), які містять різні тлумачення поняття «майстерність» від трактування її як ремісництва до професіоналізму. Ґрунтовне з'ясування проблеми диригентсько-педагогічної майстерності містять дослідження в галузі теорії та історії хорової педагогіки науковців та хорових диригентів Л.І. Анисимова, Т.М. Грум-Гржимайло, Г.А. Дмитрівського, С.М. Казачкова, В.В. Мусіна, К.А. Ольхова, К.К. Пигрова, а також психологів Г.Л. Ержемського, Р.І. Кофмана, В.І. Петрушина та інших.

Музична педагогіка вищої школи має вагомий надбання шляхів удосконалення хормейстерської підготовки майбутнього вчителя музики в контексті цілісної професійної підготовки (Л.Г. Арчажнікова, Т.А. Естрина, К.П. Матвєєва, Т.А. Смирнова та інші). Ґрунтовно розглянуто окремі аспекти хормейстерської підготовки в дисертаційних дослідженнях у таких напрямках: виховання та засвоєння пісень (В.А. Дишлевська); послідовність співацького навчання (Е.Я. Рембниціка, В.А. Дишлевська); вокально-хорова підготовка (П.М. Ніколаєнко); навчально-пізнавальна діяльність (Л.В. Костенко); творча активність (Л.В. Остапенко, Е.К. Сет), виконавські якості (А.Ф. Кречковський, Г.Ф. Голик, Т.А. Петрушина); спілкування з хором колективом (М.І. Тукмачова), удосконалення диригент-

ської підготовки учителів музики (Г.М. Сагайдак), самостійність студентів у виборі жестів та втілені музичних образів (Ж.М. Дебела). Але, на жаль, ці науково-теоретичні та методичні дослідження не знайшли належного застосування в широкому загалі диригентської підготовки студентів вищих закладів педагогічної освіти.

Мета статті. Головною метою цієї статті є теоретичне виокремлення провідних компонентів диригентсько-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Профільною для різнопланової діяльності вчителя музики є його диригентсько-хорова підготовка, оскільки хоровий спів є найбільш доступною формою музичної діяльності школярів, як на уроці музичного мистецтва, так і у позакласній роботі. Тому О.А. Апраксіна, визначаючи завдання масового виховання школярів, підкреслювала, що найбільш успішно вони будуть вирішені в органічному поєднанні всіх складових компонентів, за умови домінуючої ролі хорового співу [1, с. 3–65].

Музично-творчі здібності як інтегральні якості педагога-диригента мають важливе значення в його професійній діяльності, оскільки вони викликають повноцінне переживання музичних образів та впливають на процес художньої творчості й розвиток особистості загалом. Музичність як інтегральна властивість зміцнює волевий тонус митця, допомагає йому опанувати дуже важливу для творчого розвитку особистості форму активного емоційно-художнього пізнання хорового мистецтва.

З огляду на те, що під час визначення якостей, які зумовлюють творчі можливості особистості, доцільно вважати, що вони проявляються в діяльності, та розглядати творчу діяльність як творчий процес, сучасні науковці (П.Ф. Кравчук) переконані, що фундаментальною основою творчого процесу є методологічний принцип діалектичного розвитку, який передбачає діалектичний взаємозв'язок «старого» і «нового», можливостей і дійсності, створення і руйнування, зовнішнього і внутрішнього, суб'єктивного і об'єктивного, продуктивного і репродуктивного. Діалектичне протиріччя – універсальне джерело процесу творчості, його фундамент. Воно визначає будову, організацію, закономірний зв'язок і єдність, цілісність усього творчого процесу, необхідного і випадкового, зовнішнього і внутрішнього, загального і окремого. Крім того, можливість творчого акту, ступінь прояву творчості в діяльності й досягнення певних результатів залежать від співвідношення продуктивного та репродуктивного у творчому потенціалі суб'єкта творчого процесу. Міра співвідношення створює напруження і особливий стан можливостей людини, відбиває динаміку її творчого потенціалу, силу його вияву, яка при

взаємозв'язку суб'єкта і об'єкта є рухомою силою творчого процесу, гарантом творчого розвитку як об'єкта, так і суб'єкта творчості [4].

Творчість учителя-диригента зумовлена, насамперед, специфікою його діяльності, яка має публічний характер і потребує уміння керувати своїми почуттями і настроями. Взагалі диригентсько-педагогічний процес пов'язаний із постійним творчим пошуком, оскільки диригенту доводиться діяти в умовах різноманітних педагогічних ситуацій, що змінюються. При цьому творчий процес має двобічний характер: з одного боку, це творчість диригента, з іншого – на основі стимулюючих методів, які він використовує, виникає творча діяльність учнів-виконавців. Творчий стан колективу необхідно підтримувати і зробити творчий пошук спільним колективним прагненням диригента і виконавців.

Творча природа музичного мистецтва відкриває особливо великі можливості для творчості учителя-диригента. Адже вона проявляється не лише в усвідомленні, але й в інтерпретації хорових творів на основі розуміння композиторського замислу, ідеї, художнього образу і змісту твору, його можливості «входити» в систему художнього мислення різних за стилем авторів (наприклад, виконувати в одному концерті твори Д.С. Бортнянського і Б.М. Лятошинського, М.В. Лисенка і В.С. Барвинського). Невипадково провідні педагоги минулого і сучасності вказували на те, що продуктивність навчання й виховання прирівнюється до найвищої майстерності художньої творчості.

Це можна пояснити тим, що «ліплення» особистості учня є, безперечно, творчим процесом, результати котрого значною мірою залежать від креативності вчителя музичного мистецтва. Саме креативність як інтегральна професійна якість пронизує всі структурні компоненти особистості педагога-диригента (інтелектуальні, емоційні, вольові та інші), характеризує різноманітні аспекти його загальної культури, відбиває особливості світогляду, практичної діяльності, індивідуальних здібностей. З цією якістю пов'язана здатність учителя до персоналізації, його авторитетність, ініціативність, плідність наукового пошуку, педагогічно-виконавського управління, організації естетичного виховання тощо.

Розвиток креативності вчителя музичного мистецтва значною мірою залежить від його професійної самосвідомості, що є тією «інстанцією», в якій відбувається оцінка досягнень, планування напрямів саморозвитку, його здійснення. Тільки якщо педагог знає, з одного боку, якими якостями він мусить володіти, а з другого – якщо вчитель усвідомлює, якою мірою у нього розвинуті ці якості, він може свідомо прагнути до формування і розвитку цих якостей у себе» [5, с. 21]. Адже продуктивність виконання будь-яких творчих завдань залежить саме від типу особистісного

ставлення до діяльності, що здійснюється, від організованості та усвідомлення пошуку в процесі прийняття рішення.

Це ставлення особистості до свого «я» визначається поняттям рефлексії – форми теоретичної діяльності суспільно розвиненої людини, що спрямована на усвідомлення нею своїх власних психічних актів й, таким чином, розкриває специфіку її духовного світу. Рефлексія функціонує як пізнання самого себе, як усвідомлення власних дій, як ставлення до свого Я.

У міжособистісному спілкуванні рефлексія відіграє роль і так званого «дзеркального Я». Так само, як людина бачить у дзеркалі своє обличчя, постать і одяг, так і у своєму уявленні вона намагається здогадатись, що подумують про неї інші, як сприймуть її зовнішність, манери, цілі, вчинки, характер. На наш погляд, це пояснюється тим, що диригент, внутрішньо переосмислюючи ідейний задум композитора, передає свою інтерпретацію твору виконавцям. Хоровий колектив також під час виконання музичного твору є «дзеркальним відображенням» диригента, що передає слухачеві певний внутрішній стан.

Залежно від спрямування процесу самоусвідомлення виокремлюють такі види рефлексії: інтелектуальна (самоусвідомлення себе як суб'єкта пізнання); практиологічна (самоусвідомлення себе як суб'єкта професійної діяльності); особистісна (самоусвідомлення себе як індивіда загалом).

Традиційне розуміння рефлексії (спрямованість суб'єкта на пізнання себе) не суперечить її нетрадиційному міжособистісному тлумаченню. Й в тому, й в іншому разі незмінною залишається сутність рефлексії – пізнання суб'єктом своїх характеристик навіть тоді, коли він реконструює у власній свідомості елементи внутрішнього світу іншої людини: «За очевидною розбіжністю об'єктів рефлексії у дилемі «моя свідомість – чужа свідомість» приховується єдність процесів, що реалізують цю рефлексію, єдність, котра зумовлена соціальною природою особистості та її вищих психічних функцій» [2, с. 30].

Рефлексія як спрямованість вчителя на самого себе передбачає його здатність відтворити та осмислити свій внутрішній світ, логіку його розвитку відповідно до власних потреб і дій інших осіб.

Здібності людини виявляються в її діях як синтез властивостей людської особистості, які відповідають вимогам діяльності та забезпечують високі досягнення в ній [3, с. 159].

Отже, необхідним, на нашу думку, є теоретичне виокремлення у структурі диригентсько-педагогічної майстерності педагогічної техніки, тому що вона є сукупністю професійних умінь гармонійній єдності внутрішнього змісту діяльності вчителя і зовнішнього його вираження [6, с. 47]. Поділяючи загалом цю точку зору, ми вважаємо, що педагогічна техніка може бути представ-

лена як інтегральна властивість особистості, яка характеризується цілісністю, що проявляється у віддиференційованості від інших властивостей внутрішньою єдністю її складників (змістового, емоційно-вольового, діяльнісного компонентів) і реалізується в умінні здійснювати доцільний вплив і взаємодію в педагогічному процесі за допомогою емоційно виразних засобів.

Музика, будучи часовим видом мистецтва, розвивається процесуально. Розгортання музичного твору завжди базується на русі. Передача розвитку музики в жесті – основа хорового диригування. Вчитель на уроках музичного мистецтва – це диригент, який керує виконанням музики і передає в русі її основний зміст. Розуміння всіх складників цього процесу необхідне дітям на уроці.

Спілкування такого роду між вчителем і учнями на уроках музичного мистецтва можна визначити 1) як невербальне, 2) як художнє.

Мистецтво ніколи до кінця не розкривається у вербалізації. Спроби виразити на словах суть і душу музики нерідко закінчуються провалом.

Невербальне художнє спілкування на уроці музичного мистецтва визначається таким чином: це процес активної духовної взаємодії особистості вчителя й учня на основі музичного твору через невербальне спілкування. Продуктом такого спілкування має стати особлива духовна спільність учня і вчителя в процесі сприйняття і передачі художньої інформації.

Одним із головних засобів невербального художнього спілкування на уроці музичного мистецтва є диригентський жест. Специфіка його полягає в тому, що це спеціальна штучно створена мова, яка складається з умовних рухів, зрозумілих лише ознайомленим. Із перших хвилин використання елементів диригування на музичних заняттях виникає проблема розуміння, правильного сприйняття, впізнавання жесту як особливого, спеціального символу, знаку. І від того, наскільки точно учень ідентифікує той чи інший жест учителя, залежить успішне відтворення цього диригентського знаку у виконанні.

Звичайна мова жестів, безумовно, володіє не меншими можливостями порівняно з вербальною мовою. Мова диригента є безпосереднім проявом творчості художника, засобом його виконавської діяльності, яка сама в певних умовах ніби перетворюється на засіб передачі думок, комунікативну функцію.

Міміка головним чином передає необхідний емоційний стан, а рухи рук керують технічними деталями виконання. Міміка говорить про образно-емоційний смисл музичної фрази, інтонації чи слова. В окремих випадках вона навіть виходить на перший план, відсуваючи жестикуляцію.

До невербальних засобів належить також проксеміка як просторова організація, фізичне

розташування комунікантів стосовно один одного. Характеризуючи традиційну школу, можна сказати, що принцип пасивності виступає тут зовні в образі вчителя, який знаходиться на підвищенні, окремо від класу, дає зразок, і в образі учнів, що зайняті однаковою роботою відтворення наданого їм зразка. Просторова поведінка вчителів має глибокий педагогічний смисл.

Професійна діяльність вчителя-диригента має багато спільних ознак з акторською творчістю як різновидом художньої діяльності. Представники цих обох професій працюють із людьми і мають спільну мету – збудити думки і почуття аудиторії.

Диригент має бути здатним одночасно за допомогою вербальних та невербальних засобів комунікації (слово, міміка, пантоміміка тощо) передати колективу значення та образ хорових творів різних за жанром, стилем та внутрішнім ідейно-художнім змістом. Володіння цими мовами, втілення їх у педагогічну практику належить до творчої індивідуальності диригента-педагога.

Виконавець-музикант іншого профілю реалізує усі етапи підготовки твору до виконання – від ознайомлення з текстом до виходу на сцену – на самоті або в контакті з колегою-ансамблістом. Але диригент виконує найбільш відповідальну частину підготовки в присутності і під пильним спостереженням великої групи людей, на досить напруженому психологічному тлі хорової репетиції. І вміння творити в стані емоційної і психічної розкутості, не помічаючи спрямованих на тебе пильних очей, і є прерогативою талановитих акторів. Диригент має досягнути композиторський задум, передати своє уявлення про твір виконавцям і домогтися того, щоб хористи адекватно донесли його до слухачької аудиторії. Диригент поєднує в собі функції актора та режисера, які ставлять «музичну виставу» та одночасно виконують у ній головну роль.

Але, не зменшуючи важливу роль «зовнішнього» впливу на виконання хорового твору, диригент, на нашу думку, має регулювати співвідношення емоційності із зайвою емоційною розкутістю, тому що відсутність у нього емоційної культури заважає слухачеві й хоровому колективу досягти цілісності художнього задуму композитора.

Поняття акторського стосовно диригентської майстерності скомпрометоване тими не дуже вимогливими до себе диригентами, які справжній артистизм підмінюють штучним акторством, що аж ніяк не може викликати повагу.

Оволодіння професією вчителя музики і розвиток творчої індивідуальності майбутнього фахівця передбачають виховання низки рис, які визначають ступень професіоналізму педагога. Серед них – характеристики, що лежать в основі педагогічного артистизму: емоційність, інтуїція, емпатія, уява, спостережливість, здатність до імпровізації

тощо. Можна сказати, що артистичний учитель реалізує в діяльності неповторні особливості власної творчої індивідуальності, які стають професійними якостями і характеристиками.

Наш погляд, завдання артистичного педагога-диригента – динамічно впливати на особистість та колектив, викликати в душі емоційний відгук, певні переживання, без яких ускладнюється повноцінне сприйняття хорової музики і хорового мистецтва загалом, стверджувати віру в себе у свідомості та серцях як виконавців, так і слухачів, викликати враження своїм ставленням, почуттями, змусити грати уяву, адже гра – це завжди вільний вибір.

Отже, в структурі особистості диригента артистизм як здатність органічно існувати з колективом і ефективно діяти в умовах репетиційного і виконавського процесу пов'язана зі знаннями диригента-педагога і розвитком педагогічного і музичного мислення, оволодінням мистецтвом самовираження, умінням саморегуляції психічного стану.

Висновки і пропозиції. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що стислий зміст публікації дав змогу окреслити лише деякі компоненти диригентсько-педагогічної майстерності, які є, на нашу думку, провідними в професійній діяльності вчителя музичного мистецтва.

Підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва до хормейстерської діяльності в педагогічних вузах буде ефективнішою, якщо він усвідомить означені компоненти в їх взаємозв'язку і взаємозумовленості.

У процесі навчання майбутнього учителя мистецтв необхідно актуалізувати особистісно-розвивальний потенціал хорового співу, інтеграцію методів навчання хорового мистецтва і театральної педагогіки. Зокрема, на кожній хоровій репетиції, концерті, як правило, організовуються творчі види діяльності.

Перспективи подальшого дослідження полягають в імплементації положень методики формування диригентсько-педагогічної майстерності в безпосередній процес фахової підготовки майбутнього учителя мистецтв.

Список використаної літератури:

1. Апраксина О.А. Методика музикального виховання в школі. Москва : «Просвещение», 1983. 220 с.
2. Белкин П.Г., Емельянов Е.Н., Иванов М.А. Социальная психология научного коллектива. Москва : «Наука», 1987. 214 с.
3. Ковальов О.Г. Психология личности. 2-е издание, исправленное и дополненное. Москва : «Просвещение», 1984. 459 с.
4. Кравчук П.Ф. Формирование творческого потенциала личности в системе высшего образования : автореф. дис. ... докт. филос. наук. Москва : Моск. пед. университет, 1992. 32 с.
5. Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. Москва : Педагогика, 1981. 120 с.
6. Педагогічна майстерність : Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. Київ : Вища шк., 1997. 349 с.

Merzheva L. Main components conductor-pedagogical skills of future musical art teacher

The main components of conductor-pedagogical professionalism of future musical art teacher are studied in the article. Integration of pedagogical and conductor skills is examined in accordance with their main components in the system of professional training of future musical art teacher. Future musical art teacher training for choirmaster activity will be more efficient if a future teacher knows these components in their interconnection and understanding.

Music creative abilities as integral qualities of a teacher-conductor are important in his professional activity since they cause a full experience of musical images and influence the process of artistic creativity and the development of a personality on the whole.

It is noted that conductor-pedagogical process is connected with constant creative search because a conductor has to work in various pedagogical situations. Productivity of education and upbringing depends on a music teacher's creativity. It is an integral professional skill which penetrates all the structural components of a teacher-conductor personality (intellectual, volitional and others). Characterizes different aspects his common culture reflects features worldview practice and individual abilities.

Questions of professional pedagogical communication and its functions in the structure of conductor-pedagogical skills of future musical art teacher. In the choral activity of the teacher of musical art, as a conductor, a significant place is taken by the combination of techniques and methods of non-verbal communication, which will predetermine creative manifestation of its artistic potential and contribute to harmonious unity of internal and external in the artistic and pedagogical interpretation of the choral work. The specific features of communication between a teacher of musical art and students in the process of collectively creative activity are considered (choral performance).

One of the important components in the system of professional training of a future musical art teacher for choral activity is artistry being a personal dimension of professionalism. Artistry is considered not only as the ability to transform, but also as a holistic system of personal qualities that contribute to the free self-degeneration of the individual. Thereby the person creates himself anew. This process contains not only a plan, but also the embodiment of this plan, the success of which depends on the depth of the preparatory work and on the high degree of personality formation.

Key words: *conducting and pedagogical skills, creativity, reflection, pedagogical technique, artistry.*

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-1.26>**Р. В. Невзоров**кандидат педагогічних наук,
заступник начальника кафедри льотної експлуатації і бойового застосування літаків
Харківського національного університету Повітряних сил імені Івана Кожедуба

МІСЦЕ НАЗЕМНОГО НАВЧАННЯ БОЙОВИХ ПОЛЬОТІВ У СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛЬОТЧИКІВ ТАКТИЧНОЇ АВІАЦІЇ УКРАЇНИ

Статтю присвячено виявленню місця наземного навчання бойових польотів (наземної бойової підготовки) як педагогічної конструкції та нового перспективного розділу військової педагогіки в системі сучасної професійної підготовки майбутніх льотчиків тактичної авіації у військових багатопрофільних авіаційних ЗВО України. Актуальність вибраної тематики зумовлена стрімким розвитком науково-технічного прогресу в області тактичної авіації в останні десятиліття і значним зростанням вимог до професійної (фахової) підготовки військових льотчиків, а отже, необхідністю оновлення відповідної системи в умовах профільного ЗВО. При цьому місце в ній наземного навчання бойових польотів досі ще не вивчено і не визначено, хоча вітчизняна практика підготовки майбутніх льотчиків військової авіації використовує його вже багато років. Зазначено, що ця проблема побіжно представлена переважно в профільних психологічних і психолого-педагогічних дослідженнях, але об'єктом окремих педагогічних робіт ще не була. Зазначено наявний пробіл між відсутністю законодавчого і науково-теоретичного визначення цієї проблеми та фактичним (прикладним) її існуванням в авіаційно-освітньому середовищі протягом тривалого часу. Враховуючи відсутність нормативного визначення і наукового тлумачення поняття, автор дослідив його появу в практичній площині, проаналізував дефініцію та запропонував власне визначення. Пропонується тлумачити наземне навчання бойових польотів майбутніх льотчиків тактичної авіації як розділ військово-педагогічної науки, що досліджує закономірності формування на землі особистості, бойова діяльність якої здійснюється в повітрі, й обґрунтовує зміст, форми і методи системи її наземного виховання, навчання та освіти. Розкриті та проаналізовані основні чинники, що формують місце наземного навчання бойових польотів у системі професійної підготовки курсантів-льотчиків. Автор акцентує на тому, що його конкретне місце в системі фахової підготовки курсантів-льотчиків визначається крізь призму концепції небезпечної професії В. Пономаренка, адже професійний ризик є безпосередньою обов'язковою частиною професії військового льотчика. Зроблений висновок про його особливе пропедевтичне місце, пов'язане із вкрай важливим завданням підготовки до професійних ризиків на передпольотному етапі.

Ключові слова: професійна підготовка, наземне навчання бойових польотів, методика льотного навчання, професійні ризики, пропедевтика.

Постановка проблеми. Військова авіація протягом існування стабільно залишається в числі найбільш високоманеврених і боездатних родів військ. Водночас науково-технічний розвиток у цій області також є одним із найбільш динамічних і вражаючих. Так, фахівці зазначають, що за останні 30 років з'явилися три нових покоління реактивних літаків-випишувачів: 3-го (покращена надзвукова швидкість до $M > 2$, керовані чи самонавідні ракети великої і середньої дальності, бортові радіолокаційні станції дальньої дії), 4-го (покращені маневрені характеристики, турбовентиляторні економічні двигуни) і 5-го покоління (надманевреність, використання технології маскування stealth, надсучасне комп'ютерно-технічне обладнання, системна сумісність) [1, с. 122–123]. Останні два покоління випишувачів вже являють собою бойові авіаційні комплекси (БАК), пілотування яких в умовах бойового польоту вимагає

освітнього і професійного рівня, зіставного з рівнем компетентності представників найскладніших професій у світі. Якщо додати до цього величезні психологічні та фізичні навантаження, а також широкий комплекс бойових завдань, стає очевидним, що сучасна професійна підготовка військових льотчиків тактичної авіації має постійно оновлюватись і вдосконалюватись, не поступаючись авіаційно-технічній модернізації.

Власний досвід автора в царині підготовки військових льотчиків дає змогу стверджувати, що вказана підготовка у вітчизняних військових багатопрофільних авіаційних ЗВО тривалий час залишається практично незмінною концептуально та методологічно, об'єктивно потребує системного переосмислення на сучасному науково-педагогічному підґрунті. Особливо нарізало таке переосмислення щодо такого важливого складника професійної підготовки майбутніх льотчиків

тактичної авіації в Україні, як наземне навчання бойових польотів (наземна бойова підготовка). Характерно, що це поняття досі не унормоване і навіть не визначене законодавчо, відсутнє в організаційно-розпорядчих та методично орієнтованих документах Міністерства оборони України, хоча у профільній практиці воно є та займає вагоме місце, що також актуалізує його спеціальне педагогічне дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Більшість наукових праць, присвячених проблемі професійної підготовки військових льотчиків, розглядають її стосовно психолого-педагогічної готовності та професійної компетентності крізь призму різних аспектів (С. Асріян, О. Ворона, Ю. Воронцов, Д. Гандер, Є. Дерев'янка, Н. Завалова, В. Кодола, В. Козлов, О. Керницький, П. Корчемний, В. Кузнєцов, Н. Ладогубець, В. Лапа, Б. Ломов, О. Макаревич, Р. Макаров, В. Маріщук, О. Марченко, В. Мильников, К. Платонов, В. Пономаренко, Т. Плачинда, Є. Суркова, В. Ягулов та ін.). Проте наземну бойову підготовку автори розглядають побіжно в контексті опису методики льотного навчання або взагалі ігнорують.

Суто педагогічні праці, представлені В. Бондаренком, О. Деминським, Т. Джамгаровим, Є. Клімовим, В. Маріщук, Є. Мілеряном, В. Небиліциним, Б. Тепловим, В. Трошиним, В. Юсовим та іншими, лише частково, несистемно висвітлюють окремі її аспекти.

Донині немає спеціальних педагогічних досліджень із проблеми наземного навчання бойових польотів як складової частини фахової підготовки майбутніх військових льотчиків.

Метою статті є визначення конкретного місця наземного навчання бойових польотів у системі фахової підготовки майбутніх льотчиків тактичної авіації України.

Виклад основного матеріалу. В останніх авторських публікаціях [2; 3] ми обґрунтовано пропонуємо розуміти: 1) підготовку майбутніх льотчиків тактичної авіації як спеціально організований процес навчання та виховання майбутніх військових льотчиків в умовах багатопрофільного авіаційного ЗВО, що має науково-педагогічну, організаційно-методичну і тактико-технічну специфіку та результатом якого є їх готовність до професійної військової діяльності внаслідок формування системи знань, умінь і навичок виконання бойових завдань у повітрі (інстинкту виживання в повітрі) як мистецтва підготовки та виконання бойових польотів; 2) професійну підготовку майбутніх льотчиків тактичної авіації як дидактичну систему організаційно-освітніх і конкретно-методичних заходів, метою якої є навчання та виховання особистості військового льотчика, здатного до виконання всього комплексу бойових задач і конкретним результатом якої є його професійна

і психологічна готовність до успішної професійної діяльності. У цьому сенсі наземне навчання бойових польотів (наземна бойова підготовка) як поки що неакадемічне поняття варто розглядати як їх складник. Однак спочатку варто уточнити його зміст і сутність.

У п. 11 Настанови з виконання польотів Військово-повітряних сил Радянської армії (НВП-52) 1952 р. зазначається, що «льотний склад має використовувати всі засоби для тренування на землі під час підготовки до польотів» [4, с. 8]. У частині I більш пізньої Настанови з виконання польотів авіації Збройних Сил СРСР НВП-88 1988 р. дані визначення наземної підготовки як набуття і вдосконалення льотним складом на землі знань, умінь і навичок, необхідних для виконання обов'язків за посадою і в польоті (як частина бойової підготовки складається із загальновійськової, спеціальної підготовки та підготовки до польотів), підготовки до польотів льотного складу як набуття і вдосконалення на землі знань, умінь і навичок, необхідних для виконання польотних завдань (як частина наземної підготовки складається із загальної, попередньої та передпольотної підготовки до польотів) [5, с. 3–4]. При цьому до загальної підготовки включено вивчення методики та умов виконання вправ Курсу бойової підготовки, розробку і моделювання польотних завдань, виконання необхідних розрахунків, до попередньої – самостійну підготовку до польотів, тренування на тренажері чи в кабінах літаків, контроль готовності до польотів, до передпольотної – медичний контроль, передпольотні вказівки, виконання необхідних розрахунків для конкретних умов польоту, прийом авіаційної техніки, підготовку і перевірку захисного спорядження, а також робочих місць кабіни літака до польотного завдання. Вказані військові нормативні документи, навіть з огляду на те, що адресовані чинним військовим льотчикам, а не курсантам-льотчикам, дають нам певні орієнтири щодо розуміння наземної бойової підготовки: це складова частина профільної бойової підготовки військових льотчиків, що здійснюється на землі засобами тренажерної, тактичної та технічної підготовки на основі раніше набутих спеціальних військово-теоретичних знань, а також вмінь і навичок.

Д. Гандер наземне навчання польотів вважає складником методики льотного навчання, а головними елементами останньої – зміст льотного навчання, діяльність тих, хто навчає (льотчиків-інструкторів та викладачів) і діяльність тих, хто навчається (курсантів). У рамках психопедагогіки (термін, запропонований і уведений у науковий обіг Д. Гандером на означення теорії авіаційної психології і педагогіки) автор визначає її предмет як «психологічне обґрунтування методів

навчання в польоті та під час проведення наземної підготовки, методів розвитку особистості льотчиків, психологічне вивчення льотної успішності та помилкових дій у процесі льотного навчання» [6, с. 9–10]. Такий підхід, на нашу думку, дещо однобічно зводить розуміння наземного навчання бойових польотів до конкретних психолого-педагогічних методик і вправ тактико-теоретичного навчання.

Такий погляд простежується також у дослідженнях В. Задорожного, який вбачає в методиці льотного навчання наукову теорію навчання і виховання льотного складу, а наземне навчання польотів зараховує до другої частини методики льотного навчання – конкретних методик навчання пілотів на певному типі літаків [7, с. 9].

М. Бреславець, Р. Джус і І. Ключніков, розглядаючи методологію підготовки льотних екіпажів військової авіації, виділяють п'ять етапів їх професійної підготовки: відбір льотного складу, початкова підготовка льотного складу (первинна і базова), основна підготовка льотного складу, вдосконалення бойового вишколу льотного складу та перенавчання льотного складу на нові типи літаків. За змістом викладу автори зараховують наземне навчання бойових польотів до етапу початкової підготовки [8, с. 27–28]. При цьому власне його зміст не розкривається.

Між тим вказане обмеження «не стикується» з реальним наповненням наземної бойової підготовки – спеціальним теоретичним і тактико-теоретичним, тренажерним, фізичним і психофізіологічним навчанням. Очевидно, що ця педагогічна конструкція значно ширша і складніша.

Для розуміння змісту і сутності поняття «наземне навчання бойових польотів» важливий аналіз його дефініції.

Категорія «навчання» є однією із центральних у педагогічній науці. Так, в «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка поняття визначено як «цілеспрямований процес передачі і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини <...> Навчання виконує центральну функцію в розумовому розвитку й підготовці учнів до праці <...> Основними результатами <...> є освіта, розвиток і виховання людини» [9, с. 223]. Стосовно категорії, що є предметом аналізу в цій статті, наземне навчання виступає складником професійної підготовки курсантів-льотчиків військових і багатопрофільних авіаційних ЗВО, що здійснюється на землі засобами спеціально теоретичної та тактико-теоретичної, тренажерної (особливо в останній час в умовах появи нових високотехнологічних тренажерів із високим імітаційним фактором), фізичної та психофізіологічної підготовки. Його педагогічною метою є пропедевтична підготовка курсантів до виконання

бойових задач в умовах польоту, «введення» у військову професію. За характером поставлених завдань наземне навчання може як передувати власне польотній підготовці (на молодших курсах, до перших польотів з інструктором), так і відбуватися паралельно з нею (для опанування і відточування більш складних фігур пілотажу та інших льотних задач, удосконалення техніки самостійного пілотування тощо). Таким чином, основний зміст наземного навчання полягає у прикладному закріпленні попереднього теоретичного фундаменту, відпрацюванні на землі ключових професійних умінь і навичок (доведення їх до автоматизму, встановлення сталих зв'язків у системі «оператор–техніка») та формуванні психологічної готовності до самостійного виконання польотних бойових задач. Критично важливо при цьому чітко розмежувати наземне навчання і наземну підготовку в освітньому процесі майбутніх військових льотчиків. Остання, відповідно до традиційного підходу військового командування, являє собою окремий етап льотної підготовки після теоретичної підготовки і до власне польотів, що спрямований передусім на відповідну операційно-технічну діяльність. На відміну від неї, наземне навчання є набагато ширшим поняттям – самостійною педагогічною конструкцією, якій властивий самостійний окремий комплекс цілей і завдань, притаманні власні дидактичні умови і закономірності, методологія та критерії оцінювання результатів. Крім того, сфера охоплення (так звані освітні координати) наземного навчання значно ширша: крім спеціального профільного і тактичного теоретичного та тренажерного базису, вона включає спеціальні фізичні, психофізіологічні, психологічні та медичні компоненти освіти.

Другу частину дефініції – бойові польоти – варто розуміти в офіційному визначенні Міністерства оборони України як «польоти на виконання бойового завдання (завдання за призначенням)» [10].

Таким чином, у рамках авторського дослідження проблеми фахової підготовки майбутніх льотчиків ми пропонуємо тлумачити наземне навчання бойових польотів майбутніх льотчиків тактичної авіації як розділ військово-педагогічної науки, що досліджує закономірності формування на землі особистості, бойова діяльність якої здійснюється в повітрі, й обґрунтовує зміст, форми і методи системи її наземного виховання, навчання та освіти.

У структурі системи професійної підготовки військових льотчиків України воно займає особливе місце. По-перше, його обов'язково варто розглядати крізь призму концепції небезпечної професії В. Пономаренка. Відповідно до неї, постійною складовою частиною професії військо-

вого льотчика є професійний ризик, а лейтмотивом льотної праці – постійне подолання станів стресу і страху шляхом професійного росту як особистість [11, с. 22–24]. Стосовно наземного навчання бойових польотів, вищезазначене закономірно вимагає побудови всіх складників освітнього процесу на основі особистісно орієнтованого навчання із сутнісно-мотиваційним ядром. З цього приводу фахівці зазначають, що науково доведеним є те, що «здебільшого професіонал, незважаючи на високу освітню підготовку, допускає порушення льотних законів через низький рівень самооцінки та підвищений рівень претензій. Управління професійними ризиками – основа кадрової і виховної роботи» [12, с. 34]. По-друге, як зазначалося раніше, наземне навчання бойових польотів у педагогічному сенсі виступає пропедевтикою до власне льотної підготовки. Отже, наземне навчання має бути вибудоване чітко, порівняно просто, системно і логічно, що неможливо без відповідного науково-теоретичного підґрунтя. По-третє, широкі освітні координати цієї педагогічної конструкції об'єктивно вимагають застосування системного підходу із залученням наукового апарату та досягнень суміжних наук. Отже, вона є, по суті, міждисциплінарним утворенням із переважним тяжінням до військової і професійної педагогіки.

Висновки і пропозиції. Таким чином, наземне навчання бойових польотів майбутніх льотчиків тактичної авіації посідає особливе пропедевтичне місце в системі їх професійної підготовки. При цьому особливість його становища визначається також необхідністю готувати курсантів до фактора професійного ризику ще на передпольотному етапі та міждисциплінарною інтеграцією цієї педагогічної конструкції. Своєю чергою це піднімає наземну бойову підготовку до рівня рівнозначної із власне льотним навчанням і ставить її на одне з двох центральних місць у системі професійної підготовки майбутніх льотчиків тактичної авіації України.

Надалі дослідження передбачає розкриття місця наземного навчання в моделі якісної фахової підготовки військових льотчиків у системі вітчизняної військово-авіаційної освіти.

Список використаної літератури:

1. Логинов В.В., Українець Е.А., Еланский А.В. Классификационные признаки поколений самолетов-истребителей. *Системы озброєння і військова техніка*. 2014. № 2(38). С. 121–129.
2. Невзоров Р.В. До питання наземного навчання бойовим польотам майбутніх льотчиків тактичної авіації. *Науковий вісник Льотної академії. Серія: Педагогічні науки*. 2020. Випуск 7. С. 67–72.
3. Невзоров Р. Наземне навчання бойовим польотам як умова якісної фахової підготовки майбутніх льотчиків тактичної авіації. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 1 (95). С. 248–256.
4. Наставление по производству полетов Военно-воздушных сил Советской Армии (НПП-52). *Воениздат*. Москва, 1952.
5. Наставление по производству полетов авиации Вооруженных Сил СССР НПП-88. *Воениздат*. Москва, 1988.
6. Гандер Д.В. Профессиональная психопедагогика. Москва, 2007. 336 с.
7. Методика летного обучения : методические указания / сост. В.Д. Задорожный. Ульяновск : УВАУ ГА (И). 2011. 80 с.
8. Бреславец М.М., Джус Р.М., Ключников І.М. Методологія підготовки льотних екіпажів військової авіації. *Наука і техніка Повітряних Сил Збройних сил України*. 2014. № 2(15). С. 25–31.
9. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 336 с.
10. Про затвердження Правил польотів державної авіації в повітряному просторі України (2015) : Наказ Міністерства оборони України від 9 грудня 2015 р. № 700. URL: <http://search.ligazakon.ua>
11. Пономаренко В.А. Психология человеческого фактора в опасной профессии. Красноярск, 2006. 618 с.
12. Артемов А.Д., Лысаков Н.Д., Лысакова Е.Н. Человеческий фактор в эксплуатации авиационной техники. Монография. Москва, 2018. 156 с.

Nevezorov R. Place of surface studies battle flights in system of professional preparation of future pilots of tactical aviation of Ukraine

The article is sanctified to the exposure of place of surface studies to battle flights (surface combat training), as a pedagogical construction and new perspective division of military pedagogics, in the system of modern professional preparation of future pilots of tactical aviation in soldiery multi-field aviation establishments of higher education of Ukraine. Actuality of select subjects is related to swift development of scientific and technical progress in area of tactical aviation in the last decades and considerable increase of requirements to professional (professional) preparation of soldiery pilots, and thus by the necessity of updating of the corresponding system in the conditions of profile establishments of higher education. Thus, place in her surface studies until now it is not yet studied battle flights and not certain, although home practice of preparation of future pilots of air force uses him already many years. It is marked that this problem is fluently presented mainly in profile psychological and psychological and pedagogical researches, but the object of separate pedagogical works yet was not. Present blank is marked between absence of legislative and theoretical determination of this problem and his

actual (applied) existence in an aviation-educational environment on the draught of great while. Taking into account absence of normative determination and scientific interpretation of concept, an author investigated his appearance in a practical plane, analysed definition and offered own determination. It is suggested to interpret surface studies to battle flights of future pilots of tactical aviation as a division of military-pedagogical science, that investigates conformities to law of forming on earth of personality, battle activity of that comes true midair and grounds maintenance, forms and methods of the system of her surface education, studies and education. Exposed and the analysed basic factors that form the place of surface studies to battle flights in the system of professional preparation of students-pilots.

An author accents attention on that him certain location in the system of professional preparation of students-pilots is determined the through the prism of conception of dangerous profession of V. Ponomarenko, in fact the occupational take is direct obligatory part of profession of military pilot. Drawn conclusion about his special place of propaedeutic, preparation related to the extremely important task to occupational take on the pre-flight stage of preparation.

Key words: *professional preparation, surface studies to battle flights, methodology of flying studies, occupational take.*

УДК 378.147:78-796.012.2

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-1.27>

Ю. Г. Паламарчук

кандидат наук із фізичного виховання і спорту,
завідувач кафедри теорії і методики фізичного виховання та спорту
КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»

О. А. Самойленко

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
заступник директора з наукової роботи
Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України

С. М. Ящук

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри професійної освіти та технологій за профілями
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

В. П. Комар

старший викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

В. П. Хорошун

старший викладач кафедри тактики командно-штабного факультету
Національної академії Національної гвардії України

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗРОБЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МОДЕЛІ КЕРІВНИЦТВА ОСОБИСТІСНИМ ЗРОСТАННЯМ СПОРТСМЕНІВ ВИСОКОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ – ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено актуальним питанням теоретичної побудови сучасної педагогічної моделі керівництва особистісним зростанням спортсменів-єдиноборців (самбістів) високої кваліфікації з урахуванням їх навчання в спеціалізованих навчальних закладах спортивного профілю. Головною метою цієї роботи є розроблення педагогічної моделі керівництва особистісним зростанням спортсменів-єдиноборців високої кваліфікації (здобувачів вищої освіти спеціалізованих навчальних закладів спортивного профілю).

Відповідно до моніторингу науково-методичної та спеціальної літератури (інтернет-ресурсів) у вибраному напрямі дослідження (перший етап дослідження), членами науково-дослідної групи встановлено, що більшість наукових здобутків провідних учених і практиків розроблені виключно в напрямках здобуття оптимальної психофізичної форми спортсменів (здобувачів вищої освіти) до змагань різних рівнів, без урахування потреб на самоосвітню діяльність відповідно до обраного ними фаху. Варто зауважити, що наявні педагогічні моделі зазначеного напрямку дослідження, схожі за своєю структурою, змістом та блоками, є не актуальними та потребують удосконалення.

Другий етап дослідження був присвячений розробленню педагогічної моделі керівництва особистісним удосконаленням спортсменів-єдиноборців високої кваліфікації (самбістів, здобувачів вищої освіти спеціалізованих навчальних закладів спортивного профілю), яка включає такі складники: цілі впровадження педагогічної системи; задачі освітньо-виховного (навчально-тренувального) процесу; методи організації та оптимізації педагогічного процесу; технологія прискореного особистісного зростання з технічними засобами навчання; умови прискореного особистісного зростання; відбір властивостей особистості та спеціальні рекомендації.

Варто зауважити (очікується), що вірна та збалансована алгоритмізація побудови зазначеної педагогічної моделі забезпечить особистісне зростання спортсменів-єдиноборців високої кваліфікації (здобувачів вищої освіти спеціалізованих навчальних закладів спортивного профілю) без зниження їх спортивних результатів.

Ми вважаємо, що для побудови педагогічної системи керівництва особистісним зростанням спортсменів-єдиноборців з урахуванням особливостей їх навчання в закладах вищої освіти, доцільною є організація експериментального дослідження, яке допоможе наповнити зміст відповідних компонентів моделі педагогічної системи керівництва особистісного зростання – його завдання та контроль результатів впровадження зазначеної системи, засобами визначення особливостей, специфічності вираження особистісних властивостей спортсменів-єдиноборців в умовах навчання в закладах вищої освіти, можливості їх формування, їх цінності та особливості взаємозв'язку. Перспективи подальших досліджень передбачають проведення педагогічного експерименту, спрямованого на визначення ефективності розробленої членами науково-дослідної групи педагогічної моделі.

Ключові слова: єдиноборці, здобувачі вищої освіти, освітній процес, особистісне зростання, педагогічна модель, професійні компетентності, тренувальний процес.

Постановка проблеми. Теоретичний аналіз науково-методичної та спеціальної літератури, узагальнення практичного досвіду багаторічної підготовки спортсменів олімпійських та неолімпійських видів спорту до змагань різних рівнів виявили потребу та важливість формування системи наукових знань щодо закономірностей керівництва їх особистісним зростанням в умовах навчання у спеціалізованих навчальних закладах спортивного профілю (Н.Л. Височіна [1], М.М. Філіппов [2]).

Проведені дослідження свідчать про те, що в сучасному спорті спостерігається постійне збільшення рівня спортивних досягнень, зростає кількість змагань, а також підвищуються вимоги до всебічної підготовки висококваліфікованих атлетів, які здебільшого є здобувачами вищої освіти спеціалізованих навчальних закладів спортивного профілю, що потребує відповідного індивідуального підходу до керівництва їх особистісним зростанням. Крім цього, відбувається значне підвищення тренувальних і змагальних навантажень, що є передумовою всебічного використання засобів і методів психологічного забезпечення у спортивній підготовці [3; 4].

Помічено, що нестача інформації в галузі психологічного забезпечення насамперед спостерігається у спорті вищих досягнень, де пошук методів підвищення ефективності змагальної діяльності є важливою частиною процесу підготовки, а збереження спортивної майстерності вимагає від спортсмена наявності не тільки розвинених емоційно-вольових якостей, а й психічної витривалості. Разом із тим актуальності набуває розроблення сучасних педагогічних моделей, спрямованих на керівництво особистісним зростанням висококваліфікованих атлетів, які навчаються в закладах вищої освіти. Це дасть змогу інтенсифікувати освітній процес спортсменів високої кваліфікації та забезпечить високу їх результативність під час участі у змаганнях різних рангів [5; 6].

Дослідження проведено відповідно до плану науково-дослідної роботи і дослідно-конструкторських робіт кафедри теорії і методики фізичного виховання та спорту Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж» (2019–2020 р.р.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Відповідно до моніторингу сучасної науково-методичної та спеціальної літератури (інтернет-джерел) нами встановлено, що питанням розвитку особистості індивіда, а зокрема здобувачів вищої освіти, які займаються на доволі високому рівні різними видами спорту, присвячені наукові праці С.А. Абрамова, К.В. Ананченка, З.М. Діхтяренка, В.Ф. Бойка, Н.Ю. Волянюка, А.П. Веселовського, Е.А. Єрмоєнка, Г.В. Ложкіна, Б.А. Максимчука,

О.М. Плюща та інших провідних учених і практиків зазначеного напрямку дослідження.

Своєю чергою, питанням дослідження систем керівництва особистісним удосконаленням спортсменів високої кваліфікації присвячені наукові праці Ю.Д. Родіни [7], Г.М. Бойка, Н.Л. Бабіча [8], С.А. Нікітенка, А.О. Нікітенка [9], В.А. Стадника [10], В.Г. Саєнка [11] та інших учених і практиків. Варто зауважити, що більшість напрацювань перелічених вище учених розроблені виключно в напрямках здобуття оптимальної психофізичної форми спортсменів (здобувачів вищої освіти) до змагань різних рівнів, без урахування потреб на самоосвітню діяльність відповідно до вибраного фаху.

Подальший аналіз науково-методичної та спеціальної літератури дав нам змогу визначити низку робіт В.М. Костюкевича [12], Г.М. Арзютова [13], К.В. Ананченка, С.Л. Пакуліна [14], В.С. Ашаніна, А.М. Литвиненка [15], М.С. Буренка, В.М. Костюкевича, Р.І. Любича, О.А. Моргунова, Л.П. Пилипея, О.С. Пономарьова, О.В. Хацаюка, О.А. Яреценка, в яких розкриваються основні складники побудови сучасних педагогічних моделей, які за своєю структурою та змістом (функціональністю) забезпечують формування необхідних професійних компетентностей у спортсменів-єдиноборців високої кваліфікації в умовах багаторічного тренування та професійної освіти.

Варто зауважити, що нинішні педагогічні моделі зазначеного напрямку дослідження, схожі за своєю структурою, змістом та блоками, є не актуальними та потребують відповідної модернізації. Крім цього, незважаючи на значну кількість робіт вибраного нами напрямку наукових розвідок, питанням розроблення сучасних педагогічних моделей керівництва особистісним удосконаленням спортсменів-єдиноборців високої кваліфікації, здобувачів вищої освіти спеціалізованих навчальних закладів спортивного профілю уваги не присвячено, що підкреслює актуальність дослідження.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є розроблення педагогічної моделі керівництва особистісним зростанням спортсменів-єдиноборців високої кваліфікації (здобувачів вищої освіти спеціалізованих навчальних закладів спортивного профілю).

Для досягнення мети дослідження планувалося вирішити такі завдання:

- провести аналіз науково-методичної та спеціальної літератури (інтернет-джерел) у напрямі систем керівництва особистісним удосконаленням спортсменів високої кваліфікації;
- здійснити аналіз наявних педагогічних моделей, які за своєю структурою та змістом (функціональністю) забезпечують формування необхідних професійних компетентностей у спортсменів-єдиноборців високої кваліфікації в умовах багаторічного тренування та професійної освіти;

- розробити педагогічну модель керівництва особистісним зростанням спортсменів-єдиноборців високої кваліфікації (здобувачів вищої освіти спеціалізованих навчальних закладів спортивного профілю).

Виклад основного матеріалу. З метою досягнення мети та завдань дослідження було створено науково-дослідну групу, до складу якої увійшли провідні теоретики та практики спортивних та службово-прикладних єдиноборств, які використовуються в системі підготовки майбутніх офіцерів Національної гвардії України та фахівців фізичного виховання різних груп населення.

На першому етапі дослідження (січень-лютий 2020 р.) проведено аналіз науково-методичної та спеціальної літератури у вибраному напрямі дослідження (з урахуванням основних його завдань). Відповідно до вищезазначеного, членами науково-дослідної групи встановлено, що у своїй практичній діяльності тренери під час реалізації завдань виховного спрямування не завжди мають наукові обґрунтування для їх деталізації. Крім цього, постановка зазначених завдань нерідко відбувається у формальному вигляді, а саме: зміст завдань відображає виховання корисних у всіх випадках особистісних властивостей. Варто також підкреслити, що у зазначених обставинах тренери керуються виключно особистим досвідом та інтуїцією, але, на нашу думку, є аргументи, які вказують на те, що це помилковий напрям:

- склад властивостей, які потребують корекції, має бути визначеним експериментальним шляхом, оскільки для кожного тренера найбільш цінним може бути свій особистий склад зазначених властивостей;
- деякі властивості (яскраво виражені) можуть мати й негативне значення;
- у деяких обставинах тренувального процесу розвинути та вдосконалити певні властивості (фізичні якості та ін.) є неможливим, зокрема, завдання, поставлені тренером, не завжди є досяжними;
- не завжди враховується рівень розвитку цих властивостей в атлетів;
- не враховується специфіка виду спорту як фактора зміни вираженості особистісних властивостей;
- не завжди враховуються індивідуально-типологічні особливості індивіда.

Варто зауважити, що нехтування вивченням індивідуально-типологічних особливостей спортсменів, контролем за їх психофізичним станом нерідко призводить до серйозних травм. Тому у процесі розроблення планів тренувань доцільним є урахування вищезазначеного.

Оскільки феномен особистісного зростання являє собою цілісну систему, управління його процесами можливе лише на системному рівні. Жодна складова частина системи педагогічного керівництва окремо не здійснює суттєвого

впливу. Варто зауважити, що сумісно реалізовані педагогічні заходи в комплексі створюють системний ефект прискорення особистісного розвитку та удосконалення спортсменів-єдиноборців. У зазначених обставинах доцільним є побудова педагогічної моделі системи педагогічного керівництва процесом особистісного зростання спортсменів-єдиноборців.

Другий етап дослідження (березень-червень 2020 р.) був присвячений розробленню педагогічної моделі керівництва особистісним удосконаленням спортсменів-єдиноборців високої кваліфікації (самбістів, здобувачів вищої освіти спеціалізованих навчальних закладів спортивного профілю). Тому в напрямі використання системи педагогічного керівництва можливим є те, що загальний ефект впливу буде переважати суму ефектів, які можна отримати від використання окремих засобів.

Варто також зауважити, що навіть відповідно до аналізу науково-методичної та спеціальної літератури можливим є моделювання педагогічної системи керівництва особистісним ростом. У зазначених обставинах можливим та доцільним є виділення відповідних компонентів зазначеної моделі (цілі впровадження педагогічної системи, її завдання, методи організації та оптимізації педагогічного процесу, контроль відповідно до результатів її впровадження).

Свою чергою, перелік компонентів моделі педагогічної системи керівництва особистісним зростанням є загальним для всіх систем (важливим також є змістове її наповнення). Для прикладу, неможливо здійснювати виховання взагалі, без деталізації того, що саме необхідно змінити в поведінці об'єкта виховання. Для наповнення змістом двох перших компонентів моделі педагогічної системи керівництва особистісним ростом необхідно провести константувальне дослідження, яке дасть змогу визначити відповідні властивості особистості, розвиток яких є можливим та доцільним.

Для цього необхідно дослідити таке: чи є відповідна властивість особистості специфічною для здобувачів вищої освіти, які займаються єдиноборствами (боротьбою самбо та іншими видами єдиноборств); чи можливим є формування окремих його ознак; яка їх важливість і як вони впливають на показники адаптованості єдиноборців до їх освітньої та тренувальної діяльності; яким чином і якою мірою воно виражене в єдиноборців; який зв'язок із іншими властивостями.

Необхідно зазначити, якщо відповідно до результатів константувального дослідження (педагогічного експерименту) певна властивість відповідає вищезазначеному, то його корекція є необхідною. Ми вважаємо, що таке дослідження має бути доволі масштабним, оскільки відбір властивостей для деталізації виховного впливу має бути здійснений згідно з попереднім аналізом значного об'єму відповідної вибірки специфічних особистіс-

них властивостей. Крім цього, відбір зазначених властивостей є лише однією з багатьох умов побудови педагогічної системи управління особистісним зростанням спортсменів-єдиноборців.

Варто також зауважити, що є умови, які важливо та можна визначити, не організовуючи педагогічного експерименту (константувального експерименту). Якщо йдеться про те, яким змістом наповнити перший та другий компоненти педагогічної моделі системи керівництва особистісним зростанням єдиноборців, то відповідно до аналізу спеціальної літератури [16; 17] можна виділити такі цілі:

- простір (управління комунікацією, формування основних комунікативних якостей);
- час (керівництво самовдосконаленням, формування мотивації та ціннісних орієнтацій);
- енергія (управління самовихованням, формування емоційних та вольових якостей особистості);
- інформація (керівництво пізнавальною діяльністю та формування якостей самопізнання).

Своєю чергою третій компонент включає методи організації та оптимізації педагогічного процесу. Варто також зауважити, що зазначений компонент може бути запозиченим зі спеціальної науково-методичної літератури. Крім цього, його побудова можлива відповідно до узагальнення особистого тренерського досвіду та досвіду інших тренерів. Відповідно, четвертий компонент містить контроль результатів впровадження педагогічної системи і будується відповідно до цінності певної властивості особистості спортсмена-єдиноборця.

Таким чином, для побудови педагогічної системи керівництва особистісним зростанням

спортсменів-єдиноборців з урахуванням особливостей їх навчання в закладах вищої освіти, доцільною є організація експериментального дослідження, яке допоможе наповнити зміст відповідних компонентів моделі педагогічної системи керівництва особистісного зростання – його завдання та контроль результатів впровадження зазначеної системи засобами визначення особливостей, специфічності вираження особистісних властивостей спортсменів-єдиноборців в умовах навчання в закладах вищої освіти, можливості їх формування, їх цінність та особливості взаємозв'язку одного з іншим.

Відповідно до моніторингу науково-методичної та спеціальної літератури, з метою удосконалення моделі педагогічної системи керівництва особистісним зростанням, на наш погляд, необхідно до її складу включити усі наявні та допустимі засоби виховання. Для цього необхідно підготувати спеціальні педагогічні рекомендації виховного спрямування, дотримання яких є доцільними та необхідними під час навчально-тренувальної діяльності, розробити спеціальну педагогічну технологію з технічними засобами навчання, яка спрямована на прискорення особистісного зростання спортсменів-єдиноборців, яка не призведе до зниження їх спортивних результатів.

Таким чином, педагогічна модель керівництва особистісним зростанням спортсменів-єдиноборців високої кваліфікації (здобувачів вищої освіти спеціалізованих навчальних закладів спортивного профілю) може виглядати таким чином (основні складники викладено на рис. 1).



Рис. 1. Педагогічна модель керівництва особистісним зростанням спортсменів-єдиноборців високої кваліфікації (здобувачів вищої освіти спеціалізованих навчальних закладів спортивного профілю)

Варто також зауважити, що особистісне зростання індивіда призводить до формування особистісної дорослості. У разі оптимальної сформованості особистісних властивостей індивіда та доволі вираженої його мотивації до саморозвитку і особистісного зростання особистісну дорослість доцільно вважати особистісною зрілістю.

Висновки і пропозиції. Відповідно до завдань дослідження нами проведено моніторинг науково-методичної та спеціальної літератури, інтернет-джерел у напрямі використання в освітньому процесі здобувачів вищої освіти (спортсменів високої кваліфікації) систем керівництва їх особистісним удосконаленням, а також здійснено аналіз наявних педагогічних моделей, які за своєю структурою та змістом (функціональністю) забезпечують формування необхідних професійних компетентностей у спортсменів-єдиноборців високої кваліфікації в умовах багаторічного тренування та професійної освіти.

Таким чином, у результаті дослідження нами розроблено педагогічну модель керівництва особистісним зростанням спортсменів-єдиноборців високої кваліфікації (здобувачів вищої освіти спеціалізованих навчальних закладів спортивного профілю). Отже, мета роботи досягнута, а поставлені перед нами завдання виконані.

Результати дослідження впроваджені в систему багаторічної підготовки спортсменів-єдиноборців, здобувачів вищої освіти (курсантів): навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій Національного університету оборони України ім. І. Черняховського, Національної академії Національної гвардії України.

Ми рекомендуємо розробити та впровадити в освітній процес здобувачів вищої освіти, які займаються єдиноборствами, методичні рекомендації з організації самостійної роботи (за профілюючими навчальними дисциплінами) під час тривалого перебування на навчально-тренувальних зборах із підготовки до змагань вищих рівнів. Перспективи подальших досліджень передбачають проведення педагогічного експерименту, спрямованого на визначення ефективності розробленої членами науково-дослідної групи педагогічної моделі керівництва особистісним зростанням спортсменів-єдиноборців високої кваліфікації (на прикладі здобувачів вищої освіти Харківської державної академії фізичної культури та курсантів навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій Національного університету оборони України імені І. Черняховського).

Список використаної літератури:

1. Височіна Н.Л. Психологічне забезпечення у системі підготовки спортсменів в олімпійському

спорті : дис. ... докт. наук з фіз. вих. : 24.00.01. Київ, 2018. 478 с.

2. Филиппов М.М. Современные аспекты психофизиологического понимания надежности спортсмена. *Наука в олимпийском спорте*. 2014. № 4. С. 29–35.
3. Рубан Л.А., Хацаюк О.В., Ярещенко О.А., Корольов А.І., Оленченко В.В. Вегетативна реактивність у спортсменів у стані перетренованості. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. 2019. № 4 (72). С. 54–59.
4. Ens G.I., D. Paskevich B.C., Vandervies A.S. Mental toughness, mental skills, and hardiness in team and individual athletes. *Journal of exercise, movement, and sporthome*. 2016. № 48 (1). P. 83–89.
5. Petruhnov A.I., Ruban L.A., Okun D.O., Honcharov A.I., Lytovchenko A.S., Ananchenko K.V., Khatsaiuk O.V., Turchynov A.V., Garkavy O.A. A Quality Factor Of Cardiovascular System Reaction On A Daily Physical Exertion Of Students. *Research Journal of Pharmaceutical, Biological and Chemical Sciences*. 2019. № 10 (2). P. 521–525.
6. Hoar S.I., Dithurbide L.A., Goss J.W. Future directions for building meaningful research and innovation partnerships for applied sport psychology in high performance sport. *Journal of exercise, movement, and sporthome*. 2016. № 48 (1). P. 99.
7. Родіна Ю.Д. Удосконалення психологічної підготовленості яхтсменів високої кваліфікації на основі прийомів особистісної саморегуляції : дис. ... канд. наук із фіз. вих. : 24.00.01. Дніпро, 2018. 21 с.
8. Бойко Г.М., Бабіч Н.Л. Діагностика несприятливих психічних станів та їх корекція у спортсменів із порушеннями психофізичного розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 2 (36). С. 3–14.
9. Нікітенко С.А., Нікітенко А.О. Визначення резервів удосконалення спеціальних дій боксерів під впливом зміни їхньої координаційної складності. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання та спорту*. 2005. № 12. С. 10–15.
10. Стадник В.А. Розвиток механізмів особистісної корекції емоційної напруженості при діяльності в екстремальних умовах (на прикладі спортивної діяльності) : автореф. ... канд. псих. наук : 19.00.03. Київ, 1999. 17 с.
11. Саєнко В.Г. Побудова тренувального процесу спортсменів різної кваліфікації, які спеціалізуються з кіокушинкай карате : автореф. ... канд. наук із фіз. вих. : 24.00.01. Київ, 2008. 22 с.
12. Костюкевич В.М. Теорія і методика тренування спортсменів високої кваліфікації : навч. посібник. Вінниця : «Планер», 2007. 273 с.

13. Арзютов Г.М. Теорія і методика поетапної підготовки спортсменів (на матеріалі дзюдо) : автореф. ... докт. пед. наук : 13.00.02 (04). Київ, 2002. 41 с.
14. Ананченко К.В., Пакулін С.Л. Підвищення спортивної майстерності курсантів-єдиноборців Національної Академії Національної Гвардії України. 2014. URL: <https://cyberleninka.ru>.
15. Ашанин В.С., Литвиненко А.Н. Індивідуалізація техніко-тактичної підготовки в спортивних єдиноборствах. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка*. 2013. № 2. С. 102–107.
16. Ганзен В.А. Системные описания в психологии : научное пособие. Ленинград : Издательство Ленинградского университета, 1984. 176 с.
17. Глазов Л.Г. К вопросу о системном описании психики человека. *Психологические науки: теория и практика*. 2012. URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/33/1339/>.

Palamarchuk Yu., Samoilenko O., Yashchuk S., Komar V., Khoroshun V. Theoretical aspects of development of pedagogical model of management of personal growth of sportsmen of high qualification – students of specialized educational institutions of a sports profile

The article is devoted to topical issues of theoretical construction of a modern Pedagogical model of leadership of personal growth of wrestling athletes (Sambo wrestlers) of high qualification, taking into account their training in specialized educational institutions of sports profile. The main purpose of this work is to develop a pedagogical model of leadership of personal growth of highly qualified wrestlers (students of specialized educational institutions of sports profile).

In accordance with the monitoring of scientific-methodical and special literature (Internet-resources) in the chosen direction of research (first stage of research), members of the research group found that most of the existing scientific achievements of leading scientists and practitioners are currently developed exclusively in the areas of optimal psychophysical form of athletes (students) to competitions of different levels, without taking into account the needs for self-educational activities in accordance with their chosen profession. It should be noted that the existing pedagogical structures, similar in structure, content and blocks, are not relevant and need to be improved.

The second stage of the study was devoted to the development of a pedagogical model of leadership in the personal development of highly qualified martial arts athletes (Sambo wrestlers, students of Specialized educational institutions of Sports profile), which includes the following components: goals of introduction of pedagogical system; tasks of educational (training) process; methods of organization and optimization of the pedagogical process; technology of accelerated personal growth with technical means of education; conditions of accelerated personal growth; selection of personality traits and special recommendations. It should be noted (expected) that the correct and balanced algorithmization of the construction of this Pedagogical model will ensure the personal growth of highly qualified wrestlers (graduates of Specialized educational institutions of Sports profile) without reducing their sports results.

We believe that to build a pedagogical system for managing the personal growth of wrestlers, taking into account the peculiarities of their training in higher education, it is advisable to organize an experimental study that will help fill the relevant components of the model of Pedagogical system for personal growth – its task and control systems, means of determining the features, specifics of expression of personal characteristics of wrestlers in higher education, the possibility of their formation, their value and features of the relationship with each other. Prospects for further research include a pedagogical experiment aimed at determining the effectiveness of the pedagogical model developed by members of the research group.

Key words: *wrestlers, students, educational process, personal growth, pedagogical model, professional competencies, training process.*

УДК 37.04(045)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-1.28>**Є. М. Проворова**доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри теорії та методики постановки голосу
факультету мистецтв імені А. Т. Авдієвського
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

ПІДГОТОВКА УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

Статтю присвячено проблемі підготовки учителів музики до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Проаналізовано сутність головних понять дослідження: «діти з особливими освітніми потребами», «діти з обмеженими можливостями здоров'я», «інклюзивна освіта», «інклюзивне навчання». До категорії дітей з особливими освітніми потребами зараховуємо дітей із фізичними, психічними, а також соціальними відмінностями/обмеженнями розвитку. Діти з обмеженими можливостями здоров'я характеризуються як фізичні особи, які мають порушення у фізичному та/або психічному розвитку, що перешкоджає одержанню освіти без створення спеціальних умов. Інклюзивна освіта визначається у статті як гнучка, індивідуалізована система навчання з психолого-педагогічною підтримкою дітей і молоді з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи, яка знаходиться поблизу місця проживання. Зрештою, інклюзивне навчання – це навчання, яке передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Визначено компоненти базових компетентностей педагога, покликано працювати в інклюзивному класі, а саме: мотиваційно-орієнтаційний, інформаційний, операційний. Наголошено на проблемі недостатньої готовності вчителів, у тому числі й учителів музики, до організації інклюзивного освітнього середовища. Найбільш суттєвими труднощами в навчанні дітей з ООП є величезне психологічне навантаження вчителів, брак спеціальних знань, нестача навчально-методичних матеріалів. Зазначено, що для подолання цієї проблеми необхідна чітко продумана система внутрішньошкільної методичної роботи, під час якої вчителі музики зможуть удосконалити свої знання й уміння щодо правильної організації інклюзивного освітнього середовища та планування уроків, максимального використання потужного потенціалу музичного мистецтва для корекції психофізичних порушень у дитини, мобілізації інтелектуальних, емоційних, рухових, мовленнєвих та інших функціональних можливостей її організму.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, діти з обмеженими можливостями здоров'я, інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, інклюзивне освітнє середовище, учитель музики, музикотерапія, методична робота.

Постановка проблеми. Розвиток громадянського суспільства й процеси інтеграції України до європейського й світового науково-культурного простору значною мірою актуалізують потребу в розвитку та вдосконаленні інклюзивної освіти й навчання. Відповідно до положень Саламанкської декларації (1994 р.), «Дакарської рамкової концепції дій» (2000 р.), Конвенції ООН «Про права інвалідів» (2006 р.), Інчхонської декларації (2015 р.), Наказу МОН України «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» (2010 р.), Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання загальноосвітніх навчальних закладах» (2011 р.), «Національної стратегії у сфері прав людини на період до 2020 року» (2015 р.), Концепції «Нова українська школа» (2016 р.), Закону України «Про освіту» (2017 р.), «Методичних рекомендацій щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти в 2019–2020 н.р.» (2019 р.) у закладах загальної середньої освіти створю-

ються інклюзивні класи, в яких має забезпечуватись спільне навчання і виховання здорових дітей, а також дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП).

Утім, процес упровадження інклюзивного навчання в систему закладів загальної середньої освіти відбувається досить повільно, що пов'язано з невідповідністю педагогічного складу до участі в інклюзивних процесах, нерозробленістю відповідних навчально-дидактичних матеріалів та методичних рекомендацій з організації освітнього процесу в інклюзивних класах, недостатнім фінансуванням шкіл щодо забезпечення інклюзивного навчання тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання організації інклюзивного навчання всебічно досліджуються як вітчизняними, так і зарубіжними вченими. Зокрема, вивченню підлягають такі аспекти зазначеної проблеми: теоретичне обґрунтування інклюзивного навчання (В. Бондар, Т. Бут, М. Ейнскоу, В. Засенко, А. Колупаєва, М. Малофеев, С. Миронова, Р. Сігман, Л. Флоріан

та ін.); зміст, форми, методи реалізації інклюзивного навчання (Н. Голуб, М. Захарчук, С. Каррінгтон, Дж. Корбетт, П. Фаррелл та ін.); теорія та практика професійної підготовки педагогів до роботи з дітьми з ООП у закладах загальної середньої освіти (С. Альохіна, Ю. Бойчук, О. Бородіна, М. Васильєва, І. Демченко, О. Казачінер, М. Роуз, І. Садова, А. Форд, Д. Хрипун, З. Шевців, Н. Шматко та ін.); особливості організації інклюзивного навчання в країнах Європи та світу (А. Вербенець, Г. Давиденко, М. Захарчук, О. Іванова, А. Колупаєва, Л. Перхун, Л. Савчук та ін.); музична терапія в роботі з дітьми в інклюзивному середовищі (В. Гавриш та Н. Квітка). Утім, проблема підготовки вчителя музики до роботи в інклюзивному освітньому середовищі є мало розробленою у вітчизняній педагогічній науці.

Мета статті. З огляду на вищезазначене метою статті є висвітлити особливості підготовки вчителя музичного мистецтва до роботи в інклюзивному класі.

Виклад основного матеріалу. Насамперед проаналізуємо сутність таких понять, як «діти з особливими освітніми потребами», «діти з обмеженими можливостями здоров'я», «інклюзивна освіта», «інклюзивне навчання».

Зазначимо, що термін «*особливі освітні потреби*» (special educational needs) вперше було використано в 1978 р. в Лондоні, у доповіді Комітету проблем освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я (далі – ОМЗ), але поширення він набув з 1994 р., після прийняття Саламанкської декларації. Остання подає таке визначення досліджуваного поняття: «ООП» стосуються всіх дітей, чий потреби залежать від різної фізичної чи розумової недостатності або труднощів, пов'язаних із навчанням. Значна кількість дітей мають труднощі в навчанні і, таким чином, мають специфічні освітні потреби на певних етапах свого навчання в школі» [1, с. 9].

Відтоді термін «діти з ОПП» набув постійного вжитку, але його тлумачення різниться як у зарубіжній, так і у вітчизняній науці. Так, наприклад, французький учений Г. Лефрансуа [2, с. 256], а також вітчизняні дослідниці А. Гордєєва [3] та А. Колупаєва [4, с. 9] до цієї категорії зараховують не лише дітей із фізичними, психічними чи соціальними відмінностями/обмеженнями розвитку, а й тих, які мають виняткові здібності або таланти, тобто обдарованих дітей.

Однак, на думку європейського вченого Б. Норвіча, поняття «ООП» стосується виключно дитини, яка має труднощі або обмежені можливості здоров'я, що ускладнює процес навчання порівняно з її однолітками [4].

Вітчизняний дослідник І. Макар'єв наполягає, що до дітей з ООП варто зараховувати: дітей із соціально незахищених груп (діти, які вибули

з системи освіти без отримання адекватних кваліфікацій та/або компетентностей); дітей, які перебувають у важкій життєвій ситуації; дітей іммігрантів та етнічних меншин; дітей з ОМЗ; сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків [6, с. 268]. Як зазначає вітчизняна дослідниця О. Іванова, в європейських словниках поняття «ОПП» також характеризується як певні обмеження або порушення (наприклад, фізичне, емоційне, поведінкове, навчальне), які призводять до того, що дитина потребує додаткових або спеціалізованих послуг або приміщень. Аналогічної думки дотримуються й вчені країн Європи (Англія, Іспанія, Італія, Франція) [7, с. 24–25].

Стосовно дітей з ОМЗ, то, проаналізувавши відповідну довідкову літературу та законодавство України, О. Іванова дійшла висновку, що *діти з ОМЗ* характеризуються як фізичні особи, які мають порушення у фізичному та/або психічному розвитку, підтверджені інклюзивно-ресурсним центром, що перешкоджає одержанню освіти без створення спеціальних умов» [7, с. 29]. Як бачимо, діти з ОМЗ входять до категорії дітей з ООП.

Проаналізуємо сутність поняття «*інклюзивна освіта*». У сучасній світовій освітній політиці визначаються кілька підходів до надання освіти дітям з ООП. Основні з них: мейнстримінг (mainstreaming), інтеграція (integration), інклюзія (inclusion).

Мейнстримінг (mainstreaming (англ.) – загальний потік) передбачає розширення соціальних контактів між дітьми з обмеженими можливостями здоров'я та їх здоровими однолітками переважно шляхом організації позаурочних форм спілкування: участь у спільних масових заходах, літніх таборих, клубах за інтересами тощо.

Термін «*інтеграція*» розглядається або стосовно локальної проблеми (інтеграція дітей із порушеннями опорно-рухового апарату в суспільство, інтеграція осіб з інтелектуальними порушеннями в систему сучасних суспільних відносин), або інтерпретується в узагальненому вигляді (як один із важливих напрямів підготовки осіб з обмеженими можливостями до самостійного життя та ін.) [8]. Щодо освітньої інтеграції, на думку А. Колупаєвої, остання передбачає надання змоги учням з порушенням психофізичного розвитку навчатися у звичайних класах загальноосвітньої школи, при цьому ці діти мають опанувати програму масової або спеціальної школи, їм надаються усталені освітні послуги [9, с. 19].

Досить подібним до інтеграції є поняття *інклюзії* (включення). Ці поняття не є тотожними, але й не взаємозаперечуючими. Інтеграція в широкому соціально-суспільному сенсі передбачає залучення осіб з особливостями психофізичного розвитку в систему соціально-суспільних стосунків шляхом використання різних форм

спільного навчання, в тому числі інтегрованого та інклюзивного. У міжнародних документах, зокрема в Саламанській декларації, наголошується: «Інтеграція дітей та молоді з особливими освітніми потребами відбувається найкраще в рамках інклюзивних шкіл, які мають приймати всіх дітей, незважаючи на їхні фізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовні чи інші особливості» [1, с. 7]. За повної інклюзії всі учні є повноправними членами дитячого колективу, забезпечуються безбар'єрним доступом, підтримкою, у разі потреби медико-соціальним і психолого-педагогічним супроводом.

Інклюзивна освіта, як зазначають у своїх дослідженнях вчені скандинавських країн Т. Jonson, К. Raiswaik, на відміну від інтеграції, – це гнучка, індивідуалізована система навчання з психолого-педагогічною підтримкою дітей і молоді з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи, яка знаходиться поблизу місця проживання [10, с. 17].

Нам імпонує визначення поняття «інклюзивне навчання» А. Колупаєвої: «Інклюзивне навчання (інклюзія – inclusion (англ.) включення) передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Інклюзивне навчання – гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. Навчання відбувається за індивідуальним навчальним планом, забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом» [9, с. 20].

Цілком зрозуміло, що провідну роль в організації інклюзивного навчання відіграє вчитель, оскільки від його професіоналізму, комунікабельності, чуйності, уважності, кваліфікації залежить якість навчання, швидкість і легкість освітньої та соціальної адаптації дітей з ООП, загальна атмосфера на уроці тощо. Однак, як слушно зауважує вчений-дефектолог Н. Назарова, вітчизняна освітня інтеграція впроваджується без серйозної спеціальної підготовки вчителя до роботи в умовах інтеграції. Педагогічні виші недостатньо володіють технологіями підготовки вчителів до роботи в умовах інклюзивної освіти [11, с. 8].

Згідно з положеннями Організації управління стандартами в освіті, службі в справах дітей та навичок «Офстед» (*Ofsted*), вчителі, що працюють в інклюзивних класах, повинні мати такі компоненти фахових компетентностей:

1) *мотиваційно-орієнтаційний*: наявність мотивації до здійснення інклюзивного навчання; сукупність особистих орієнтацій та цінностей вчителя; особливості вчителя: толерантність, відсутність забобонів, зосередженість на спілкуванні та вза-

ємодії; необхідність розробки теорії та методик інклюзивної освіти;

2) *інформаційний*: теоретичні знання: правові знання, розуміння психологічних, освітніх закономірностей та особливостей вікового й особистісного розвитку дітей з ОМЗ; технологічні знання: форми, технології, методи, засоби, методи, умови ефективного інклюзивного навчання дітей з ОМЗ; конструктивні навички: розуміння способів проектування, коригування, прогнозування, оцінка ефективності інклюзивного навчання дітей з ОМЗ;

3) *операційний*: стратегічні навички: оволодіння навичками постановки цілей, вибір оптимальної організації та оцінювання навчальної роботи дітей з ОМЗ в умовах розвитку інклюзивного навчання; навички проектування: вміння проектувати і впроваджувати процес спільного навчання дітей з ОМЗ та нормальним розвитком; комунікативні навички: майстерність впровадження різних методів педагогічної взаємодії усіх суб'єктів інклюзивного навчання дітей з ОМЗ; конструктивні навички: здатність створювати розвивальне середовище в інклюзивному освітньому середовищі та використовувати ресурси і можливості освітньої організації для розвитку дітей з ОМЗ [4].

Сформованість таких компонентів базових компетентностей учителя забезпечить його готовність до роботи в інклюзивному класі. У дослідженні С. Альохіної готовність педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти репрезентована двома різновидами – професійною та психологічною готовністю. За своєю структурою перша з них охоплює інформаційну обізнаність, володіння педагогічними технологіями, знання основ психології та корекційної педагогіки, індивідуальних відмінностей повносправних і неповносправних дітей, здатність до моделювання уроку, використання варіативності в процесі навчання, професійної взаємодії в інклюзивно-освітньому процесі; друга – емоційне прийняття дітей із різними типами порушень у розвитку, спроможність залучати дітей із різними типами порушень до діяльності на уроці та задоволення власною педагогічною діяльністю [12, с. 131].

С. Альохіна в аналітичному звіті про результати комплексного дослідження проблем інклюзивної освіти в Україні зазначає, що є методологічна та психологічна неготовність педагогічних працівників, класних керівників, учителів, як у початковій школі, так і предметників, до викладання дисциплін для дітей, які мають певні обмеження. Окрім цього, дослідниця зазначає, що мотивація вчителів закладів загальної середньої освіти до впровадження інклюзивної освіти низька через невідповідну їхній роботі зарплатню та перевантаження [13, с. 20].

На думку вчителів, найбільш суттєвими перепонами у навчальному процесі та середовищі закла-

дів загальної середньої освіти для дітей з ООП є навчальні (відсутність індивідуальних програм) та матеріально-технічні (відсутність у школі спеціальної літератури та обладнання). Педагоги серед головних проблем визначають психологічне навантаження, брак спеціальних знань і методичних матеріалів [13, с. 15].

Однак досвід доводить, що вчителі спроможні подолати всі внутрішні бар'єри, якщо буде забезпечено науково обґрунтовану та скоординовану психологічну та методичну підготовку освітян до впровадження інклюзії. Цьому може сприяти належним чином побудована система внутрішньошкільної методичної роботи.

Для того, щоб навчання в інклюзивних класах відбувалося успішно, педагог має оволодіти спеціальними знаннями і навичками: ознайомитися з анамнезом, мати уявлення про основні види порушень психофізичного розвитку дитини; вивчати стан уваги, стомлюваності, темп роботи кожної дитини; враховувати стан слуху, зору, загальної та дрібної моторики дитини; навчатися спостерігати за дітьми та оцінювати їх розвиток під час занять; навчитися адаптувати навчальні плани, методики, наочний матеріал та середовище до спеціальних потреб дітей; формувати в дітей досвід відносин у соціумі, навичок адаптації до середовища; ставитися з повагою до дітей [14].

Для вчителів, що працюють в інклюзивних класах, бажано проводити консиліуми, круглі столи, педагогічну майстерню, майстер-класи, дебати тощо з проблем інклюзивного навчання, на яких вони б мали змогу ділитися досвідом, вчитися правильно організовувати інклюзивне навчальне середовище тощо. Обов'язковою, на нашу думку, є співпраця закладів загальної середньої освіти із закладами вищої освіти, які займаються проблемами корекційної та інклюзивної освіти, задля того, щоб вчителі мали змогу проходити на базі цих закладів курси підвищення кваліфікації, отримувати консультації, відвідувати онлайн-лекції, вебінари тощо з проблем інклюзивної освіти і навчання. Такі заходи дадуть змогу вчителям оволодіти уміннями створювати індивідуальні умови навчання особливих учнів з огляду на їх різноманітність, забезпечуючи рівноправність й інклюзію таких дітей у процес навчання разом зі здоровими однолітками, оволодіти необхідними педагогічними стратегіями вчителювання, навчання й управління поведінкою особливих учнів у класі, разом з цим адаптуючи їх до індивідуального навчання, опанувати різні методи оцінювання досягнень дітей з ОМЗ, навчитися розробляти чіткі правила і процедури, що забезпечать ефективну роботу впродовж дня і дадуть змогу досягнути оптимального навчального результату, організовувати фізичний простір класної кімнати.

Далеко не останню роль в інклюзивній освіті відіграють вчителі музики, адже музика є одним із найбільш доступних та ефективних факторів формування особистості, в тому числі дітей з ООП. Сучасна медицина переконливо доводить, що музика впливає на центральну нервову систему, дихання, кровообіг, артеріальний тиск, діяльність залоз внутрішньої секреції, газообмін, фізичну активність і загальний стан організму людини.

Для корекції психофізичних порушень необхідні нові нетрадиційні методи та моделі психолого-педагогічної допомоги. І саме *музикотерапія* є одним із таких методів, який використовує музику як засіб мобілізації інтелектуальних, емоційних, рухових, мовленнєвих та інших функціональних можливостей організму дитини.

Спілкування з музикою позитивно впливає на розвиток дитини. Що стосується дітей, в яких спостерігаються комплексні порушення психофізичного розвитку внаслідок тих чи інших змін в організмі, вплив музики на функціонування організму загалом є надзвичайно важливим.

Підібрана відповідно до психофізичних особливостей дитини музика сприяє загальній гармонізації її душевного стану. Внутрішнє приємне відчуття гармонійного стану – *евритмія* – активізує біологічну здатність людського організму віднаходити той необхідний ритм, за допомогою якого встановлюється злагодженість усіх систем організму в усіх видах життєдіяльності.

Під дією *евритмії* значно активізується процес функціонування всіх систем організму, підвищується сприйнятливість до засвоєння інформації різними аналізаторами (слуховим, зоровим, тактильним, нюховим). Особливу роль у цьому процесі відіграє слуховий аналізатор. Це пояснюється тим, що в процесі філогенезу в людини первинно розвивалася слухова функція. Тому музикотерапія також може застосовуватись як метод корекції слуху [15, с. 27–28].

Звук взагалі є неординарним джерелом енергії. Музичний звук збуджує творчі ділянки мозку й наповнює їх енергією. А. Томатіс зазначає, що вухо існує не лише для того, щоб чути, але й для того, щоб наповнювати позитивною енергією розум, тіло й душу людини. Вчені Сполучених Штатів Америки з'ясували, що музика допомагає в читанні, концентрації уваги та покращує пам'ять. Дослідники вважають, що для покращення роботи мисленнєвих функцій особливо корисною є музика В. Моцарта та А. Вівальді, яка позитивно впливає на їх розвиток: заспокоює, покращує просторові уявлення, стимулює творчі ділянки мозку.

Учитель музики в інклюзивному класі має не спростити сприймання музики дітей з ООП, а духовно налаштувати дитину на хвилю великого музичного мистецтва, відкрити для них важливість розвитку своєї особистості, відродити себе

для мистецтва і зрозуміти свої творчі потреби як особистості. Музика покликана виховувати культуру, розкривати креативні можливості, розширювати потенціал дітей незалежно від особливостей розвитку кожного [16].

Важливо навчити вчителя музики правильно складати тематичний план занять для інклюзивного класу, творчо підходити до розподілу тем, зважати на поступове ускладнення завдань, умови, жанри музичного мистецтва, вибирати теми з урахуванням корекційно-розвивальних завдань. Треба пам'ятати, що під час проведення уроку музики в інклюзивних класах необхідно частіше змінювати види діяльності. Так, окрім слухання музики, варто обов'язково вводити: рухливі ігри та вправи; танцювальні імпровізації; музично-фізкультурні хвилини тощо. Логоритміка, яка містить пальчикові ігри або вправи на розвиток крупної моторики, також має бути невід'ємною частиною музичного заняття в інклюзивних класах.

У контексті нашого дослідження розглянемо деякі методи інклюзивного навчання музики.

Такий метод, як рухова релаксація, допоможе дітям з особливими потребами формувати і розвивати сприймання музичного ритму, навчить передавати його за допомогою будь-яких фізичних рухів.

Музично-рухові ігри створюють умови для комунікації та взаємодії, корекції комунікативної сфери, розвитку тонкої та грубої моторики в дітей, координації рухів.

Вокалотерапія позитивно впливає на дихання, серцеву діяльність, травлення та коригує мовленнєву діяльність, розвиває емоційну сферу дітей, знімає або зменшує контроль дитини за своїм мовленням і залучає її в процес співу, наслідуючи інших. Добір вокального репертуару має вирізнятися надзвичайною емоційністю твору та простотою змісту. Мелодія, тональний діапазон, тривалість фраз мають відповідати можливостям та уподобанням кожної дитини. Краще починати з народних дитячих пісень, що є генетичною основою музичного виховання на Україні, і під них дуже просто здійснювати рухові імпровізації та драматизацію, навіть коли ще не добре вивчив мелодію або текст [17].

Використання на уроках музики дитячих шумових та музичних інструментів допоможе вчителю цілеспрямовано активізувати музично-рухову та мовленнєву діяльність дітей, коригувати мозкову дисфункцію, фізичну діяльність та загальну моторику, активно долучати їх у процес створення елементарних форм музики, розвивати почуття ритму, реалізовувати творчі здібності кожної дитини. Для роботи в інклюзивному класі ми рекомендуємо використовувати такі дитячі шумові та музичні інструменти: брязкальця, маракаси, сопілка, тріола, металофон, бубон, маленькі

дзвіночки різного звучання, ложки, металофон, ксилофон, тарілки, трикутник, шарманка, різок, маленькі дитячі шкіряні барабанчики тощо.

Успіх залежить від здатності розкріпачення кожної дитини. Для цього важливо ознайомити дітей із технікою гри на інструменті. Починати можна з дзвінкого інструмента, слухаючи його звучання. У дітей має сформуватися слухове та акустичне уявлення про звучання кожного інструмента. При цьому актуально застосовувати форму діалогів між різними інструментами. Кожна імпровізація реалізує певну ідею, і групова імпровізація – це найскладніший вид гри, який потребує певної підготовки [17].

Висновки і пропозиції. Таким чином, для вчителів музики, які працюють в інклюзивному класі, вкрай необхідною є належним чином організована система внутрішньошкільної методичної роботи, під час реалізації якої педагоги матимуть змогу удосконалити свої знання й уміння щодо правильної організації інклюзивного освітнього середовища та планування уроків. Це дасть змогу учителю не лише сформувати в дітей стійкий інтерес до музичного мистецтва, виховувати почуття прекрасного, емоційно-естетичне ставлення до навколишнього світу, а й організувати процес корекції недоліків пізнавальної, емоційно-вольової та моторно-рухової сфери засобами музики.

До перспектив подальших розвідок у цьому напрямі зараховуємо вивчення педагогічно цінного досвіду зарубіжних країн у галузі підготовки вчителя музики до роботи в інклюзивному класі задля його творчого використання у вітчизняній освітній практиці.

Список використаної літератури:

1. UNESCO. The Salamanca statement and framework for action. *World conference on special needs education: Access and quality (Salamanca, Spain, 7–10 June)*. 1994. Paris : UNESCO. URL: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (дата звернення 22.02.2020 р.).
2. Лефрансуа Ги. Психологія для учителя. Санкт-Петербург, Москва : прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 408 с.
3. Гордеева А.В. Реабилитационная педагогика в общеобразовательном контексте : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Великий Новгород, 2002. 367 с.
4. Колупаєва А., Найда Ю., Софій Н. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посібник. Київ : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2007. 128 с.
5. Eurydice. Spain: special education needs provision within mainstream education. (2019b, March 18). URL: <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/special->

- educationneeds-provision-within-mainstream-education-70_en. (дата звернення 22.02.2020 р.).
6. Макарьев И.С. Классификация категорий обучающихся с особыми образовательными потребностями. *Проблемы современного педагогического образования*. Ялта : ГПА (филиал) ФГОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского». 2016. С. 261–270.
 7. Иванова О.В. Організація інклюзивного навчання в країнах Західної Європи (кінець ХХ – початок ХХІ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2019. 266 с.
 8. Шипицина Л.М., Мамайчук Л.М. Детский церебральный паралич. Санкт-Петербург : Изд-во «Дидактика плюс». 2001. 272 с.
 9. Колупаева А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.
 10. Рейсвейк К. Интеграция: понятие со множественностью значений. *Навстречу друг другу: пути интеграции*. Санкт-Петербург : Институт специальной педагогики и психологии, 1998. С. 110–116.
 11. Назарова Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения. URL: <http://www.mgpru.ru>. (дата звернення 22.02.2020 р.).
 12. Алехина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. *Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования* / Под ред. В.Л. Рыскиной, Е.В. Самсоновой. Москва : ФОРУМ, 2012. С. 126–138.
 13. Альохіна С. Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи: резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження. URL: <http://www.twirpx.com/file/974948>. (дата звернення 20.02.2020 р.).
 14. Садова І. Особливості підготовки майбутнього вчителя до навчання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 14. 2015. С. 313–318.
 15. Гавриш В. Слухання музики з дітьми в інклюзивних групах. *Музичний керівник*. № 11. 2012. С. 25–32.
 16. Демченко І.І. Готовність учителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти: структура та діагностика : навч.-метод. посібник. Умань : Видавець «Сочінський М.М.», 2014. 160 с.
 17. Квітка Н. Навчання музики дітей зі складними (комбінованими) порушеннями психофізичного розвитку : програмно-методичний комплекс. Київ, 2013. 82 с.

Provorova Ye. Training of music teachers to work in an inclusive class

The article is devoted to the problem of training of music teachers to work in an inclusive educational environment. The article analyzes the essence of the main concepts of the research which include "children with special educational needs", "children with disabilities", "inclusive education", "inclusive studying". The category of children with special educational needs includes children with physical, mental and also social differences / developmental disabilities. Children with disabilities are characterized as individuals who have physical and/or mental disabilities that prevent them from getting education without creating special conditions. Inclusive education is defined in the article as a flexible, individualized system of education with psychological and pedagogical support of children and youth with peculiarities of psychophysical development in the conditions of a mass secondary school located near the place of residence. Finally, inclusive education is education that involves the creation of an educational environment that would meet the needs and capabilities of each child regardless of the peculiarities of his psychophysical development. The components of the basic competencies of a teacher called to work in an inclusive class are identified, namely: motivational-orientational, informational, operational components. The problem of insufficient readiness of teachers, including music teachers, to organize an inclusive educational environment is emphasized. The most significant difficulties in teaching children with special educational needs are the huge psychological loading of teachers, lack of special knowledge, lack of teaching materials. It is noted that overcoming this problem requires a well-thought-out system of school methodical work when music teachers will be able to improve their knowledge and skills on proper organization of inclusive educational environment and lesson planning, maximizing the potential of music to correct child's psychophysical disorders, mobilizing his intellectual, emotional, moving, speech and other functional capabilities of the organism.

Key words: *children with special educational needs, children with disabilities, inclusive education, inclusive studying, inclusive educational environment, music teacher, music therapy, methodical work.*

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-1.29>

О. В. Сарнавська

кандидатка філософських наук, доцентка,
доцентка кафедри філософії
Національного університету водного господарства та природокористування

Т. В. Яковишина

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри педагогіки початкової освіти
Рівненського державного гуманітарного університету

ПЕДАГОГІЧНА ЦІННІСТЬ АРТТЕРАПІЇ

У статті здійснена спроба проаналізувати сутність та утвердити педагогічну цінність арттерапії, доцільності її застосування в освітньому просторі сучасних закладів освіти. Автори акцентують на тому, що викликами сьогодення є зростання значущості артпедагогічного напрямку, поява якого детермінована новітніми тенденціями розвитку соціальних, культурних, міждержавних зв'язків у галузі професійно-педагогічної підготовки фахівців. Авторки наголошують, що усвідомлення педагогічної цінності арттерапії сприятиме тому, що сучасна українська початкова школа стане особистісно зорієнтованою, компетентнісною.

У публікації узагальнено тлумачення поняття «артпедагогіка» та стверджується, що змістове наповнення останнього є синтезом двох галузей наукового знання: мистецтва та педагогіки, який забезпечує розробку теорії та практики педагогічного процесу креативного розвитку дітей завдяки творчій діяльності (музичній, зображувальній, художньо-мовленнєвій, театралізовано-ігровій тощо). Наголошується, що означені складові частини посилюються третьою – психологією.

Авторки дійшли висновку: педагогічний напрям пов'язаний зі зміцненням, насамперед, психічного здоров'я дитини і виконує психогігієнічні (профілактичні) і корекційні функції, має більшою мірою паліативний, аніж лікувальний характер.

Охарактеризовано основні напрями застосування арттерапії в освітньому просторі сучасного закладу початкової освіти: використання творів і засобів мистецтва через їх аналіз та інтерпретацію молодшим школярем; спонукання молодших школярів до самостійної творчості; одночасне використання першого і другого напрямів.

Обґрунтовано педагогічну цінність арттерапії. Зокрема, доведено, що педагогічна цінність арттерапії посилюється роллю самого вчителя в процесі залучення дитини до творчості. Дуже важливими є стосунки з учителем початкової школи, який виконує роль психотерапевта, навчає своїх вихованців обмірковувати, порівнювати й оцінювати твори мистецтва, допомагає зрозуміти і знайти себе. Охарактеризовано переваги (а через них й педагогічну цінність) застосування в освітньому процесі сучасної початкової школи технологій арттерапії. Визначено низку правил, які варто дотримуватися педагогові, налагоджуючи творчу взаємодію, адже педагогічна арттерапія, як і гуманістична педагогіка, зорієнтована на допомогу й підтримку дитині в її особистісному зростанні та розвитку.

***Ключові слова:** артпедагогіка, арттерапія, арттерапевтична взаємодія, арттерапевтичні техніки, творча діяльність, творча особистість, творчий освітній простір.*

Постановка проблеми. Засновниками концепції модернізації вищої освіти в контексті Болонського процесу окреслено орієнтири щодо реалізації засад означеного процесу: упровадження в практику діяльності закладів вищої освіти ефективних моделей, інноваційних технологій організації освітнього процесу, що забезпечують високий рівень професійної діяльності та особистісних якостей майбутнього фахівця. Акцентується на переосмисленні й пошуку нових організаційних форм і методів навчання, які покращили б його якість та ефективність, розширили й поглибили зміст професійної підготовки.

За таких обставин зростає значущість артпедагогічного напрямку, поява якого детермінована

новітніми тенденціями розвитку соціальних, культурних, міждержавних зв'язків у галузі професійно-педагогічної підготовки фахівців. Нині прийняті до реалізації державні документи, в яких підкреслюється, що модернізація вищої освіти є предметом пильної уваги держави: закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про національну програму інформатизації», Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (2010), Стратегія розвитку інформаційного суспільства в Україні (2013) тощо.

Актуальність нашого дослідження зумовлена низкою тенденцій, що спричинили низку змін

у системі освіти, не тільки в методології, структурі, технології процесу навчання, але і в її стратегічній орієнтації. За таких обставин низка науковців і практиків активно долучається до розробки підґрунтя використання елементів арттерапії в педагогічному процесі ЗВО, зокрема педагогічного потенціалу засобів арттерапії з метою розвитку творчої особистості здобувача, формування в нього здатності до альтернативного мислення, що сприяє підвищенню якості навчання. У майбутньому такий фахівець, який оволодіє арттерапевтичними методами, зуміє налагодити ефективну взаємодію, розкрити потенціал учнів, стане успішним вчителем-лідером. Усвідомлення педагогічної цінності арттерапії сприятиме тому, що сучасна українська початкова школа стане особистісно зорієнтованою, компетентнісною. Для цього треба в педагогічних університетах готувати майбутніх учителів, готових до інноваційної діяльності.

Варіативність вітчизняної освіти, задекларована в державних документах, уможливорює творчий підхід як окремого фахівця, так і педагогічного колективу загалом щодо вибору форм і методів навчання, а також моделювання освітнього процесу. Так, Державний стандарт початкової освіти проголошує цей напрям прогресивним, оскільки не просто спонукає, а й відкриває дорогу для розробки різних варіантів змісту освітнього процесу, використання засобів сучасної дидактики в підвищенні ефективності освітніх структур, наукової розробки та практичного обґрунтування нових ідей і технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичне підґрунтя окресленої проблеми, окрім державних документів, становлять праці вітчизняних (Н. Бібік, Р. Пріма, С. Хлебнік та ін.) і зарубіжних (Р. Верховодова, І. Кульчицька, О. Таранова та ін.) науковців, які доводять: одним з інноваційних надбань сучасної системи освіти є міжпредметна та міжгалузєва інтеграція, яка дає змогу створити умови для досягнення здобувачами максимальних результатів у навчанні та отримання навичок, потрібних їм у реальному житті. Саме тому зростає значущість арттерапевтичного та артпедагогічного напрямку, здатних ефективно реалізувати ідеї інтегрованого навчання.

Запорукою успіху наукових досліджень є постійне звернення до арттерапевтичних та артпедагогічних проблем, що відображено в розвідках низки сучасних науковців зарубіжжя (В. Анісімов, Р. Верховодова, А. Копитін, І. Кульчицька, Л. Лебедева, О. Таранова та ін.) й України (Р. Пріма, О. Сорока, О. Тадеуш, Л. Уфимцева, О. Федій та ін.).

Ці актуалізовані теоретичні константи уможливають висновок, що й досі ще немає одностайності у трактуванні науковцями поняття «артпедагогіка», його провідних функцій, обґрунтуванні педагогічних засад впровадження в освітній

процес ЗВО арттерапевтичних методів і стратегій, які спонукають розвиток професійно-творчої активності, розкриття внутрішнього потенціалу кожного здобувача.

Досвід, який вже напрацьовано в сучасній психолого-педагогічній літературі, є підґрунтям розв'язання порушеної проблеми, виокремлення сутності педагогічної допомоги методами арттерапії, вивчення умов та ситуацій, які передбачають застосування методів арттерапії в освітній практиці закладів початкової освіти, сприятиме формуванню компетенцій, необхідних у майбутній професійній діяльності.

Мета статті – охарактеризувати змістове наповнення понять «артпедагогіка» та «арттерапія», обґрунтувати педагогічну цінність та доцільність застосування в освітньому просторі арттерапевтичних технологій.

Виклад основного матеріалу. Усебічне вивчення поняття «артпедагогіка» привело нас до розуміння того, що змістове наповнення останнього є синтезом двох галузей наукового знання: мистецтва та педагогіки, який забезпечує розробку теорії та практики педагогічного процесу креативного розвитку дітей завдяки творчій діяльності (музичній, зображувальній, художньо-мовленнєвій, театралізовано-ігровій тощо). Означені складові частини посилилися третьою – психологією.

Нам імпонує визначення А. Сметаніної, яка наполягає на тому, що артпедагогіка (або психопедагогіка мистецтва) в сучасних умовах складається як самостійний напрям педагогіки, базується на трьох галузях наукового знання (психологія, мистецтво і педагогіка), забезпечує розробку теорії і практики особистісно орієнтованої естетичної освіти та сприяє збереженню душевного здоров'я особистості [9, с. 57].

Власне, саме складність феномена «артпедагогіка» зумовлює багатовекторність його вивчення.

Наголосимо, що артпедагогіка – порівняно новий напрям у педагогічній практиці, який з'явився в середині минулого століття та об'єднав арттерапію з навчанням. Артпедагогіка, як і арттерапія, має потужний потенціал, актуалізація якого дає змогу кардинально змінювати дидактичні підходи до процесу навчання, виховання, розвитку особистості, організації та реалізації спільної інтелектуальної та емоційно-художньої діяльності педагога і вихованця. Застосування засобів артпедагогіки дає змогу ефективно реалізовувати процес інтеграції наукових і практичних знань, умінь, навичок у різних видах діяльності (мовної, пізнавальної, рухової, художньо-естетичної тощо). Численні дослідження довели: заняття з використанням артпедагогічних технологій мають більший виховний, розвивальний і навчальний ефект. За допомогою символічних форм (через малюнок, гру,

казку, музику, виробів тощо) здобувачі можуть дати вихід власним емоціям, переживанням і отримати новий досвід розв'язання конфліктних ситуацій.

Зауважимо, що вчені дедалі більше наполягають на можливостях мистецтва в корекції психічних процесів у дітей, тим самим підтверджуючи ідею «виховання за допомогою мистецтва», що отримала поширення на початку ХХ ст. Крім того, саме мистецтво проголошують найважливішим засобом виховання, що впливає на моральність дитини, а також формує його мислення, уяву, емоції і почуття. Це лише посилює педагогічну цінність арттерапевтичних впливів.

Отже, маємо підстави для висновку, що педагогічний напрям пов'язаний зі зміцненням насамперед психічного здоров'я дитини і виконує психогігієнічні (профілактичні) і корекційні функції, має більшою мірою паліативний, аніж лікувальний характер.

Так, дослідження А. Копитіна доводять: за кордоном помітно зросла роль арттерапевтів у сфері освіти, які працюють у спеціалізованих і закладах загальної середньої освіти частіше з дітьми, що мають певні емоційні та поведінкові порушення, а також проблеми в навчанні. Низка країн визнали арттерапію як самостійну спеціальність [7].

З'ясування сутності поняття «педагогічна арттерапія» дає нам змогу системно дослідити його в контексті корекційно-розвивального процесу, оскільки і арттерапія, і артпедагогіка мають на меті забезпечувати профілактико-оздоровчий, лікувально-адаптаційний вплив на дітей із проблемами в розвитку. На це чітко вказує перша половина понять – «арт», що означає «мистецтво», «художній». Очевидно, що обидві науки мають різні теоретичні основи, розрізняються за суттю, завданням, змістом і технологіям, однак обидві спрямовують зусилля на гармонійний розвиток дітей, розширення можливостей їх соціальної адаптації за допомогою мистецтва, участі в громадській і культурній діяльності в мікро- і макросередовищі.

Загалом ми розглядаємо артпедагогіку як область наукового знання, що об'єднує спеціальну освіту, художнє виховання, компоненти корекційно-розвивального процесу (розвиток, виховання, навчання і корекцію) засобами мистецтва, а також формування основ художньої культури дитини з проблемами. Таке розуміння артпедагогіки лише посилює ефективність педагогічного впливу на абсолютно здорових дітей в умовах закладів освіти різних типів, починаючи від дошкільних установ, не обмежуючись естетичним вихованням і навчанням різними видами художньої діяльності дітей з особливими освітніми потребами. У зв'язку з цією обставиною в Україні актуалізується проблема підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів.

У початковій школі виокремлюють чотири основні напрями застосування арттерапії:

1) *використання творів і засобів мистецтва через їх аналіз та інтерпретацію молодшим школярем*. В освітньому процесі початкової школи ефективно використовують картини відомих художників на різних предметах, а саме: на уроках літературного читання в процесі переказу оповідань, на уроках української мови для написання творів і переказів; на уроках образотворчого мистецтва; «Я у світі» тощо. Внаслідок роботи з творами живопису відбувається активізація уяви і мислення дітей, збагачення їхньої емоційної сфери, поглиблення світогляду учнів тощо.

На етапі аналізу змісту тексту використання музики та творів образотворчого мистецтва допомагає педагогові керувати асоціаціями, які виникають у дітей, стимулювати формування в них певних уявлень. Зіставлення літературного твору, окремих його частин із творами інших видів мистецтва дає змогу акцентувати на своєрідності позиції письменника, що допомагає учням осмислити зміст прочитаного твору [2].

Мистецька спадщина, акумулюючи в собі емоційно-естетичний досвід поколінь, втілює і передає ціннісне ставлення до світу крізь призму етнонаціональної специфіки, тому вона є ефективним засобом виховання моральності, патріотичних почуттів, громадянської позиції. Цінності мистецтва важливі також з огляду на сучасне існування дітей і молоді в полікультурному просторі. Завдяки універсальності художньо-образної мови вони передають зрозумілу для різних народів смислову інформацію, дають змогу особистості вступати в невербальний діалог із різними культурами минулого й сучасності, розуміти інших і розширювати таким чином власний духовний світ, його унікальність і самобутність [4, с. 22; 10];

2) *спонукання молодших школярів до самостійної творчості*. За таких обставин творчий акт (малювання, ліплення, робота з піском, рухи, музика) розглядається як основний лікувальний чинник. Варто зазначити, що процес «творчості» може відбуватися на будь-якому уроці (не лише на уроках образотворчого мистецтва або художньої праці). Запорукою успіху в творчому процесі є те, що входження дитини у світ того чи іншого виду мистецтва має починатися не з відпрацювання технічних навичок, а з емоційно-почуттєвого сприймання цілісності навколишнього світу, з одного боку, і усвідомлення емоційного змісту твору мистецтва – з іншого. Тобто вагоме значення надається саме самостійній діяльності молодших школярів;

3) *одночасне використання першого і другого напрямів*. Наприклад, під час розгляду картини відомого художника вчитель може запропонувати школярам домалювати те, що знаходиться за межами картини.

На проблемі ролі та значення образотворчого мистецтва в житті особистості зосередила увагу Г. Сотська, яка виокремила такі завдання художньо-естетичного розвитку учнів засобами мистецтва: формування естетичної культури; розвиток чуттєво-емоційного сприйняття, естетичного ставлення до явищ дійсності; виховання здатності до сприйняття цілісної картини світу; прагнення до збереження національної самобутності та культурної спадщини України як складової частини загальнолюдської культури; стимулювання пізнавальної активності, плекання творчих здібностей і вдосконалення навичок та умінь образотворчої діяльності; навчання розуміти мову мистецтва як форму міжособистісного спілкування; розпізнавати почуття інших людей; різноманіття творчих виявів і бачень дійсності [1; 6, с. 139].

У корекційній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами успішно застосовуються ліплення з глини, пластиліну, хліба, плетіння з волокнистих матеріалів, рвана аплікація, дитяче конструювання, орігами тощо. Ліплення має велике значення для розвитку і виховання дитини. По-перше, розвиваються м'язи кисті рук, удосконалюється окомір, відпрацьовується узгодженість рухів. По-друге, в дитини виховується звичка послідовно виконувати роботу.

О. Вознесенська обґрунтувала такі методики, що рекомендується використовувати в проєктивному малюванні дітей з ООП:

1) вільне малювання (кожен малює за бажанням) або за заданою чи вибраною самостійно темою. На малювання відводиться 30 хвилин, потім малюнки обговорюють;

2) комунікативне малювання. Група розбивається на пари, у кожній своїй аркуш паперу, пара спільно малює на невизначену тему, при цьому, як правило, залучаються вербальні контакти, люди спілкуються за допомогою образів, ліній, фарб;

3) спільне малювання. Кілька учасників (або вся група) мовчки малюють на одному аркуші (наприклад, групу, її розвиток, настрій, атмосферу в групі тощо). Після закінчення малювання обговорюється участь кожного члена групи, характер його внеску в малюнок, особливості взаємодії з іншими учасниками [3, с. 8]. Темі для малювання можуть бути різноманітними і торкатися як індивідуальних, так і групових проблем. Зазвичай теми малювання охоплюють власне минуле і теперішнє («Моя найголовніша проблема», «Ситуації в житті, в яких я почуваю себе невпевнено» тощо), майбутнє або абстрактні поняття («Ким би я хотів бути», «Три бажання», «Самотність», «Острів щастя» тощо), стосунки у групі («Що дав мені клас, а я – йому», «Що я шукав, а що отримав від навчання в школі» тощо) [3].

Педагогічна цінність арттерапії посилюється роллю самого вчителя в процесі залучення дитини

до творчості. Дуже важливими є стосунки з учителем початкової школи, який виконує роль психотерапевта, навчає своїх вихованців обмірковувати, порівнювати й оцінювати твори мистецтва, допомагає зрозуміти і знайти себе.

Власне, арттерапія наповнює творчі ресурси педагога, оскільки вона допомагає розуміти особистість вихованця, його світогляд, розвивати емоційний інтелект, а також гармонізувати внутрішній світ молодшого школяра через художньо-творче самовираження, самопізнання та самореалізацію. Вона дає змогу в коректній, екологічній формі вирішувати виховні, корекційні завдання, що стоять перед педагогом, також розвиває особливе позитивне ставлення до дійсності, зокрема до навчання, спілкування та взаємодії з людьми.

Ми переконані, що саме педагог, який володіє навичками аналізу твору, може на практиці застосувати методику формування в молодших школярів умінь критично аналізувати картини й може навчити дітей вести мову про мистецтво. Твори живопису спонукають учнів по-новому дивитися на світ, спостерігати й усвідомлювати його красу. А вміння і навички сприймання художнього твору поступово розвиваються: від елементарного вміння роздивлятися картину до розуміння художніх засобів, за допомогою яких виражено зміст та власного оцінювання твору. Отже, сприймання живопису підвищує культурний рівень молодших школярів [8, с. 110].

Налагоджуючи творчу взаємодію, вчитель має чітко дотримуватися низки правил:

1) в артпедагогічному процесі є неприйнятними команди, вказівки, вимоги, примус тощо;

2) учень має право сам вибирати види і зміст творчої діяльності, образотворчі матеріали, а також працювати у власному темпі;

3) дитина може відмовитися від виконання деяких завдань, відкритої вербалізації почуттів і переживань, колективного обговорення тощо («включення» дітей у групову комунікацію залежить від педагогічної етики й майстерності вчителя);

4) учень має право просто спостерігати за діяльністю інших учасників або займатися чим-небудь за бажанням, якщо це не суперечить соціальним і груповим нормам;

5) в артпедагогіці приймаються і заслуговують на схвалення всі продукти творчої діяльності дитини, незалежно від їх змісту, форми, естетичного вигляду;

6) в артпедагогіці прийнята заборона на порівняльні й оцінювальні судження, зауваження, критику, покарання.

Теоретичні константи, численні практичні напрацювання дослідників дають змогу виокремити переваги (а через них й педагогічну цінність) застосування в освітньому процесі сучасної початкової школи технологій арттерапії:

1) завдяки арттерапії в класі панує позитивний емоційний настрій, закладається підґрунтя для формування активної життєвої позиції, впевненості у власних силах;

2) арттерапія, завдяки якій учні мають змогу спілкуватися невербально, полегшує процес комунікації з однолітками, вчителем, педагогом, психологом;

3) сприяє формуванню культурної ідентичності дитини, подоланню мовного бар'єру;

4) дає змогу зануритись у ті реальні проблеми чи фантазії, які з будь-небудь причин важко обговорювати вербально;

5) створює умови, що дають змогу на символічному рівні експериментувати з різними відчуттями, досліджувати й виражати їх у соціально прийнятій формі;

6) арттерапія – унікальна можливість для дослідження особистості. Дає змогу пропрацювати думки і емоції, які людина тримає в собі;

7) розвиває почуття внутрішнього контролю;

8) підвищує адаптаційні здатності дитини до повсякденного життя та освітнього середовища;

9) ефективна в корекції різних відхилень і порушень особистісного розвитку. Спирається на здоровий потенціал особистості;

10) творча діяльність як могутній засіб зближення людей стає своєрідним «мостом» між педагогом та здобувачем.

Виокремлюють низку обставин, за яких застосування арттерапії в освітньому процесі початкової школи стає необхідністю. Серед них:

- негативна «Я-концепція», дисгармонійна, перекручена самооцінка, низький ступінь самоприйняття;

- труднощі емоційного розвитку, імпульсивність, підвищена тривожність, страхи, агресивність;

- переживання емоційного відторгнення, почуття самотності, стресові стани, депресія;

- неадекватна поведінка, порушення відносин із близькими людьми, конфлікти в міжособистісних відносинах, незадоволеність освітньою ситуацією, ревності, ворожість до оточуючих.

Арттерапевтичні заняття ефективні також в разі порушеної адаптації задля психологічної допомоги молодшим школярам, які зазнають труднощів у навчанні.

Висновки і пропозиції. Отже, педагогічна арттерапія, як і гуманістична педагогіка, зорієнтована на допомогу й підтримку дитині в її особистісному зростанні та розвитку. Таке тлумачення дає змогу актуалізувати феномен гуманізації освіти в аспекті арттерапії та утверджувати її педагогічну цінність й доцільність.

Теоретичні та практичні константи дають змогу зрозуміти, що арттерапія не має магічну здатність повністю руйнувати поведінкові й ментальні шаблони, проте допомагає навчитися змінювати установки особистості й поведінкову програму загалом. Низка авторів наголошує на тому, що арттерапія вчить дитину активніше використовувати фантазію, формулювати думки, усвідомлювати ті обмеження, які накладає реальність з її соціальними законами, а також реалізувати творчі потреби. А тому педагогічна цінність арттерапії полягає в розвитку пізнавальних і творчих навичок, а також формуванні уявлень про внутрішній світ людини, її духовно-моральну, емоційно-вольову та пізнавальну сфери.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо в розробленні методики ефективної реалізації артпедагогіки в освітньому процесі сучасних закладів освіти та підготовці фахівців, здатних реалізувати ефективну творчу взаємодію.

Список використаної літератури:

1. Арт-терапия – новые горизонты / Под ред. А. Копытина. Москва : Когито-Центр, 2006. 336 с.
2. Вашуленко О. Інтеграція різних видів мистецтва на уроках літературного читання. *Учитель початкової школи*. 2016. № 2. С. 19–20.
3. Вознесенська О. Особливості арт-терапії як методу. *Психолог*. 2005. № 10. С. 5–8.
4. Кушаев П. Основы эстетического воспитания. Москва : Педагогика, 1985.
5. Лебедева Л. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 256 с. (Серия – психологический практикум).
6. Мистецтво у розвитку особистості : монографія / За ред., передмова та післямова Н. Ничкало. Чернівці : Зелена Буковина, 2006. 224 с.
7. Практикум по арт-терапии / под ред. А. Копытина. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 448 с.
8. Ростовцев Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе : учебник для студентов худ.-граф. фак. пед. ин-тов. 2-е изд., перераб. Москва : Просвещение, 1980. 239 с.: ил.
9. Сметанина А. Арт-педагогическое сопровождение духовно-нравственного развития детей в условиях дополнительного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Великий Новгород, 2008. 201 с.
10. Уэлсби К. Часть целого: арт-терапия в школе. *Исцеляющее искусство*: журнал арттерапии. 2000. № 2. С. 16–34.

Sarnavska O., Yakovyshyna T. Pedagogical value of art therapy

The article attempts to analyze the essence and affirm the pedagogical value of art therapy, the feasibility of its application in the educational space of modern educational institutions. The authors emphasize that the challenges of today are the growing importance of art-pedagogical direction, the emergence of which is determined by the latest trends in social, cultural, interstate relations in the field of professional and pedagogical training. The authors emphasize that the awareness of the pedagogical value of art therapy will contribute to the fact that the modern Ukrainian primary school will be personality-oriented, competency-based.

The publication summarizes the interpretation of the concept of "art pedagogy" and argues that the content of the latter is a synthesis of two areas of scientific knowledge: art and pedagogy, which provides the development of theory and practice of pedagogical process of children's creative development through music (music, art, speech, theatrical and game, etc.). It is noted that these components are strengthened by the third – psychology.

The authors came to the conclusion that the pedagogical direction is connected first of all with strengthening of mental health of the child and carries out psychohygienic (preventive) and corrective functions, has more palliative, than medical character.

The main directions of application of art therapy in the educational space of a modern primary education institution are characterized: the use of works and means of art through their analysis and interpretation by a junior student; encouraging younger students to create independently; simultaneous use of the first and second directions.

The pedagogical value of art therapy is substantiated. In particular, it is proved that the pedagogical value of art therapy is enhanced by the role of the teacher in the process of involving the child in creativity. Very important is the relationship between the primary school teacher, who plays the role of psychotherapist, teaches his students to think, compare and evaluate works of art, helps to understand and find themselves. The advantages (and through them the pedagogical value) of the application of art therapy technologies in the educational process of the modern primary school are characterized. There are a number of rules that must be followed by the teacher when establishing creative interaction, because pedagogical art therapy, as well as humanistic pedagogy, is focused on helping and supporting the child in his personal growth and development.

Key words: *art pedagogy, art therapy, art therapeutic interaction, art-therapeutic techniques, creative activity, creative personality, creative educational space.*

Н. П. Сіранткандидат педагогічних наук,
асистент кафедри початкової та дошкільної освіти
Львівського національного університету імені Івана Франка

ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИКИ LEGO В ОСВІТНІЙ ПРОСТІР НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті здійснено спробу дослідити використання та впровадження LEGO в освітньому просторі НУШ. Доведено, що основним методом навчання з LEGO є принцип «навчання через дію» – здобувачі отримують знання в процесі дослідження моделей за допомогою конструктора. Це вчить їх аналізувати свої дії, а також демонструвати залежність між практикою та результатом. Встановлено, що, незважаючи на те, що створюється з LEGO, це завше про веселощі і знання. Взаємодія з конструктором дає змогу відпочивати, розвиватись, отримувати нові знання – і все це одночасно. Грунтовний аналіз наукових праць дав нам змогу розглянути конструктори LEGO – як цікавий, пізнавальний матеріал, що стимулює дитячу уяву, пам'ять, формує моторні навички, вміння зацікавити, показати різні варіанти його використання. Крім того, LEGO – це не тільки конструктор для маленьких дітей, а ціла педагогічна система, комікси, фільми, ігри тощо.

Учень вчиться порівнювати предмети, накладаючи один на інший; він аналізує, ламаючи по частинах свою іграшку, синтезує, складаючи з кубиків або паличок «міст», «вікно», «машину»; він вчиться класифікувати та узагальнювати, розкладаючи за кольорами, але не ставить перед собою завдання і не планує своїх дій, він мислить практикуючи. Предметно-дійове мислення є дуже необхідним, коли неможливо повністю передбачити результати яких-небудь дій (робота однокласника, вчителя). Згодом у дитини розвивається наочно-образне мислення, пов'язане з оперуванням діями, коли людина, вирішуючи завдання, аналізує, порівнює, зіставляє різні образи, уявлення про явища і предмети. Коли дитина пізнає об'єкт, їй зовсім не обов'язково торкатись його руками, але необхідно точно сприймати і наочно уявляти цей об'єкт. Конструктор LEGO допомагає розвивати саме такі типи мислення.

У результаті досліджень впроваджено спецкурс «Діяльнісний підхід у початковій школі», метою викладання спецкурсу є оволодіння майбутніми вчителями початкових класів ігровими та діяльнісними методами навчання.

Так, інтеграція LEGO в роботу з дітьми відбуватиметься через використання LEGO-конструктора в інтегрованих заняттях. Діти будуть самостійно творити чудо-вироби. Використовуючи LEGO, вчителі матимуть більше можливостей застосовувати пошукові методи навчання, стимулювати дітей до навчання в більш цікавий та відповідний для цієї вікової групи спосіб, а діти зможуть краще розвинути логічне мислення, послідовність дій та творче уявлення.

Ключові слова: LEGO, конструктор, стимулююча уява, пам'ять, комікси, ігри, спецкурс.

Постановка проблеми. З огляду на сучасні реалії та зміни у системі початкової освіти в Україні, нові тенденції реформування та особливості перебування освітнього процесу початкової школи актуальності набуває впровадження LEGO-технології в умовах Нової української школи. Головним завданням сучасної освіти є створення умов та середовища для різностороннього розвитку дитини, яка є майбутнім нашої держави. Для цього необхідні нові методи навчання, які сприятимуть покращенню розвитку оперативної пам'яті, творчому підходу, ментальній гнучкості, формуватимуть комунікативні та соціальні компетентності. Сучасні діти надзвичайно відрізняються від попередніх. Вони не завжди поділяють думку старшого покоління, адже сучасні діти обирають інноваційні технології. Старше покоління стверджує, що ці діти народилися з гадже-

тами в руках. Їх важко здивувати, а якщо вдалось, то вони швидко втрачають зацікавленість. Вони не можуть навчатися за старими стандартами – підручник та дошка. Сьогодні стають стратегічне самонавчання, креативність та ініціативність, критичне та аналітичне мислення. LEGO-технології – це саме те, що допомагає розвивати всі ці стратегії нового десятиліття.

Аналіз освітніх досліджень і публікацій. Питання щодо впровадження та використання LEGO-технологій на заняттях досліджували Н. Бібік, Ю. Демченко, А. Євсюкова, Т. Мукий, І. Палазова, Т. Пеккер, О. Петегірич, А. Костецька, Т. Форостюк, видання методичних розробок із використання LEGO – О. Рома; вплив LEGO-технологій на розвиток здобувачів досліджували В. Близнюк, О. Борук, Р. Юськевич.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є обґрунтування теоретичних аспектів використання LEGO як засобу навчання в умовах Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. Як і будь-яка освітня технологія чи засіб навчання, LEGO також має деякі аспекти використання в освітніх закладах. Навчання за алгоритмом набридло, де дорослий передає зразкову інформацію, а дитина – пасивний слухач. Гарною альтернативою стало навчання через гру, де в осередку навчання – дитина, яка почувається вільно і радісно, бо це середовище зрозуміле їй. Гра виховує в дітей терпеливість, креативність, вміння втілювати свої ідеї. Також ігрова діяльність належить до соціальних ролей, «ліплення» рис характеру.

Всесвітньо доведено, що діти, які народилися у 1990–2000 рр., або «діти тисячоліття», їхні погляди, спосіб життя суттєво відрізняються від минулих поколінь. Вони дивляться по-іншому на можливості, їм вдалось форсувати в усіх сферах життєдіяльності. Безупинний розвиток нових технологій дає змогу постійно працювати над собою: вдосконалюватися, використовувати нові навички та змінювати професії, але багатьом не хочеться змінюватися, вони бояться чи соромляться вільно висловлювати думки. Життя для них – постійне творення, але більшості не вистачає ініціативності та комунікативних здібностей.

Перспективність використання LEGO-технологій у навчальному процесі зумовлюється високими освітніми можливостями: багатофункціональністю, технічними та естетичними характеристиками, використанням у різних ігрових і навчальних зонах. Використання LEGO-технологій спрямує освітній процес на новий рівень.

Нова українська школа – це реформа Міністерства освіти і науки, основна мета якої – створити школу, в якій буде зручно навчатись і яка буде давати учням не тільки знання, а й вміння застосовувати їх у повсякденному житті. НУШ – це школа, до якої приємно ходити учням [2].

Головна зміна для здобувачів стосується підходів до навчання та змісту освіти. Адже мета НУШ – виховати новатора та громадянина, який вміє ухвалювати та приймати основні рішення та дотримуватися прав людини.

Замість запам'ятовування фактів та понять учні набуватимуть компетентностей, які зазначені в Державному стандарті початкової освіти [2, с. 14–15].

Різноманітні джерела та багато дослідників компетентності трактують по-різному. Проте «спільними для всіх компетентностей є такі вміння: вміння читати і розуміти прочитане; вміння висловлювати думку усно і письмово; критичне

і системне мислення; здатність логічно обґрунтувати позицію; ініціативність; творчість; вміння вирішувати проблеми; оцінювати ризики; вміння конструктивно керувати емоціями; застосовувати емоційний інтелект; здатність до співпраці в команді» [1, с. 6].

Щоб перспективно втілювати вміння, змінюють принципи навчання, а саме: передачу теоретичних знань на навчання через гру. І з цього моменту розпочалось впровадження LEGO-технологій в освітній простір Нової української школи.

Згідно з О. Петегрич та Л. Петегрич, «LEGO – одна з найвідоміших і поширених нині педагогічних систем, що широко використовує моделі реального світу і предметно-ігровий осередок навчання і розвитку дитини» [6].

Автори статті стверджують: «Перспективність застосування LEGO-технології зумовлюється її високими освітніми можливостями: багатофункціональністю, технічними та естетичними характеристиками, використанням у різних ігрових і навчальних зонах» [6].

Підкреслимо, що в ігровому соціумі в дітей з'являються ідеї сценарію діяльності. Якщо дитина вподобала матеріал, то більше часу вона приділить грі та навчанню. Гра розвиває пам'ять, думку, почуття та ін., а матеріали з наборів LEGO сприяють процесу пізнання та розвитку в здобувачів початкової освіти.

Дослідники також стверджують, що «основним видом діяльності школярів є гра», для дітей «це спосіб пізнання світу» [8, с. 5]. На думку О. Перегирич та Л. Перегирич, «робота з конструктором LEGO дає змогу молодшим школярам у формі пізнавальної гри дізнатися багато важливих ідей і розвинути необхідні в подальшому житті навички. Так відбувається знайомство з навколишнім світом за допомогою гри та творчості» [6].

На кожному занятті педагог пропонує певну тему, що стосується історії, географії, культури, техніки, містобудування та ін., а діти конструюють на певну тематику. Особливості конструктора LEGO, його висока якість дають змогу дітям втілити найрізноманітніші проекти, працюючи за своїм задумом і у власному темпі, самостійно вирішуючи поставлену ціль, бачити продукт власної діяльності, конструювати власні простори, в яких можна із задоволенням грати, змінювати і вдосконалювати [6].

«Шість цеглинок» – це ефективність впровадження LEGO-конструктора в НУШ, ігри-завдання з набором із шести цеглинок LEGO DUPLO певних кольорів (червоного, помаранчевого, жовтого, зеленого, блакитного та синього). Для роботи за цією методикою учні та учитель мають індивідуальні набори з шести цеглинок» [9, с. 5].

«Шість цеглинок» – це інструмент та практичний засіб, який реалізовує ігрові та діяльнісні методи навчання в НУШ.

Вважаємо, що технологія «Шести цеглинок» – комплекс ігор-завдань не лише для розвитку мислення, мовлення, уваги, а й механізм розвитку оперативної пам'яті, самоконтролю та ментальної (когнітивної) гнучкості, що необхідні для навчання в школі та протягом життя.

Відповідно до напрацювання дослідниці О. Роми, «оперативна пам'ять допомагає учням утримувати інформацію, розуміти та опрацювати її, зокрема, під час читання» [9, с. 5]. Авторка зазначає: «Здатність до самоконтролю – це вміння протидіяти спокусам, не відволікатися, добре все обмірковувати, перш ніж почати діяти, конструктивно керувати емоціями» [9, с. 5]. Вона стверджує: «Ментальна гнучкість дає нам змогу швидко реагувати на зміни, що відбуваються навколо. Гнучкість мислення передбачає наявність кількох ідей у голові, погляд на ситуацію з різних точок зору, перегляд планів з огляду на нові обставини» [9, с. 5].

Теоретичний аналіз довів, що ця методика спрямована на здатність співпрацювати в команді, співпереживати за результат однокласника, команди, вміння вчитись в однолітків, дослухатись до їхніх ідей та пропозицій, вміти розподіляти ролі та обов'язки, вирішувати проблеми, оцінювати ризики та приймати рішення.

Науковці виділяють такі особливості ігор-завдань із шістьма цеглинками:

1) завдання спрямовані одночасно на розвиток кількох умінь. Починатися одне і те саме завдання може з розвитку математичних, а от завершуватися має розвитком мовленнєвих умінь;

2) будь-яке завдання можна адаптувати до віку, умінь та потреб конкретного учня (наприклад, змінивши кількість цеглинок чи час, відведений на виконання завдання);

3) кожне завдання дає змогу здобувачу вправлятися у виконанні того самого завдання знову і знову і в такий спосіб набувати впевненості у власних силах;

4) завдання передбачають можливість відкритого закінчення, коли учень може запропонувати кілька варіантів виконання і кожен з них буде вірним. Головне – дати змогу учневі пояснити своє бачення;

5) завдання із шістьма цеглинками може інтегруватися в будь-який вид діяльності та форму роботи, оскільки цей інструмент має міждисциплінарний характер [9, с. 6].

Отже, методика «Шість цеглинок» сприяє не лише розвитку компетентностей учнів Нової української школи, а й дає вчителю змогу ініціювати авторський підхід та відійти від застарілих інструментів впливу. Методика є новою і відповідає вимогам сучасності, адже дає змогу і простір учасникам процесу проявити себе, спробувати себе в нових амплуа, а для наставника – це шанс

відійти від моделі оратора і стати дизайнером творчого процесу.

Висновки і пропозиції: Отже, запровадження LEGO на заняттях у початковій школі сприяє формуванню вміння аналізувати, порівнювати, зіставляти, будувати, виділяючи певні деталі, та застосовувати різні елементи, тренувати координацію рухів, розвивати дрібну моторику рук, логічне мислення, терпеливість. Гра конструювання позитивно впливає на розвиток мовлення, а також розвиває математичну компетентність, підприємливість.

Можемо зробити висновок, що «Шість цеглинок» – це набір завдань та інструкцій, що пропонують варіанти навчальних ігор, а також є полотном для створення нових варіантів. Ця методика стимулює учня робити відкриття, досліджувати, експериментувати, шукати власні відповіді на проблемні ситуації, ставити цілі та розробляти план дій, творити та імпровізувати досхочу, домовлятися з партнерами, порівнювати та аналізувати.

Список використаної літератури:

1. Бібік Н.М. Нова українська школа : poradnik dla vchitelja. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.
2. Бібік Н.М. Нова українська школа : poradnik dla vchitelja / Н.З. Софій, О.В. Онопрієнко, Ю.М. Найда та ін. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
3. Євсюкова АВ. LEGO-технологія – чарівні цеглинки успіху. *Основа*. 2019. URL: <http://osnova.com.ua/news/1319>
4. Мукий Т. Вивчаємо математику за допомогою LEGO. ОСВІТА НОВА. 2018. URL: <https://osvitanova.com.ua/posts/1711-vyvchaiemo-matematyku-za-dopomohoiu-lego>.
5. Палазова І.М. Використання LEGO-технологій в освітньому просторі Нової Української Школи. *На Урок*. 2019. URL: <https://naurok.com.ua/vikoristannya-lego--tehnologiy-v-osvitnomu-prostori-novo-ukra-nsko-shkoli-123419.html>.
6. Петегрич О.М. Використання LEGO-технології у вихованні учнів початкової школи / О.М. Петегрич, Л.П. Петегрич. *Освіта.ua*. 2016. URL: https://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/51011/
7. Рожок Т.Л., Костецька О.А. Від маленької цеглинки – до розумної дитинки : дидактично-ігровий посібник. Вінниця : КУ «ММК», 2018. 15 с.
8. Рома О.Ю. Гра по-новому, навчання по-іншому : методичний посібник. Київ : the LEGO Foundation, 2018. 44 с.
9. Рома О.Ю. Шість цеглинок в освітньому просторі школи : методичний посібник. The LEGO Foundation, 2018. 32 с.
10. LEGO Fun to Build. *BRICKIPEDIA*. URL: https://brickipedia.fandom.com/wiki/LEGO_Fun_to_Build

Sirant N. Introduction of LEGO methodology into the educational environment of the New Ukrainian school

The usage and implementation of LEGO into the educational environment of NUSH is analyzed in the article. It is proved that the main method of learning with LEGO is the principle of “learning through action” which means that applicants gain knowledge in the process of studying the models with the help of construction toys. This teaches them to analyze their actions, as well as to demonstrate the relationship between practice and outcome. It is established that despite what is created with LEGO – it’s always about fun and knowledge. Interaction with the construction toys gives the opportunity to relax, develop, gain new knowledge – and all this happens at the same time. A thorough analysis of scientific works allowed the author to consider LEGO construction toys to be an interesting, informative material that stimulates children’s imagination, memory, forms motor skills, has the ability to interest, to show different options for its usage. Moreover, LEGO is not only about the construction, for small children, but it is the whole pedagogical system, comics, movies, games, etc.

The student learns to compare objects by superimposing them on each other; he analyzes, breaking his toy into pieces; synthesizes, consisting of cubes or sticks “bridge”, “window”, “car”; he learns to classify and generalize, breaking down by color, but does not set himself tasks and does not plan his actions, he thinks by practicing. Subject-action thinking is very necessary when it is impossible to fully predict the results of any action (work of a classmate, teacher). Over time, the child develops visual thinking associated with the operation of actions, when a person, solving problems, analyzes, compares, compares different images, ideas about phenomena and objects. When a child knows an object, it is not necessary to touch it with his hands, but he needs to perceive and visualize the object accurately. The LEGO constructor helps to develop such types of thinking.

As a result of research, a special course “Activity approach in primary school” is introduced. The purpose of teaching a special course is to master the game and activity teaching methods by future teachers of primary school.

Thus, the integration of LEGO in working with children will take place through the use of LEGO-constructor in integrated occupation. Children will create their own miracle products. With LEGO, teachers will have more opportunities to apply search methods, encourage children to learn in a more interesting and appropriate way for this age group, and children will be able to better develop logical thinking, sequence of actions and creative imagination.

Key words: LEGO, construction toy, stimulating imagination, memory, comics, games, special course.

Ю. О. Супрунчук

старший викладач кафедри іноземних мов
Житомирського військового інституту імені С. П. Корольова

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КУРСАНТІВ У ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ: КАТЕГОРІАЛЬНО-ПОНЯТІЙНИЙ АНАЛІЗ

У статті представлено категоріально-понятійний аналіз проблеми дослідження формування мовленнєвої компетентності курсантів у процесі самостійної підготовки. Проведено дослідження тлумачень понять «компетентність», «мовлення», «мовленнєва компетентність», «самостійна підготовка» та деяких суміжних із ними понять, як-от: «компетенція», «мова», «мовна компетентність», «комунікативна компетентність», «самостійна робота». Встановлено їх значення у формуванні мовленнєвої компетентності курсантів, розкрито зміст, виокремлено сутнісні ознаки, а також визначено понятійні зв'язки між ними та наведено їх результуюче визначення. Визначено ієрархію понять «мовна компетентність», «мовленнєва компетентність» та «комунікативна компетентність», що сприятиме подальшому їх дослідженню, уточненню педагогічного змісту та виокремленню ефективних педагогічних умов їх формування. Зроблено висновок, що мовна компетентність є найвужчим конкретним поняттям, змістом якої є знання мови на лексичному, фонетичному, синтаксичному, граматичному рівнях. Вона становить основу для формування мовленнєвої компетентності, зміст якої – в практичному застосуванні набутих знань та правильності використання мовних засобів. Комунікативна компетентність вважається найширшим абстрактним поняттям, основними складниками якої є мовна та мовленнєва компетентності, а тому формувати їх треба у взаємозв'язку. До змісту комунікативної компетентності зараховуємо вміння і навички мовленнєвого спілкування відповідно до певної комунікативної ситуації. Розглянуто поняття «самостійна підготовка» та «самостійна робота» як форму організації навчального процесу військових закладів вищої освіти та методу навчально-пізнавальної діяльності курсантів відповідно. Спираючись на результати проведеного аналізу, формулюємо власне визначення поняття «формування мовленнєвої компетентності курсантів у процесі самостійної підготовки» – це розвиток сукупності мовленнєвих здібностей та особистісних якостей курсантів, необхідних для практичного використання мови в процесі спілкування в конкретній ситуації, за допомогою доречних вербальних і невербальних засобів мовлення, в поєднанні з розвитком у них стійкої мотивації до навчально-пізнавальної самостійної діяльності. Перспективи подальших досліджень – розроблення педагогічних умов формування мовленнєвої компетентності курсантів військових закладів вищої освіти в процесі самостійної підготовки.

Ключові слова: категоріально-понятійний аналіз, мовленнєва компетентність, самостійна підготовка, суміжні поняття, курсанти військових закладів вищої освіти.

Постановка проблеми. Формування мовленнєвої компетентності курсантів у процесі самостійної підготовки – актуальне завдання навчального процесу сучасних військових закладів вищої освіти. Адже володіння курсантами іноземними мовами є важливим фактором реформування та розвитку Збройних сил України, впровадження євроатлантичних стандартів і досягнення взаємосумісності зі збройними силами країн-членів і партнерів НАТО, участі в багатонаціональних операціях, навчаннях, інших заходах міжнародного оборонного співробітництва. На це орієнтують «Положення про вищі військові навчальні заклади Збройних сил України» (Наказ Міністра оборони України від 27.05.2015 р. № 240), «Положення про особливості організації освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України та військових навчальних підрозділах вищих навчаль-

них закладів України» (Наказ Міністра оборони України від 20.07.2015 р. № 346), «Концепція підготовки Збройних сил України» (Наказ Міністра оборони України від 22.02.2016 р. № 95), «Основні засади мовної підготовки особового складу у системі Міністерства оборони України» та «Методичні рекомендації з проведення мовного тестування у системі Міністерства оборони України» (Рішення тимчасово виконуючого обов'язки Міністра оборони України від 08.08.2019 р. № 1524/з/84), «Про затвердження Положення про особливості організації освітньої діяльності у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України та військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти» (Наказ Міністерства оборони України від 09.01.2020 р. № 4).

Категоріально-понятійний апарат посідає провідне місце серед низки якісних та кількісних показників, за якими можна визначити рівень сформо-

ваності певної компетентності. Це зумовлено тим, що категорії і поняття педагогічного дослідження становлять базу всього дослідницького процесу, завдяки якій можна досягти певної однозначності в тлумаченні його результатів. Виходячи з теми і проблеми нашого дослідження, можемо окреслити коло базових категорій дослідження («компетентність», «мовлення», «мовленнєва компетентність», «самостійна підготовка») та деяких суміжних із ними понять («компетенція», «мова», «мовна компетентність», «комунікативна компетентність», «самостійна робота»).

Аналіз останніх досліджень і публікації. Н. Бібік, Л. Варзацька, М. Пентиліук, Г. Селевко, Н. Хомський, А. Фасоля, В. Ягупов приділяли значну увагу поняттям «компетенція» та «компетентність». Проблему навчання мови в різних закладах освіти досліджували З. Бакум, О. Караман, Л. Мацько, Т. Симоненко, Г. Шелехова та ін. Мовленнєва компетентність стала предметом наукових розвідок Є. Бондаренко, В. Босої, А. Варданян, Т. Вигранки, О. Кулик, Л. Сидоренко, Н. Тільняк та ін. Такі науковці, як М. Бабишена, О. Єфімова, В. Посмітна, О. Соколіна, Н. Шалигіна, вивчали проблему формування мовлення курсантів. Значну увагу процесу самостійної роботи курсантів приділяли П. Бірюков, Т. Гузиніна, М. Гаркуша, І. Жукевич, І. Миронова, М. Кулакова, О. Федик та ін.

Мета статті – провести детальний категоріально-понятійний аналіз проблеми дослідження формування мовленнєвої компетентності курсантів у процесі самостійної підготовки, узагальнити погляди сучасних науковців на проблему дослідження та виокремити значущу наукову інформацію, що дасть змогу сформулювати власне визначення досліджуваного явища.

Виклад основного матеріалу. Незважаючи на значну кількість наукових робіт, присвячених дослідженню мовленнєвої компетентності, це питання залишається актуальним, оскільки нині в педагогічній практиці немає єдиної точки зору щодо тлумачення цього поняття як у професійній освіті, так і у військовій освіті зокрема. Деякими причинами цього ми вважаємо: різне розуміння науковцями змісту понять «компетентність» і «компетенція»; ототожнення понять «мовна» та «мовленнєва компетентність»; виокремлення двох видів компетентностей – мовної та комунікативної; розгляд мовленнєвої компетентності як складника комунікативної або іншомовної. У межах нашого дослідження ми розмежуємо поняття «компетентність» та «компетенція», а також розрізняємо мовну, мовленнєву і комунікативну компетентності.

Основною категорією нашого дослідження є «мовленнєва компетентність», що складається з таких понять, як «мовлення» і «компетентність». Варто зазначити, що окремо кожне з цих понять

є універсальним і різноплановим поняттям, яке аналізується науковцями у філософському, соціологічному, економічному, психологічному, педагогічному та інших аспектах.

«Компетентність» у багатьох публікаціях розглядається разом із суміжним поняттям «компетенція», які, на нашу думку, співвідносяться як загальне (широке) і похідне (вузьке) (Н. Бібік, М. Пентиліук, Н. Хомський, В. Ягупов). Оскільки компетенція – це поєднання знань, умінь, навичок, оптимальних для виконання будь-якої діяльності в сучасному середовищі, а компетентність – це здатність використовувати ці знання та вміння в практичній діяльності, можна зробити висновок, що компетентність виражається в оволодінні певним набором компетенцій.

Аналіз змісту категоріальних ознак поняття «компетентність» свідчить, що практично кожна з них включає:

- сукупність якостей особистості – знань, умінь, навичок, цінностей, здібностей, мотивації, досвіду в певній професійній й особистісно значущій сфері (Л. Варзацька, Ю. Ємельянов, А. Фасоля);
- здатність особистості до здійснення практичної діяльності за певним фахом (Б. Ельконін, О. Савченко, Г. Селевко, А. Хуторський);
- обізнаність, авторитетність, поінформованість у певній галузі (П. Горностай, М. Жалдак).

Отже, на нашу думку, компетентність – це здатність грамотно здійснювати продуктивну діяльність у певній сфері на базі важливих якостей особистості, які сприяють ефективному виконанню цієї діяльності.

Стосовно поняття «мовлення», то воно часто розглядається разом або ж як синонім поняття «мова», проте ці поняття не тотожні. Мова – це система знаків для передачі, прийому і використання інформації, а мовлення – це акт вживання людиною мови для спілкування [1, с. 70]. Мова живе в мовленні, без нього вона не може здійснювати свою комунікативну функцію, проте і мовлення неможливе без мови, її словникового складу, фонетичних законів, правил граматики. Мовлення – це конкретне вираження, реалізація мовної системи індивідом, мова в дії. Ми погоджуємося з тлумаченням, що мовлення забезпечує спілкування та міжособистісну комунікацію, слугує для розв'язання різного роду завдань і є складовим елементом іншої цілеспрямованої діяльності, наприклад навчальної, трудової або професійної.

Поєднання двох обґрунтованих вище понять «мовлення» і «компетентність» визначає основну категорію нашого дослідження – «мовленнєву компетентність». Науковці по-різному тлумачать мовленнєву компетентність, залежно від галузі знань, в якій присутнє означене поняття. Так, О. Кулик визначає мовленнєву компетентність як здатність учнів (на основі набутих знань, умінь,

навичок та досвіду), чітко й зрозуміло висловлювати думки, переконувати, аргументувати, аналізувати висловлювання, правильно інтерпретувати інформацію, зокрема невербальну, слухати й чути співрозмовника, здійснювати взаємодію в процесі мовленнєвої діяльності [2, с. 80].

Поняття «мовленнєва компетентність» Л. Сидоренко та Н. Тільняк розглядають як вміння адекватно і доречно практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення (висота тону, сила звуку, темп мовлення і тембр голосу) [3, с. 62].

У своєму дослідженні Т. Вигранка трактує поняття «мовленнєва компетентність» як інтегральну якість здобувача вищої освіти, що містить взаємопов'язані компетентності (мовну, комунікативну, соціокультурну, інформаційну, мовно-культурологічну, психолінгвістичну), сформованість яких характеризується наявністю мотивації та потреб до формування мовленнєвої компетентності, набутими знаннями, вміннями та навичками, передбачає творчий саморозвиток, самореалізацію та рефлексію [4, с. 60].

Науковиця А. Варданян подає таке визначення мовленнєвої компетентності – це якість особистості, що інтегрує в собі особистісні комунікативні якості, знання про систему мови, володіння мовними поняттями і засобами, культурою спілкування як у соціальному житті, так і в професійній сфері, усвідомлення особистістю своїх потреб, ціннісних орієнтацій і мотивів комунікації і розвитку [5, с. 9].

На думку Н. Скибун, мовленнєва компетентність студента виявляється в загальній здатності та готовності до користування мовними засобами, закономірностями їх функціонування для побудови та розуміння мовленнєвого висловлювання в контексті майбутньої професійної діяльності [6, с. 6].

Досліджуючи проблему формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови, В. Боса сформулювала таке визначення: це сукупність знань іноземної мови, мовленнєвих умінь та навичок використання іноземної мови в поєднанні зі стійкою мотивацією до оволодіння іноземною мовою [7, с. 60].

Крім того, певна кількість науковців (О. Ткачук, З. Бакум, В. Зінченко, Н. Лопатинська, Т. Вигранка, О. Залевська) досліджують мовленнєву компетентність у поєднанні з мовною компетентністю та комунікативною компетентністю, розглядаючи ці три поняття як ієрархічну структуру. І. Ланова [8] вважає, що мовна компетентність – це передумова становлення мовленнєвої компетентності, яка визначається суб'єктивним утворенням, що

містить сукупність мовних і мовленнєвих знань, тобто мовленнєва компетентність містить і мовну компетентність. Н. Шалигіна розглядає комунікативну компетентність особистості як результат оволодіння нею мовною і мовленнєвою компетентностями та описує її як комплекс знань, умінь і навичок, що дають змогу індивіду вибирати з доступної йому сукупності граматично правильних висловлювань ті, які необхідним чином відображають норми поведінки в конкретних актах взаємодії (тобто відповідають ситуації, комунікативній меті та намірам мовця, соціальній і функціональній ролі учасників комунікації) [9].

Отже, якщо зіставити поняття «мовна компетентність», «мовленнєва компетентність» і «комунікативна компетентність», на нашу думку, мовна компетентність є найвужчим конкретним поняттям, змістом якої є знання мови на лексичному, фонетичному, синтаксичному, граматичному рівнях. Вона становить основу для формування мовленнєвої компетентності, яка своєю чергою відображає рівень знань мови та забезпечує практичне відтворення цих знань та правил у мовленнєвій діяльності. Змістом мовленнєвої компетентності є знання про точність, влучність, адекватність, правильність використання мовних засобів, знання про особливості використання мовних засобів залежно від стилю мовлення. Комунікативна компетентність вважається найширшим абстрактним поняттям, основними складниками якої є мовна та мовленнєва компетентності, а тому формувати їх треба у взаємозв'язку. До змісту комунікативної компетентності зараховуємо вміння і навички мовленнєвого спілкування відповідно до певної комунікативної ситуації.

З огляду на мету нашого дослідження, ми розглядаємо поняття «мовленнєва компетентність» як здатність курсантів практично користуватися мовою в процесі спілкування в конкретній ситуації та висловлювати свої думки, використовуючи доречні засоби мовлення.

Розпочинаючи категорійно-понятійний аналіз, ми виокремили ще одну категорію, яка потребує уточнення у зв'язку з метою нашого дослідження – «самостійна підготовка», яка конкретизує форму організації навчального процесу, за допомогою якої відбувається формування мовленнєвої компетентності курсантів. Варто відразу акцентувати на поняттях «самостійна підготовка» та «самостійна робота».

Ми розглядаємо «самостійну підготовку» як одну з форм організації навчального процесу військових закладів вищої освіти, яка є суттєвою його частиною. Години самостійної підготовки визначаються розпорядком дня військового навчального закладу, згідно з яким тривалість занять самостійної підготовки у навчальний день – 2–4 години. Навчальний час, відведений на самостійну під-

готовку курсантів, регламентується програмою навчальної дисципліни та робочою програмою навчальної дисципліни. Зміст роботи курсантів під час самостійної підготовки над конкретною дисципліною визначається робочою програмою навчальної дисципліни, методичними матеріалами, завданнями та вказівками викладача.

Під «самостійною роботою» ми розуміємо метод навчально-пізнавальної діяльності курсантів, який спрямовує і контролює викладач або сам курсант. Самостійна робота курсантів триває протягом усього навчального часу на заняттях будь-якого виду та під час самостійної підготовки. Тому в організації самостійної роботи курсантів військових закладів вищої освіти варто враховувати зміст навчальної дисципліни, рівень освіти та ступінь підготовленості курсантів, необхідність упорядкування їх навантаження під час самостійної підготовки, використання сучасних педагогічних технологій навчання.

Спираючись на результати проведеного аналізу, ми можемо сформулювати власне визначення поняття «формування мовленнєвої компетентності курсантів у процесі самостійної підготовки» – це розвиток сукупності мовленнєвих здібностей та особистісних якостей курсантів, необхідних для практичного використання мови в процесі спілкування в конкретній ситуації, за допомогою доречних вербальних і невербальних засобів мовлення в поєднанні з розвитком у них стійкої мотивації до навчально-пізнавальної самостійної діяльності.

Висновки і пропозиції. Проведений категоріально-понятійний аналіз дослідження проблеми формування мовленнєвої компетентності курсантів у процесі самостійної підготовки дав змогу розкрити сутність таких понять, як «компетентність», «мовлення», «мовленнєва компетентність», «самостійна підготовка», та деяких суміжних із ними понять. Ми з'ясували розбіжності в них та встановили ієрархію певних понять, за допомогою якої виявили їх взаємозв'язки та проблему нашого дослідження.

Перспективою подальших досліджень вважаємо розроблення педагогічних умов формування мовленнєвої компетентності курсантів військових закладів вищої освіти в процесі самостійної підготовки.

Список використаної літератури:

1. Максименко С.Д. Загальна психологія : початковий посібник. Київ : Нова книга, 2000. 256 с.
2. Кулик О.Д. Місце мовленнєвого розвитку в структурі комунікативної компетентності школярів. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер. : Педагогічні науки.* 2018. Вип. 1. С. 77–85. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nzbdpu_2018_1_12
3. Сидоренко Л.М. Мовна та мовленнєва компетентності як складові підготовки спеціаліста технічного напрямку / Л.М. Сидоренко, Н.В. Тільняк. *Вісник НТУУ «КПІ».* 2015. Випуск 5(II). С. 60–67. URL: <http://visnyk.fl.kpi.ua/issue/archive>
4. Вигранка Т.В. Дидактичні умови формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 «Теорія навчання». URL: http://tnpu.edu.ua/naukova-robota/documents-download/d-58-053-01/Dis_Vyhranka.pdf
5. Варданян А.О. Формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2017. 20 с. URL: <http://elib.umsa.edu.ua/jspui/handle/umsa/3669>
6. Скибун Н.Д. Формування професійної мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців туристичного профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2016. 22 с. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/78038793.pdf>
7. Боса В.П. Формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2018. 283 с. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/162034338.pdf>
8. Ланова І.В. Формування мовленнєвої компетентності студентів – актуальна проблема вищої школи. *Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО КНЛУ. Серія: Філологія. Педагогіка. Психологія.* 2013. Випуск 26. С. 216–219.
9. Шалигіна Н.П. Комунікативна компетентність військових фахівців як психолого-педагогічна проблема. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України.* 2013. Вип. 5.

Suprunchuk Yu. The speech competence formation of military students in the process of independent learning: categorial and conceptual analysis

The article presents the categorial and conceptual analysis of the problem of the speech competence formation of military students in the process of independent learning. The research of interpretations of the concepts of "competence", "speech", "speech competence", "independent learning" and some related concepts, such as: "capacity", "language", "language competence", "communicative competence", "independent work". Their significance in the formation of military students' speech competence is established, the content is revealed, the essential features are singled out, as well as the conceptual connections between them are determined and their resulted definition is given. The hierarchy of such concepts as "language competence", "speech competence" and "communicative competence" is defined, which will promote their further research, clarification of pedagogical content and identification of effective pedagogical conditions

for their formation. Thus, it is concluded that language competence is the narrowest specific concept, the content of which is knowledge of the language at the lexical, phonetic, syntactic, grammatical levels. It is the basis for the formation of speech competence, the content of which is in the practical application of acquired knowledge and the proper usage of language means. Communicative competence is considered to be the broadest abstract concept, the main components of which are language and speech competence, and therefore they must be formed in conjunction. The content of communicative competence includes the ability and skills of speech communication relevant to a certain communicative situation. The concepts of "independent learning" and "independent work" as a form of organization of the educational process at military higher educational establishments and as the method of educational and cognitive activities of military students, respectively. Based on the results of the analysis, the own definition of the concept of "the speech competence formation of military students in the process of independent learning" is formulated as the development of a set of speech abilities and personal qualities of military students necessary for their practical use of language in communication in a particular situation, along with the development of their strong motivation for educational and cognitive independent activity. As prospects for further research we see the development of pedagogical conditions for the speech competence formation of military students of military higher educational establishments in the process of independent learning.

Key words: *categorial and conceptual analysis, speech competence, independent training, related concepts, military students of higher educational establishments.*

УДК 378.016:78](477+510)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-1.32>**Цінь Шен**аспірант другого року навчання кафедри педагогіки
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

РОЛЬ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ФОРМУВАННІ ЗАГАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В УКРАЇНІ ТА КНР

У цій статті на основі наукових джерел розкрито сутність поняття «освітнє середовище» як підсистеми соціокультурного середовища, сукупності факторів, обставин, ситуацій, які склались історично, і як цілісності спеціально організованих умов розвитку особистості учня; виділено його функції для майбутніх педагогів (спонукальна, когнітивно-пізнавальна, соціально-комунікативна). Наведено визначення понять «культура», «загальна культура» та «загальна культура майбутнього педагога» та її складники – когнітивний, емоційно-мотиваційний та поведінковий компоненти.

Уточнено, що освічена людина, яка є інтелегентною та досить ерудованою, може називатись культурною; усе це має забезпечуватись шляхом оволодіння професійними компетентностями, сформованістю педагогічного світогляду та сприяти самовдосконаленню майбутнього педагога.

Визначено структурні компоненти освітнього середовища: особистісний, аксіологічно-смісловий, просторово-предметний, організаційно-діяльнісний, інформаційно-змістовий.

Розглянуто зміст навчання музично-педагогічної освіти як одного з ключових компонентів із метою виокремлення напрямів формування загальної культури майбутнього педагога-музиканта. Встановлено, що для обох країн він дуже схожий. У КНР та в Україні майбутні учителі музики обов'язково вивчають подібні вузько направлені музичні та загальноосвітні дисципліни, які і сприяють духовному збагаченню, розширюють науковий кругозір, студенти поповнюють свої знання в різних галузях, готуються до майбутньої професії, оволодівають зазначеними напрямками загальної культури. Ведеться активна та різноманітна позааудиторна робота.

Однак відмінним є те, що в університетах КНР особливий акцент ставиться на оволодінні іноземними мовами та інформаційними технологіями, а в Україні – на засвоєнні морально-естетичних цінностей.

Визначено, що освітнє середовище сприяє формуванню загальної культури майбутніх вчителів музики, а саме: надає можливості для задоволення професійно-освітніх потреб, становлення загальних та спеціальних компетентностей, розвитку морально-духовних цінностей. Цьому сприяють способи організації освітнього процесу, методи навчання та викладання, оточення, умови, в яких відбувається навчальний процес, матеріально-технічне забезпечення.

Ключові слова: освітнє середовище, загальна культура, вчитель музики.

Постановка проблеми. Починаючи з останньої чверті ХХ століття освіта є пріоритетним напрямом державної політики країн Європи та Азії, не є винятком досліджувані нами Україна та КНР, особливо активне реформування в яких відбувається у ХХІ столітті, в час, який, з одного боку, характеризується інноваційними та цифровими технологіями, а з іншого – другоплановістю морально-духовних та культурних цінностей особистості.

В останні роки дедалі більшого значення набуває соціальна функція вищої освіти, що викликано вимогами сьогодення до ціннісних орієнтацій та загальної культури здобувача освіти. Так, на думку С. Гончаренко, ключовою функцією освіти є саме людинотворча. Адже саме в процесі навчання людина може отримати досвід, знання, способи поведінки, відбувається її особистісний розвиток.

Освіта та освітнє середовище – це ключові взаємопов'язані та взаємозалежні компоненти освітньої системи, які незалежно від майбутньої професії впливають на духовне та моральне ста-

новлення людини, готують її до взаємодії з іншими особистостями в нових для неї обставинах.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Про важливість та значення освітнього середовища, його сприяння освітньому процесу, вплив на особистість писали такі науковці України, як М. Братко, Т. Водолазька, Л. Гуцуляк, І. Добрянський, Л. Макар, Л. Оболенська, А. Смолюк, та науковці КНР, як Ху Жунсі, Не Сюйін, Чжан Їн, Ф. Юань та багато інших, однак розкриття його ролі у формуванні загальної культури студента, майбутнього учителя музики не було предметом дослідження жодного зі згаданих авторів.

Мета статті – теоретично обґрунтувати вплив освітнього середовища на процес формування загальної культури майбутнього вчителя музики.

Виклад основного матеріалу. Освітнє середовище є предметом дослідження соціологів, психологів, педагогів. Нині існує ціла низка визначень цього поняття.

У більшості психолого-педагогічних та соціологічних джерел «середовище» ототожню-

ється з поняттям «оточення» (О. Безпалько, Г. Коджаспирова, В. Калашник та інші), тобто це усе те, що супроводжує людину упродовж життя, чинники, які на неї впливають: сукупність умов, людей.

Щодо поняття «освітнє середовище», то нам найбільше імponує таке визначення: «це підсистема соціокультурного середовища, сукупність факторів, обставин, ситуацій, які склались історично, і цілісність спеціально організованих умов розвитку особистості учня, що містить такі компоненти: просторово-предметний, соціально-комунікативний, психолого-дидактичний, пізнавально-мотиваційний...» (О. Писарчук) [8, с. 7]. Такий зміст поняття висвітлює більшість науковців та дослідників, серед яких О. Газман, В. Панов, В. Ясвін.

М. Братко подає таке визначення освітнього середовища вищого навчального закладу (нині – закладу вищої освіти, далі – ЗВО): це «багатопредметне та багатосуб'єктне системне утворення, що має змогу цілеспрямовано впливати на професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця, забезпечуючи його готовність до професійної діяльності та/або продовження навчання та успішного виконання соціальних ролей та самореалізації у процесі життєдіяльності» [2].

Це фактично сукупність умов у процесі надання професійної освіти, що сприяють загальнокультурному та особистісному розвитку особистості.

На думку І. Добрянського та його колег, освітнє середовище для здобувача освіти має забезпечувати ряд можливостей, серед яких: уміння відтворювати та демонструвати в процесі роботи культуру; здатність виявляти ціннісні орієнтації; емоційно оцінювати соціальні події, що мають значення; використовувати набуті компетентності за призначенням [5].

Функції освітнього середовища у ЗВО (за М. Братко) мають бути такі: освітньо-професійна, освітньо-соціальна, освітньо-культурна та забезпечувати якісну підготовку фахівців [2].

А. Смолук зазначає, що саме для майбутніх педагогів освітнє середовище має виконувати: спонукальну, когнітивно-пізнавальну, соціально-комунікативну функції [11].

Отже, виходячи з визначень, компонентів та функцій освітнього середовища, ми можемо простежити його роль у процесі підготовки майбутнього педагога та формування загальної культури здобувача освіти.

Щодо останнього, то у тлумачному словнику української мови поняття «культура» трактується як «сукупність матеріальних, практичних і духовних надбань суспільства які відображають рівень його історичного розвитку, втілюються в повсякденній діяльності людини, знаходять відображення в її соціальних, моральних, естетичних та інших характеристиках» [10].

П. Гречанівська у своєму філософському словнику розглядає це поняття як «сукупність штучних порядків та об'єктів, створених людьми для доповнення природних, засвоєних форм людської поведінки та діяльності, здобутих знань, образів самопізнання та символічних позначень навколишнього світу» [4, с. 96].

Під загальною культурою (за В. Конєвим) розуміють сприймання та прийняття культури інших народів, їхніх цінностей, уміння проявляти гуманність та толерантність щодо інших народів, знання рідної та іноземних мов [6].

О. Белякова сформулювала визначення такого поняття, як «загальна культура майбутнього педагога». Вона розглядає це поняття як сукупність певних характеристик особистості. Дослідниця наголошує на тому, що тільки освічена людина, яка є інтелекотною та досить ерудованою, може називатись культурною. Усі ці характеристики мають забезпечуватись шляхом оволодіння професійними компетентностями, сформованістю педагогічного світогляду та сприяти самовдосконаленню майбутнього педагога [1].

Авторка також виокремлює структурні компоненти загальної культури педагога: когнітивний, емоційно-мотиваційний та поведінковий.

На думку Л. Волович, загальну культуру краще розглядати як сукупність компонентів: етична, естетична, екологічна, етнічна, розумова культура тощо [3].

Формування кожної із складових частин загальної культури забезпечується змістом педагогічної освіти та сприятливим освітнім середовищем. Розглянемо це детальніше.

Якщо узагальнити програмні вимоги ЗВО (України та КНР), що готують учителів музики, то здобувачі освіти мають володіти базовими теоретичними та практичними знаннями спеціальності, під час навчання досягнути досконалості у своїй професії та здобути певний практичний досвід, оволодіти загальнокультурними компетентностями для майбутньої самореалізації як професіонала. У КНР особливий акцент ставиться саме на оволодінні іноземними мовами та інформаційними технологіями, в Україні ж загальнокультурна компетентність має більш морально-естетичну спрямованість.

Відповідно до структурних компонентів освітнього середовища (особистісний, аксіологічно-смісловий, просторово-предметний, організаційно-діяльнісний, інформаційно-змістовий), окреслених М. Братко [2], розглянемо, як саме воно впливає на формування загальної культури майбутнього вчителя музики.

Освітнє середовище для майбутніх вчителів музики надає можливості для професійно-освітніх потреб, становлення професійних компетентностей (Л. Редько), в тому числі і загальнокультурних [9]. Цьому сприяють безпосередньо

умови, в яких відбувається навчальний процес, матеріально-технічне забезпечення (наявність достатньої кількості оснащених аудиторій, інформаційних ресурсів (усіх видів)); оточення (досвідчений викладацький склад (професори, доктори, доценти та ін.), студентський колектив); способи організації освітнього процесу, методи навчання та викладання (індивідуальні та тематичні заняття, консультації, лекції-концерти, демонстрація музичних творів).

Щодо змісту музично-педагогічної освіти, то в Україні і в КНР він подібний у більшості ЗВО. Починаючи з першого курсу, окрім вузько направлених музичних дисциплін («Історія музики», «Сольфеджіо», «Гармонія», «Хорознавство», «Диригування», «Постановка голосу», «Оркестр» та інші) студенти опановують низку загальноосвітніх дисциплін («Історія», «Політологія», «Рідна мова» (українська\китайська відповідно), «Іноземна мова» (найчастіше англійська, рідше німецька, французька, італійська та інші), «Культурологія», «Психологія»), які сприяють духовному збагаченню, розширюють науковий кругозір, студенти поповнюють свої знання в різних галузях, готуються до майбутньої професії, оволодівають зазначеними напрямами загальної культури.

Ведеться активна позааудиторна робота студентів. Майбутні педагоги долучаються до культурно-виховної діяльності закладу освіти, в якому навчаються, беруть участь у концертах, конкурсах, фестивалях міста, області/провінції, країни, міжнародних, проявляють творчу ініціативу в науково-практичних конференціях та науково-методичних семінарах, долучаються до волонтерських проєктів.

Висновки і пропозиції. У процесі нашого дослідження ми встановили, що освітнє середовище безпосередньо впливає на формування загальної культури майбутнього вчителя музики, адже сприяє:

- задоволенню професійно-освітніх потреб;
- становленню загальних та спеціальних компетентностей;
- розвитку морально-духовних цінностей студентів.

Список використаної літератури:

1. Белякова О.С. Загальнокультурна підготовка майбутніх вчителів в освітньому процесі педагогічних університетів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2015. 20с.
2. Братко М. Освітнє середовище вищого навчального закладу: функціональний аспект. *Педагогічний Процес: теорія і Практика*. 2015. № 1-2 (46-47). С. 11–17.
3. Волович Л.А. Педагогическая культурология: программа интегративного учебного курса для высших учебных заведений. Казань, 1995. 40 с.
4. Гречанівська П.Е. Культурологія: термінологічний словник. Київ : Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв, 2015. 439 с.
5. Добрянський І., Гора О., Зимомря М. Роль освітнього середовища у формуванні національної ідентичності. *Молодь і ринок*. 2012. № 6 (89). С. 7–10.
6. Корнев В.А. Философия образования (культурно-антропологический аспект). Самара, СИПКРО, 1996. 92с.
7. Мардахаєв Л.С. Соціокультурне середовище ВНЗ в соціальному становленні фахівця. 2013. URL: https://stud.com.ua/56650/pedagogika/sotsiokulturne_seredovische_sotsialnomu_stanovlenni_fahivtsya
8. Писарчук О.Т. Організація освітньо-розвивального середовища в системі підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Тернопіль : Вектор, 2015. 60 с.
9. Редько Л.Л. Социально-образовательная модель педколледжа как среды саморазвития личности в научно-образовательном комплексе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Ростов-на-Дону, 1996. 27 с.
10. Словник української мови. Академічний тлумачний словник. URL: <http://sum.in.ua/s/kuljtura>.
11. Смолюк А.І. Освітнє середовище педагогічного коледжу як умова професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2016. IV (47), Issue: 101. С. 47–51.

Tsytyn Shen. The role of educational environment to the formation of general culture of the future music teacher in Ukraine and China

In this article, which is based on scientific sources, reveals the essence of the concept of "educational environment" as a subsystem of socio and cultural environment, a set of factors, circumstances, situations that have developed historically, and as a whole of specially organized conditions for student personality development; are allocated its functions for future teachers, namely: motivational, cognitive and cognitive, social and communicative. The definitions of "culture", "general culture" and "general culture of the future teacher" are given and its components are: cognitive, emotional-motivational and behavioral components.

Was specified that an educated person who is intelligent and sufficiently erudite can be called cultural, all this should be provided by mastering professional competencies, the formation of pedagogical worldview and promote self-improvement of future teachers.

The structural components of the educational environment are identified: personal, axiological and semantic, spatial and subjective, organizational and activity and information and semantic.

Was considered the content of teaching music and pedagogical education, as one of the key components, in order to identify areas of formation of the general culture of the future teacher-musician. Was established that it is very similar for both countries. In China and Ukraine, future music teachers are required to study such narrowly focused music and general education disciplines, which contribute to spiritual enrichment, expand scientific horizons, students replenish their knowledge in various fields, prepare for future professions, master these areas of general culture. There is an active and diverse extracurricular work.

However, it is different that in Chinese universities special emphasis is placed on mastering foreign languages and information technologies, and in Ukraine on the assimilation of moral and aesthetic values.

It was determined that the educational environment for future music teachers contributes to the formation of general culture, namely, provides opportunities to meet professional and educational needs, the formation of general and special competencies, the development of moral and spiritual values. This is facilitated by the ways of organizing the educational process, methods of teaching and learning, the environment, the conditions in which the educational process takes place and logistics.

Key words: *educational environment, general culture, music teacher.*

УДК 811.581: 378.147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-1.33>**Т. Р. Щербіна**старший викладач кафедри східних мов
Навчально-наукового центру мовної підготовки
Національної академії Служби безпеки України

ЗАСТОСУВАННЯ КОРПОРАТИВНОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ ЗИГЗАГ (JIGSAW) ПІД ЧАС ЗАНЯТЬ ІЗ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ

У статті охарактеризовано метод корпоративного навчання «Зигзаг», який було апробовано під час практичних занять з китайської мови як другої іноземної впродовж третього та четвертого років навчання. Висвітлено переваги й недоліки імплементації вищезазначеного методу з урахуванням специфіки викладання китайської мови. Зазначено особливості групування здобувачів вищої освіти за психофізіологічними особливостями (інтроверт – екстраверт і домінант – недомінант), проаналізовано ефективність групування освітян на першому та другому етапах застосування методу, вказано позитивні й негативні наслідки роботи в гетерогенному середовищі. Серед позитивних наслідків укаzano сприятливий мікроклімат у групі й конкуруюче середовище, серед негативних – невдалий поділ освітян на підгрупи під час певних етапів виконання завдань. Проаналізовано позитивні зміни та статистичні дані успішності здобувачів вищої освіти після імплементації методу «Зигзаг», а саме: мікроклімат у групі, якість виконання завдань, розвиток лінгвокультурних і соціальних, комунікативних компетентностей, когнітивної гнучкості, критичного мислення й автономії, поліпшення емоційного стану освітян і викладача, підвищення конкурентоспроможності, внутрішньої мотивації, навичок комунікації та взаємодії з людьми, лідерство, відповідальність за виконання завдань і результат у групі та саморефлексія. Зазначено причини негативних змін в успішності освітян з низькими показниками, серед яких поганий словниковий запас і відсутність навичок вивчення іноземної мови. Виділено проблеми застосування методу під час викладання для старших курсів, а саме психологічний дискомфорт і важливість повільного переходу шляхом поетапного втілення методу задля зниження стресу та дискомфорту у здобувачів, надання чітких інструкцій щодо виконання завдань і встановлення чітких меж оцінювання. Поставлено питання ефективного оцінювання усних відповідей і роботи під час заняття, розвиток саморефлексії, ініціативності та гнучкості, відповідальності за прогрес у навчанні у здобувачів, ефективної адаптації критеріїв оцінювання й корпоративного методу «Зигзаг» для онлайн-занять з використанням платформ Zoom/Discord.

Ключові слова: корпоративний метод, зигзаг, китайська мова, педагогіка, інтенсифікація навчання.

Постановка проблеми. Швидкі темпи розвитку технологій чинять трансформаційний вплив на всі сфери життя людей, певні зміни відбуваються й у системі освіти. У XXI ст. панівними вимогами до сучасних і майбутніх працівників є командна робота, гнучкість мислення, швидка адаптація до нових умов тощо. Варто зазначити, що згідно з доповіддю «Майбутнє професій» (The Future of Jobs) на Всесвітньому Економічному форумі (2016 р.) [8] до основних компетентностей людини XXI ст. належать такі: комплексне багаторівневе вирішення проблем, критичне мислення, креативність у широкому сенсі, уміння керувати людьми, взаємодія з людьми, емоційний інтелект, оцінка та прийняття рішень; клієнтоорієнтованість і вміння вести переговори, спрямоване на досягнення угоди; когнітивна гнучкість.

Однією із базових компетентностей майбутніх філологів і перекладачів є безперервне навчання, тобто критичний аналіз і застосування надбаної інформації на практиці. З великої сукупності навчальних методів особливої уваги заслуговує

корпоративний метод навчання «Зигзаг», що допомагає поєднати більшість із вищезазначених компетентностей. Цей метод запровадив у США каліфорнійський професор Елліот Аронсон у 1970 р. [1, с. 2]. Використання вищезазначеного методу дає змогу кожному в групі бути почутим, зменшує рівень конкуренції та дискримінації в класі. За правилами традиційного стилю навчання здобувач освіти отримує винагороду, якщо йому вдалося привернути увагу викладача, на противагу корпоративному методу навчання [1, с. 8], згідно з яким робота в групі навчає допомагати партнерові, ставити правильні запитання, таким чином не виокремлюючи жодного слухача ні за статусом, ні за гендерними ознаками.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням корпоративного методу навчання займалися зарубіжні та вітчизняні науковці, серед яких Цяо Мендуо та Цзін Сяолін [6], Хаят Рашид Хамза Алампи [6], Aliya Nusrath [5], Hannie Gijlers, Elise Eshuis.

Мета статті. Метою статті є дослідження впливу корпоративного методу «Зигзаг» на

ефективність та якість засвоєння навчального матеріалу китайською мовою, а також на розвиток комунікативних навичок здобувачів вищої освіти на старших курсах.

Виклад основного матеріалу. Основними видами завдань у корпоративному методі навчання є наступні: читання зигзагом (jigsaw reading), говоріння зигзагом (jigsaw speaking), аудіювання зигзагом (jigsaw listening), зигзаг-письмо (jigsaw writing), які за основними чотирма типами компетентностей рівномірно сприяють розвитку навичок здобувачів освіти. Для ефективної імплементації методу необхідно враховувати не лише переваги, а й недоліки (табл. 1), які можуть уповільнити процес навчання в цілому.

Таблиця 1

Переваги та недоліки використання корпоративного методу «Зигзаг»

Переваги	Недоліки
– позитивна динаміка опитування здобувачів вищої освіти (далі – ЗВО) – зміна розташування ЗВО під час виконання завдань, у тому числі зміна партнерів, робить заняття цікавішими, оскільки комбінує в собі 4 типи сприйняття інформації (візуальний, адитивний, кінестетичний і дискретний)	– групування студентів різних рівнів підготовки уповільнює процес виконання завдання
– розвиток навичок критичного аналізу – розвиток рефлексійної практики в цілому	– деякі ЗВО почуваються невпевнено
– економія часу, здатність вивчити більше матеріалу	– відсутність навичок самостійно аналізувати новий матеріал
– надання індивідуальної консультації викладачем	–

Побудовано автором на основі джерел [3; 4]

З вищезазначеного можемо зробити висновок, що нівелювати недоліки корпоративного методу навчання можливо шляхом раціонального планування навчального процесу й групування ЗВО за рівнем підготовки. Позитивним результатом методу є динаміка, як відзначають ЗВО, навіть несуттєва зміна місцеположення в навчальному кабінеті сприяє поліпшенню концентрації уваги, надає можливість обмінюватися думками й ідеями зі своїми одногрупниками, зменшує стрес і страх зробити помилки під час усного мовлення. Задля ефективнішого засвоєння матеріалу та підвищення успішності навчання необхідно звернути увагу на відсутність певних компетентностей у здобувачів й усунути цю проблему, щоб знизити рівень стресу під час імплементації нового методу навчання.

Основою методу є групова й парна робота для підвищення соціальних і комунікативних

навичок. Ефективні способи групування за психофізіологічними особливостями продемонстровано в табл. 2.

Таблиця 2

Характеристика типів парного групування здобувачів вищої освіти

Тип групування	Характеристика
- домінант – домінант	- тип групування, за якого учасники є рівними за психофізіологічними особливостями. - створює позитивний клімат у мікрогрупі; - конкуруюче середовище: екстраверти схильні виконувати завдання швидше, генерувати більше ідей, нехтуючи деталями. Такий тип групування на перших етапах надасть змогу виконати - обговорити більше питань за певний проміжок часу порівняно з інтровертами. - створює позитивний клімат у мікрогрупі – людина інтровертного типу довше та ґрунтовніше виконує завдання, що сприяє можливості сконцентруватися над своїм питанням у своєму звичному темпі, на відміну від екстравертного типу, якому притаманно швидко виконувати завдання; - виокремлення лідера для керування робочим процесом.
- екстраверт – екстраверт	
- інтроверт – інтроверт	
- домінант – недомінант	- другий/третій етапи виконання завдань (перший етап – кожна з груп за типом поділу після виконання завдання представить більше детальної інформації та покаже високий результат виконання завдання); - екстраверт розвиває мовленнєві, лінгвокультурні та соціальні компетентності за умови співпраці з домінантом, який надає необхідну інформацію для успішного завершення завдання.
- (екстраверт – інтроверт)	
недомінант – недомінант	доцільно на першому етапі, коли кожен учасник робить вагомий внесок у роботу групи задля пошуку правильного рішення поставленого завдання, на подальших етапах відбувається пошук лідера в групі та керування процесом.

Побудовано автором на основі джерел [2; 6, с. 113–125]

З вищезазначеного матеріалу чітко прослідковується позитивний вплив такого методу групування (домінант – недомінант) під час занять саме в гетерогенному середовищі, що дає змогу реалізувати основний принцип дидактики, а саме активність і комунікативність здобувачів. Академічна задача викладача полягає в досягненні мети під час навчального процесу та правильного розподілу студентів за рівнем пізнавальних можливостей.

Метод

В експерименті взяли участь 17 здобувачів вищої освіти, а саме дві групи 4-го та 5-го років навчання. Результати зимової сесії 2020 н. р. було

Таблиця 3

Результати успішності після впровадження корпоративного методу навчання «Зигзаг»

Студент	Результати до впровадження методу	Результати після впровадження методу	Різниця у %
студент 1	90 А (90%)	90 А (90%)	0%
студент 2	90 А (90%)	90 А (90%)	0%
студент 3	90 А (90%)	90 А (90%)	0%
студент 4	90 А (90%)	91 А (90%)	+1%
студент 5	90 А (90%)	90 А (90%)	0%
студент 6	80 С (80%)	78 С (78%)	- 2%
студент 7	81 С (81%)	76 С (76%)	- 5%
студент 8	91 А (91%)	90 А (90%)	- 1%
студент 9	80 С (80%)	75 С (75%)	- 5%
студент 10	76 С (76%)	73 D (73%)	- 2%
студент 11	77 С (77%)	81 С (81%)	+ 4%
студент 12	64 Е (64%)	67 D (67%)	+ 3%
студент 13	84 В (84%)	90 А (90%)	+ 6%
студент 14	90 А (91%)	90 А (90%)	0%
студент 15	76 С (77%)	77 С (77%)	+ 1%
студент 16	78 С (75%)	84 В (84%)	+ 6%
студент 17	86 В (84%)	90 А (90%)	+ 4 %

[Побудовано автором на основі результатів екзаменаційної сесії 2019–2020 н. р.]

порівняно з результатами минулої літньої сесії 2019 н. р., які представлено в табл. 3.

Висновки зроблено на основі оцінювання осінньо-зимового семестру 2019–2020 н. р. навчання тривалістю 4,5 міс. Позитивним результатом є підвищення якості засвоєння навчального матеріалу на 10%, а також очевидний розвиток мовленнєвих навичок і навичок читання. У 5 студентів із балами 90 А не спостерігається поліпшення показників успішності, однак прослідковується поглиблення навичок комунікації китайською мовою.

Серед недоліків слід зазначити низький рівень розвитку аудитивних навичок, оскільки корпоративний метод навчання сприяє швидшому розвитку мовленнєвих компетентностей. Опитані здобувачі вищої освіти (85%) виокремили тенденції у зміні навчального процесу, позитивний емоційний фон практичних занять, упевненість у якості здобутих знань. Слід зазначити, що в більшості випадків показники успішності залишилися без змін, однак якісні зміни відбулись у вмінні застосувати набуті навички за різних обставин. Серед ЗВО з найнижчим показником успішності (15%) не було надано позитивного відгуку через недостатній рівень отриманих базових знань за минулі роки навчання, що сповільнило прогрес і знизило успішність за результатами сесії 2019–20 н. р.

Основними проблемами, які постали перед автором під час імплементації методу «Зигзаг», є:

1) психологічний комфорт здобувачів – корпоративний тип навчання змушує здобувача виходити із зони психологічного комфорту та здійснювати

вербальну комунікацію аби бути почутим, тобто якщо здобувач зник «сидіти тихо» під час занять і бити байдики, то й до вищезазначеного методу навчання здобувачеві складніше пристосуватися;

2) чітке надання інструкцій китайською мовою;

3) недостатні знання щодо слів-зв'язок і певної категорії дієслів для передання непрямої мови китайською та проаналізованої інформації з метою узагальнення висновків із проведеної роботи; як результат – потреба в розробленні навчального матеріалу;

4) час на адаптацію: різкий перехід на студентоцентризоване навчання спочатку викликав контроверсійну реакцію у здобувачів, у зв'язку з чим імплементацію було застосовано поетапно для комфортного переходу освітян до зазначеного методу;

5) адаптація зигзаг-методу під час онлайн-занять, хоча платформа Zoom і надає можливості поділяти здобувачів на пари та групи, застосування цього методу для великого обсягу інформації стало неможливим через сповільненість темпу роботи. Виникла потреба впроваджувати методу перевернутого класу як домашнє завдання, як підґрунтя для застосування методу під час наступних онлайн-занять.

З огляду на вищезазначене можемо дійти висновку про необхідність впровадження методу корпоративного навчання з перших років опанування будь-якої іноземної мови. Впровадження корпоративного методу навчання «Зигзаг» надає змогу зробити практичні заняття студентоцентризованими, а викладача – фасилітатором. Такий підхід є win-win-стратегією, оскільки здобувач вищої

освіти активно розвиває мовленнєві компетентності під час заняття самостійно, оцінюючи свою роль і вклад у груповий результат, а викладач перебуває у менш стресовому середовищі, більше зосереджений на кожному з учасників групи й не перериває навчальний процес. Варто зазначити, що такий корпоративний тип навчання заощаджує час і дає змогу надати більше додаткового навчального матеріалу за межами навчальної програми або використовувати вільні години на повторення й закріплення пройденого матеріалу.

Висновки і пропозиції. З вищевикладеного матеріалу можна зробити висновки, що впровадження корпоративного методу «Зигзаг» в освітній процес сприяє розвитку критичного мислення, автономії, конкурентоспроможності, внутрішньої мотивації, навичок комунікації та взаємодії з людьми, когнітивній гнучкості, поліпшенню якості прийняття рішень й оцінці власних зусиль. Такий метод не змінює клімат у групі в цілому, але сприяє зниженню рівня стресу у здобувачів і викладача; відзначено підвищення рівня відвідування практичних занять здобувачами.

Перешкодою для впровадження методу є відсутність навичок самостійно обробляти нову інформацію у ЗВО, відсутність мотивації/бажання, що уповільнює прогрес в цілому.

Подальшого дослідження потребують такі проблеми:

1) метод оцінювання роботи студентів, оскільки викладач стикається з певними проблемами контролю усних відповідей ЗВО;

2) система контролю за якістю усних відповідей, а саме вживанням граматичних і лексичних зворотів;

3) розвиток саморефлексії, ініціативності та гнучкості, відповідальності за прийняті рішення як способи розвитку основних навичок XXI ст.;

4) застосування методу для дистанційного навчання за допомогою платформи Zoom/ Discord та інших, а саме адаптація методу до онлайн-середовища.

Список використаної літератури:

1. Jigsaw Basics. Jigsaw : вебсайт. URL: <https://www.jigsaw.org/pdf/JigsawBasics.pdf>. (Last accessed: 18.04.2020).
2. Gijlers H. A., Eysink T. H. S. Knowledge exchange of students using the differentiated Jigsaw approach. *A Wide Lens: Combining Embodied, Enactive, Extended, and Embedded Learning*

in Collaborative Settings: 13th International Conference on Computer Supported Collaborative Learning (CSCL), 2019. Vol. 2. P. 722–726. URL: https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/129957345/CSCL_2019_Volume_2.pdf (Last accessed: 18.04.2020).

3. Hamzah Alamri H. The Effect of Using the Jigsaw Cooperative Learning Technique on Saudi EFL Students' Speaking Skills. *Journal of Education and Practice*, 2018. P. 65–77. URL: <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/41150/42313> (Last accessed: 28.05.2020).
4. Jigsaw Strategy. *Schreyer Institute for Teaching Excellence* : вебсайт. URL: <https://www.schreyerinstitute.psu.edu/pdf/alex/jigsaw.pdf> (Last accessed: 26.05.2020).
5. Nusrath A. Jigsaw Classroom: Is it an Effective Method of Teaching and Learning? Student's Opinions and Experience. *Journal of Clinical and Diagnostic Research*. 2019. Vol. 13(2): JC01-JC04. URL: [https://www.jcdr.net/articles/PDF/12540/39613_CE\[Ra1\]_F\(AC\)_PF1\(AJ_SHU\)_PFA\(AJ_SL\)_PN\(SL\).pdf](https://www.jcdr.net/articles/PDF/12540/39613_CE[Ra1]_F(AC)_PF1(AJ_SHU)_PFA(AJ_SL)_PN(SL).pdf) (Last accessed: 30.04.2020).
6. Qiao M. Jigsaw Strategy as a Cooperative Learning Technique: Focusing on the Language Learners. *Chinese Journal of Applied Linguistics (Bimonthly)*, 2010. Vol. 33. № 4. P. 113–125. URL: <http://www.celea.org.cn/teic/92/10120608.pdf>. (Last accessed: 10.03.2020).
7. Sung K. Mandarin Chinese Dual Language Immersion Programs : a textbook. UK : CPI Books Groups LTD, 2019. 203 p. URL: <https://books.google.com.ua/books?id=08aqDwAAQBAJ&pg=PT81&lpg=PT81&dq=jigsaw+teaching+strategy+for+teaching+chinese+language&source=bl&ots=IKVTXbkyoP&sig=ACfU3U2PIEAT4CuV9JCKbBx9d9exnqVxA&hl=ru&sa=X&ved=2ahUKEwie3bPd1c3IAhWCS4sKHQJnA244ChDoATAFegQICBAB#v=onepage&q=jigsaw%20teaching%20strategy%20for%20teaching%20chinese%20language&f=false>. (Last accessed: 03.05.2020).
8. The Future of Jobs. *World Economic Forum*, 2016. P. 167. URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf (Last accessed: 17.03.2020).

Shcherbina T. Using the jigsaw cooperative teaching method during the Chinese language classes

The article describes the method of corporate training Jigsaw, which was tested during practical classes of Chinese as the second foreign language during the third and fourth years of study. The advantages and disadvantages of the implementation of the above method, taking into account the specifics of teaching Chinese, are highlighted. The peculiarities of grouping higher education seekers by psychophysiological features (introvert-extrovert and dominant-non-dominant) are indicated, the effectiveness of grouping of educators at the first and second stages of the method is analyzed, and the positive and negative consequences of work in a heterogeneous environment are indicated. Among the positive consequences are a favorable microclimate in the group and a competitive

environment, among the negative is the poor division of educators into subgroups during certain stages of tasks. Positive changes and statistics of success of higher education students after the implementation of the Jigsaw method are analyzed, namely: microclimate in the group, quality of tasks, development of linguistic and social, communicative competencies, cognitive flexibility, critical thinking and autonomy, improving the emotional state of educators and teachers, competitiveness, intrinsic motivation, communication and interaction skills, leadership, responsibility and self-evaluation. The reasons for the negative changes in the success of low-achieving educators are indicated, among which are poor vocabulary and lack of foreign language skills. The problems of applying the method in teaching for senior courses are highlighted, namely the psychological discomfort and the importance of slow transition to reduce stress and discomfort through the gradual implementation of the method, providing clear instructions for tasks and setting clear boundaries of assessment. The issues of effective assessment of oral responses and work during the lesson, development of self-reflection, responsibility for the progress of students' learning, initiative and flexibility, responsibility for the progress of learning in applicants, effective adaptation of assessment criteria and cooperative teaching method itself for online classes using Zoom/Discord platforms.

Key words: *corporate method, jigsaw, Chinese language, pedagogy, intensifying training.*

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 376.2

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-1.34>

О. О. Базилевська

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної, спеціальної педагогіки, реабілітації та інклюзивної освіти
КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради

Л. Г. Гарнюк

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної, спеціальної педагогіки, реабілітації та інклюзивної освіти
КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради

ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті висвітлюються принципи навчання учнів з порушенням слуху образотворчого мистецтва, окреслено його роль у навчанні та вихованні таких учнів як одного із засобів самореалізації особистості. Велике значення має вдосконалення їх творчого потенціалу, прагнення до пізнання, усвідомлення важливості та пріоритету духовних та загальнолюдських цінностей. Відзначено, що навчання учнів з порушенням слуху образотворчого мистецтва вибудовується на загальних та спеціальних принципах, зокрема: науковості, діяльнісного підходу, наочності в навчанні, систематичності й послідовності, доступності, зв'язку навчання з життям, усвідомленості та активності, міцності засвоєння знань, умінь і навичок, індивідуального підходу до учнів, емоційності навчання; гуманістичності, корекційної спрямованості, внутрішньокласної диференціації та індивідуалізації навчання, дозованої педагогічної допомоги, максимального використання в навчанні аналізаторів. Наголошено на важливості компенсації та корекції порушень у розвитку таких учнів, що здійснюється в умовах спеціально організованого педагогічного процесу та враховує типологічні, вікові та індивідуальні особливості їхнього психічного й фізичного розвитку. При цьому навчання учнів з порушенням слуху образотворчого мистецтва орієнтується на їх потенційні можливості та особливості розвитку, а також враховується найбільш оптимальний корекційний ефект, який досягається в процесі образотворчої діяльності. Особлива увага приділяється образотворчій діяльності як своєрідному засобу компенсаторного та терапевтичного впливу на учнів з порушенням слуху. Визначено, що перелічені у статті принципи навчання тісно взаємопов'язані, зумовлюють один одного, жоден з них не може бути використаний без урахування інших.

У ході навчання виявлено, що принципи навчання посідають важливе місце у структурі процесу педагогічного проектування навчання образотворчого мистецтва учнів з порушенням слуху. Визначені у статті загальні та спеціальні принципи дають змогу побудувати оптимальну систему традиційних та інноваційних методів, прийомів, засобів і форм організації та реалізації навчання учнів з порушенням слуху образотворчого мистецтва. Рекомендації будуть корисними вчителям, які працюють з дітьми з порушенням слуху.

Ключові слова: принципи навчання, спеціальні принципи, учні з порушенням слуху, образотворче мистецтво, образотворча діяльність.

Постановка проблеми. На сучасному етапі надзвичайно актуальним аспектом системних змін і реформування освіти є запровадження інклюзивного навчання. У концепції інклюзивної мистецької освіти зазначається, що однією з ключових компетентностей, яку має формувати освіта, європейською спільнотою визнано культурне усвідомлення та самовираження. Мистецька освіта як окремий вид спеціалізованої освіти найкраще сприяє формуванню такої компетентності, оскільки спрямована на професійну художньо-творчу самореалізацію особистості в різних

видах мистецтва, відкриває можливості для всіх громадян, зокрема для осіб з особливими освітніми потребами [3]. Парадигма сучасної інклюзивної освіти базується на принципах інтегрування дітей з особливими потребами у загальноосвітній простір і передбачає переформатування традиційної практики навчання та виховання таких дітей, зокрема учнів з порушенням слуху на основі компетентнісної парадигми як у навчальній діяльності, так і у соціокультурній взаємодії.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Основоположні засади навчання учнів з особли-

вими потребами, зокрема з порушенням слуху, у загальноосвітньому середовищі розробляються сучасними вітчизняними та зарубіжними вченими (В. Жук, В. Засенко, А. Колупаєва, О. Таранченко, О. Федоренко, С. Forlin, M. Wood, Kim Fong Poon-McBrauer та ін.), проте дослідники зазначених проблем указують на значущість та одночасно недостатнє вивчення питань щодо: соціальної взаємодії дітей з порушеннями слуху та чуучих дітей; формування соціокультурної орієнтації у дітей з порушенням слуху; залучення їх до соціокультурного середовища тощо.

Зокрема, важливість запровадження художньої освіти, в тому числі творів образотворчого мистецтва, в корекційно-виховний процес спеціальних закладів загальної середньої освіти з метою забезпечення розвитку інтелектуальної діяльності та емоційної сфери учнів з порушенням слуху, формування їхніх моральних позицій, розширення соціального та естетичного досвіду неодноразово підкреслювали вітчизняні та зарубіжні автори (Г. Дульнев, О. Граборов, І. Дмитрієва, Т. Головіна, К. Гордієнко, І. Грошенков, Л. Занков, І. Єременко, С. Калантарова, Е. Кярнер, М. Нудельман, Г. Плешканівська, І. Соловйов, К. Щербаківа, В. Баудиш, Б. Брьозе та ін.).

Як засвідчив проведений аналіз, образотворче мистецтво є одним із засобів самореалізації школярів. Роль мистецтва у вихованні учнів з порушенням слуху неухильно зростає, оскільки має велике значення у вдосконаленні їхнього творчого потенціалу, у прагненні до пізнання, в усвідомленні важливості та пріоритету загальнолюдських цінностей.

У зв'язку з цим **мета нашої статті** полягає у висвітленні принципів навчання учнів з порушенням слуху образотворчого мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Головною метою предмета «образотворче мистецтво», за словами науковця О. Мелика-Пашаєва, повинно стати формування засобами мистецтва і художньої творчості особистості кожного учня у своїй багатообразності його зв'язків зі світом, системи його духовних цінностей, його творчого потенціалу, це повною мірою можна віднести до школярів з порушенням слуху [5]. Учень з порушенням слуху повинен перш за все відчувати, що світ мистецтва – це його світ, в якому він може виражати, пізнавати, змінювати своє відношення до всього в житті, і значить, і себе самого.

Кожен вид образотворчого мистецтва має виразні засоби, вони найбільш різносторонні і тематично відображають навколишню дійсність, тим самим розширюються кордони їх пізнання. Леонардо да Вінчі називав мистецтво «поезією, яку споглядають» [4].

Серед різноманітних видів мистецтва найбільш ефективний вплив на школярів має образотворче, специфічною особливістю якого є наоч-

ність, конкретність, одночасність та нерухомисть зображення різноманітних уявлень дійсності. Твори образотворчого мистецтва нерухомі, не мають в арсеналі своїх художніх засобів розвитку в часі, але володіють можливістю безкінечності протягом сприймання, розкривають через зорові образи пластичне та кольорове багатство реального світу. Зорові образи сприяють більш легкому та тривалому їх запам'ятовуванню, оскільки в пам'яті нашої зберігаються з особливою міцністю ті образи, які сприймають учні з порушенням слуху саме засобом споглядання [6].

Варто зазначити, що образотворча діяльність – це своєрідний засіб компенсаторного та терапевтичного впливу для учнів з порушенням слуху. Вона пробуджує у дітей позитивні емоції, їх естетичне ставлення до навколишньої дійсності й до творів мистецтва; а також має великий вплив на розвиток асоціативного мислення, творчих здібностей учнів з порушенням слуху та активізує їх допитливість і зорову увагу.

Навчання учнів з порушенням слуху образотворчого мистецтва вибудовується на загальних та спеціальних принципах, зокрема: науковості, діяльнісного підходу, наочності, систематичності й послідовності, доступності, зв'язку з життям, усвідомленості та активності, міцності засвоєння знань, умінь і навичок, індивідуального підходу до учнів, емоційності навчання; гуманістичності.

Так, *принцип науковості* націлює на те, що знання, факти, положення та закони, що вивчаються, повинні бути науково правильні. Реалізація цього принципу передбачає вивчення системи важливих наукових положень і використання у навчанні методів, близьких до тих, якими послуговується педагогічна наука, образотворче мистецтво. Стосовно навчання образотворчого мистецтва це – розкриття причинно-наслідкових зв'язків явищ, процесів, подій; проникнення в їх сутність; демонстрації могутності досягнень людських знань і науки, пізнання; розкриття історії розвитку педагогічної науки образотворчого мистецтва, орієнтації на міждисциплінарні наукові зв'язки.

Принцип діяльнісного підходу в процесі навчання образотворчого мистецтва є основоположним. Оскільки діяльнісний підхід виступає як альтернатива простому синтезу медико-терапевтичних, навчально-педагогічних прийомів, що мають на меті «виправлення» порушень розвитку дітей з особливостями.

Окрім того, діяльнісний принцип стверджує необхідність індивідуального підходу до кожного учня та передбачає повагу до особистості й розвиток індивідуальних можливостей, підтримку усвідомлення власних цінностей і значущості, а також сприяє створенню соціокультурного простору для прояву здібностей, ініціативи, винахідливості й підприємливості.

Принцип наочності в навчанні. Був обґрунтований у XVII ст. Я.-А. Коменським у праці «Велика дидактика», який сформулював «золоте правило» дидактики: «все, що тільки можна, подавати для сприймання відчуттями, а саме: видиме – для сприймання зором, чутне – слухом, запахи – нюхом, смакове – смаком, доступне дотику – через дотик. Якщо якісь предмети одразу можна сприймати кількома відчуттями, нехай вони одразу охоплюються кількома відчуттями...» [2].

Наочність поділяють на три види залежно від характеру відображення дійсності: 1) натуральну; 2) зображувальну; 3) схематичну.

Загальновідомо, що використання наочності у процесі навчання образотворчого мистецтва має великий вплив на розумовий розвиток учнів з порушенням слуху, допомагає виявити зв'язок між науковими знаннями і життям, між теорією і практикою, полегшує процес засвоєння знань та викликає зацікавленість в отриманні нових знань, стимулює розвиток їх мотиваційної сфери.

Принцип систематичності й послідовності навчання образотворчого мистецтва зумовлений особливостями пізнавальної діяльності та логікою науки. Цей принцип передбачає системність у роботі вчителя (його постійну роботу над собою, розгляд нового матеріалу частинами з опорою на пройдене, фіксування уваги учнів на вузлових питаннях, продумування системи уроків, здійснення внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків), а також цей принцип забезпечує системність і в роботі учнів (систематичне відвідування навчального закладу, виконання практичних завдань, уважність на уроках, систематичне закріплення вивченого матеріалу під час виконання практичних завдань).

Принцип доступності під час навчання образотворчого мистецтва є передумовою успішного, ефективного навчання. Як стверджував К. Ушинський, тільки система дає цілковиту владу над знаннями [7]. Реалізація цього принципу під час навчання образотворчого мистецтва передбачає дотримання правила: від простого – до складного з урахуванням рівня розвитку учнів та їх індивідуальних і вікових особливостей.

Принцип зв'язку навчання з життям стосовно образотворчого мистецтва ґрунтується на об'єктивних зв'язках між наукою та образотворчою діяльністю, теорією та практикою. Основою образотворчої діяльності є теоретичні знання (загальноосвітні, політехнічні, спеціальні). Вона їх конкретизує та сприяє міцному і свідомому засвоєнню знань. Реалізація цього принципу забезпечується через використання на уроках образотворчого мистецтва життєвого досвіду учнів, набутих знань у практичній діяльності та розкриття їх значимості.

Принцип усвідомленості й активності учнів під час навчання образотворчого мистецтва є одним

з провідних. Цей принцип визначає головне спрямування пізнавальної діяльності учнів й управління нею. Усвідомленість у навчанні образотворчого мистецтва учнів з порушенням слуху забезпечується високим рівнем їх активності. Активізації пізнавальної діяльності сприяють: позитивне ставлення до навчання, зацікавленість у навчальному матеріалі; позитивні емоції, викликані навчальною та практичною діяльністю; тісний зв'язок навчання з життям, що актуалізує єдність інтелектуальної та мовленнєвої діяльності таких учнів.

Принцип міцності засвоєння знань, умінь і навичок у процесі навчання образотворчого мистецтва зумовлений свідомим і ґрунтовним засвоєнням найістотніших фактів, понять, ідей, законів, правил, глибоким розумінням істотних ознак і сторін предметів та явищ, зв'язків і відношень між ними. Реалізація цього принципу під час навчання образотворчого мистецтва спрямована на забезпечення змісту освіти й розвитку пізнавальних можливостей учнів. Він вимагає, щоб знання, вміння і навички, засвоєні учнями з порушенням слуху в процесі образотворчої діяльності, довго зберігалися в пам'яті, могли бути відтворені у будь-який час і використані в різноманітних ситуаціях.

Принцип індивідуального підходу до учнів під час навчання образотворчого мистецтва дає змогу в умовах колективної навчальної роботи кожному учневі оволодівати навчальним матеріалом з урахуванням його індивідуальних особливостей, базуючись на рівні розумового розвитку дітей, їхніх знаннях і вміннях, пізнавальній та практичній самостійності, інтересах, вольовому розвитку, працездатності. В результаті реалізації такого принципу ліквідуються прогалини в знаннях, вміннях та навичках учнів, поглиблюється та розширюється діапазон їхніх знань.

Принцип емоційності навчання є значущим у процесі пізнавальної діяльності в учнів під час навчання образотворчого мистецтва, оскільки виникає певний емоційний стан, почуття, які можуть стимулювати успішне засвоєння знань. Процес пізнавальної діяльності сприяє логічному, жвавому, образному викладу матеріалу, наведенню цікавих прикладів, використанню наочності й технічних засобів навчання, ставленню вчителя до учнів та ін. Головне завдання вчителя образотворчого мистецтва в реалізації цього принципу – керувати формуванням емоцій, що активізують навчально-пізнавальну діяльність.

Принцип гуманістичної спрямованості, який націлює на встановлення гуманних стосунків між усіма учасниками освітнього процесу, передбачає повагу до особистості дитини, стверджує безумовну цінність життя кожного індивіда.

Перелічені принципи навчання тісно взаємопов'язані, зумовлюють один одного, жоден з них не може бути використаний без урахування інших.

У разі визначення спеціальних принципів навчання дітей з порушенням слуху необхідно враховувати: мету навчання цих учнів; об'єктивні закономірності їх навчання як взаємопов'язаної діяльності вчителя і учня; способи використання цих об'єктивних закономірностей для реалізації мети навчання; спеціальні умови, в яких здійснюється навчання.

Як відомо, дидактичні принципи загальної педагогіки використовуються під час навчання дітей з порушенням слуху. Ці принципи, безумовно, виконують загальнорегулюючі й спрямовуючі функції, що зумовлено загальними цілями навчання й виховання дітей. Вони реалізуються з урахуванням пізнавальних можливостей і особливостей розвитку таких дітей. Однак посилення на необхідність специфічної реалізації загальнодидактичних принципів через свою невизначеність та неконкретність не забезпечує необхідної орієнтовної основи для реалізації управління спеціальним навчанням. У низці дефектологічних робіт, в яких розглядаються принципи навчання, вводиться додатковий принцип корекційної спрямованості навчання.

Аналіз процесу навчання дітей з особливими освітніми потребами образотворчого мистецтва дав змогу виділити сутність загальнодефектологічного *принципу корекційної спрямованості навчання* дітей з порушенням слуху у спеціальних закладах загальної середньої освіти. Компенсація і корекція порушень у розвитку таких дітей здійснюється в умовах спеціально організованого педагогічного процесу, що враховує типологічні, вікові та індивідуальні особливості їх психічного й фізичного розвитку.

Важливою умовою продуктивного розвитку в учнів з порушенням слуху компенсаторних процесів і корекції порушень у розвитку є максимально раннє включення їх у систему спеціально організованих педагогічних впливів. При цьому навчання учнів з порушенням слуху образотворчого мистецтва орієнтується на їх потенційні можливості та враховується найбільш оптимальний корекційний ефект, який досягається в процесі образотворчої діяльності.

Принцип внутрішньокласної диференціації та індивідуалізації навчання. Диференціація навчання в межах одного класу передбачає застосування методів, організаційних форм, спрямованих як на підтягування відстаючих у навчанні школярів, так і на поглиблення знань учнів з порушенням слуху.

Здійснюючи диференціацію навчання на уроці образотворчого мистецтва, вчителю необхідно знати психофізичні особливості кожного учня з порушенням слуху. Саме тому вчителю необхідно цілеспрямовано виявляти як відмінні, так і спільні особливості учнів, що є основою дифе-

ренціації навчання і важливою умовою досягнення максимальних результатів кожною дитиною.

Адже, виходячи саме з цього, вчитель образотворчого мистецтва повинен зв'язати навчальний матеріал з умовами конкретного класу так, щоб матеріал став доступним для учнів з порушенням слуху і водночас не спрощеним та максимально міг їх зацікавити.

Принцип дозованої педагогічної допомоги. Одним із засобів досягнення успішного розв'язання учнем завдання є підказка – допоміжне завдання, більш просте за змістом, але таке, що включає в себе принцип вирішення основного завдання.

Розробка системи педагогічної допомоги включає в себе також роботу з формування в учнів з порушенням слуху здібності до адекватного переносу засвоєних засобів виконання завдань на розв'язання аналогічних, що розглядається як одна з важливих розумових операцій.

Принцип максимального використання в навчанні аналізаторів. Під час навчання учнів з порушенням слуху образотворчого мистецтва доцільно також максимально використовувати всі збережені аналізатори. Для того щоб учень міг досягнути повного сприймання потрібного звука, слова, числа, увага його перш за все повинна фіксуватися на їх правильному звучанні у разі чіткої вимови їх учителем. За допомогою зорового аналізатора дитина сприймає деякі рухи мовленнєвих органів вчителя (губ, язика, нижньої щелепи), що допомагає їй правильно відтворювати звуки, слова, речення, назви числа, ритм, інтонацію. Максимальне використання зорового аналізатора особливо важливе під час навчання учнів з порушенням слуху образотворчого мистецтва.

Висновки і пропозиції. Таким чином, принципи навчання посідають важливе місце у структурі процесу педагогічного проєктування навчання образотворчого мистецтва учнів з порушенням слуху. Визначені у статті загальні та спеціальні принципи дають змогу побудувати оптимальну систему традиційних та інноваційних методів, прийомів, засобів і форм організації та реалізації навчання учнів з порушенням слуху образотворчого мистецтва.

Список використаної літератури:

1. Колупаєва А.А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади : монографія. Київ : Педагогічна думка. 2007. 457 с.
2. Коменский Я.А. Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джурицкий. Москва : Педагогика. 1989. 416 с.
3. Концепція інклюзивної мистецької освіти : Наказ Міністерства культури, молоді та спорту України від 27 січня 2010 року

- №339 «Прозатвердження Концепції інклюзивної мистецької освіти».
4. Мастера искусства об искусстве / под. ред. А.А. Губера. Москва : Искусство. Т. 1. 1966. 397 с.
5. Мелик-Пашаев А.А. Ради чего и как учить искусству? *Сов. педагогика*. 1986. № 11. С. 127–130.
6. Разумный В.А. Эстетическое воспитание. Сущность. Формы. Методы. Москва : Мысль. 1969. 190 с.
7. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: У 2-х т. т. I. Київ : Радянська школа. 1983. 336 с.
-

Bazylevska O., Harniuk L. Principles of teaching pupils with hearing impairment fine arts

The article highlights the principles of teaching students with hearing impairment of fine arts, outlines its role in teaching and educating such students as one of the means of self-realization of the individual. It is important in improving their creative potential, in the pursuit of knowledge, in understanding the importance and priority of spiritual and universal values. It is noted that the teaching of students with hearing impairment of fine arts is based on general and special principles, in particular: scientific, activity approach, clarity in learning, regularity and consistency, accessibility, connection of learning with life, awareness and activity, strength of knowledge, skills and skills, individual approach to students, emotional learning; humanities, correctional orientation, intraclass differentiation and individualization of education, dosed pedagogical assistance, maximum use of analyzers in education. Emphasis is placed on the importance of compensation and correction of violations in the development of these students, which is carried out in a specially organized pedagogical process and takes into account the typological, age and individual characteristics of their mental and physical development. Particular attention is paid to art as a kind of compensatory and therapeutic effect for students with hearing impairment. It is determined that the principles of teaching listed in the article are closely interrelated, determine each other, none of them can be used without taking into account the others.

During the training it was found that the principles of teaching occupy an important place in the structure of the process of pedagogical design of teaching fine arts to students with hearing impairment. The general and special principles outlined in the article make it possible to build an optimal system of traditional and innovative methods, techniques, means and forms of organization and implementation of teaching students with hearing impairments in fine arts. The recommendations will be useful for teachers who work with children with hearing impairments.

Key words: *principles of teaching, special principles, students with hearing impairment, fine arts, art activity.*

УДК 373.01.42:331.015

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-1.35>**Т. Г. Веретенко**кандидат педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Інституту людини
Київського університету імені Бориса Грінченка**О. А. Лазаренко**магістрантка
Інституту людини
Київського університету імені Бориса Грінченка

ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ІНТЕРНЕТІ

Стаття присвячена проблемам перебування учнів початкової школи в Інтернеті. Проведене дослідження показало вплив інтернет-спілкування на поведінку учнів. Наголошується на можливості використання інтернет-ресурсів у навчальному процесі закладів загальної середньої освіти, підвищення його якості завдяки максимальній структурованості, цікавій формі викладення матеріалу, можливості здійснення відкриттів, творчості та спілкування. Інтернет-середовище стало для учнів комфортним, вони прагнуть розширення соціальних контактів, самостійності та самоствердження. Проте поза увагою учнів початкової школи та їхніх батьків залишаються небезпеки та загрози, які несе у собі діяльність у Інтернеті. Виокремлені загрози онлайн-простору: тематичні загрози (пропаганда насильства й наркотиків; реклама тютюну й алкоголю; нецензурні тексти; порнографія); порушення безпеки (віруси; небажана пошта – спам; онлайн-шахрайство; збирання та розголошення приватної інформації); комунікаційні ризики (небезпечні контакти; кіберпереслідування; погрози). У дослідженні доведено необхідність пояснювати учням, що: відкритий незнайомий файл може привести до потрапляння в комп'ютер вірусу; є можливість отримання матеріалів, що спонукають до здійснення протизаконних дій; є небезпека для дитини, що надходить із сайтів, різноманітних чатів, електронної пошти; про заборону надання відомостей особистого характеру, членів родини, такі як ім'я, прізвище, адреса, вік, стать; чат-бесіди можуть примушувати дітей видати банківські дані, номери рахунків, кредитних карток, паролі; є проблема, що виникає під час онлайн-покупок без відома дорослих. Учні початкової школи не в змозі реально оцінювати рівень достовірності й безпеки інформації Інтернету. Небезпека всесвітньої мережі виявляється й у виникненні інтернет-залежності – сучасної хвороби, за якої виникає нав'язливе бажання постійно перебувати в онлайн-просторі. У разі надмірного захоплення Інтернетом варто знайти альтернативу віртуальним інтересам дитини.

Дослідження показало відсутність поінформованості щодо правил поведінки та необхідність формування безпечної поведінки учнів початкової школи в Інтернеті.

Ключові слова: Інтернет, загрози, небезпека, безпечна поведінка, правила поведінки, учні початкової школи.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлена тим, що останніми роками інтернет-технології стали природною частиною життя учнів початкової школи. Невміння працювати з комп'ютером і орієнтуватися в інтернет-просторі в сучасному суспільстві можна порівняти з невінням писати й читати. Навчальні, розвивальні та розважальні інтернет-ресурси орієнтовані на дітей будь-якого віку. За їх допомогою діти в цікавій формі засвоюють основи письма і лічби, вчать малювати, привчаються до самостійної роботи і складають уявлення про навколишній світ. Розв'язання цікавих задач формує в учнів початкової школи навички навчальної діяльності. До завдань розвивальних програм та ігор входить також удосконалення пам'яті, уваги, мислення,

логіки, спостережливості, тренування швидкої реакції. Є багато ігор, що водночас мають виховну і освітню основу та здатні викликати інтерес учнів закладів загальної середньої освіти до економіки, соціології, історії, літератури. Мережеві освітні ресурси допомагають дітям прискорити й оптимізувати навчальний процес, підвищують його якість завдяки максимальній структурованості та цікавій формі викладення матеріалу. Натепер Інтернет став потужним засобом навчання та надає учням неймовірні можливості для здійснення відкриттів, творчості та спілкування. Учні початкової школи з цікавістю досліджують простір мережі.

Разом з багатьма перевагами Інтернет містить значну кількість ризиків, з якими стикаються учні початкової школи під час своєї діяльності у вірту-

альному просторі, оскільки у них не сформоване вміння добирати, всебічно аналізувати та порівнювати інформацію.

Проблема формування безпечної поведінки особистості в інформаційному суспільстві є одним зі складників соціальної політики держави, про що свідчать закони України: «Про телекомунікації» (2003 р., редакція 2017 р.), «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» (2007), «Про основи регулювання Інтернету» (2011). У них наголошується на необхідності створення вільного доступу до інформаційного середовища, користування та обміну інформацією, захисту суспільства від кіберзлочинності та поширення продукції, що негативно впливає на користувачів, формування у них навичок безпечної поведінки в Інтернеті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема безпеки особистості в Інтернеті є актуальною в умовах сьогодення. Окремі аспекти безпечної та ризикованої поведінки школярів висвітлені у працях Т. Алексєєнко (2010 р.), О. Губорової (2011 р.), Р. Васильєвої (2015 р.), І. Литовченко, С. Максименко та С. Болтівець (2015 р.), психологічні особливості інтернет-залежних визначали Т. Наумова та В. Посохова (2014 р.); вплив інтернет-середовища на індивідуально-психологічні якості користувачів розглянув І. Романов (2005 р.), а формування їхньої поведінки – Р. Івакін (2014 р.), М. Снітко (2014 р.); профілактику адиктивної поведінки підлітків в Інтернеті дослідили Т. Вакулич (2014 р.), Н. Сергєєва (2010 р.).

Водночас аналіз джерельної бази наукових досліджень дав змогу зробити висновок, що обізнаність дітей та й більшості дорослих щодо безпеки в Інтернеті залишається досить низькою, а питання формування у школярів початкової школи безпечної поведінки в мережі потребує наукового дослідження.

Мета статті – охарактеризувати загрози, на які наражаються учні початкової школи в Інтернеті; визначити правила, яких потрібно дотримуватися в мережі.

Виклад основного матеріалу. Використання Інтернету, що поєднує між собою безліч всіх світних комп'ютерних мереж, надає можливості швидкого, зручного одержання і передачі різної корисної інформації великого обсягу. Але з початком її розвитку не було забезпечено контроль внесеної інформації і нині в Інтернеті міститься величезна кількість небезпеки: розсилання комп'ютерних вірусів і небажаної пошти, вилучення інформації особистого характеру для крадіжок, шантажу, переслідувань, поширення і залучення до порнографії, інформування про сайти, небезпечні для дітей, наприклад, про секти, наркотики та їх виготовлення, суїциди, різні види насильства.

Аналізуючи наукові джерела дослідників безпеки та загроз в онлайн-просторі, ми виокремили такі як:

1. Тематичні загрози: пропаганда насильства й наркотиків; реклама тютюну й алкоголю; нецензурні тексти; порнографія [4; 5; 9; 10; 11].

2. Порушення безпеки: віруси; небажана пошта – спам; онлайн-шахрайство; збирання та розголошення приватної інформації [4; 5].

3. Комунікаційні ризики: небезпечні контакти; кіберпереслідування; погрози [4; 5].

Для поширення шкідливого програмного забезпечення і проникнення в комп'ютери злочинці використовують не лише пошту, флешки й інші змінні носії інформації, а й викачані з Інтернету файли. Програмне забезпечення для миттєвого обміну повідомленнями нині є простим способом поширення вірусів, оскільки дуже часто використовуються для прямої передачі файлів. Діти, які не досвідчені в питаннях соціальної інженерії, можуть легко потрапити на домовленості зловмисника.

Небезпеки, які постають перед дітьми у разі підключення до Інтернету, є серйозними. Але недоцільно повністю заборонити дітям вихід в Інтернет, оскільки всесвітня мережа стає важливою частиною багатьох аспектів повсякденного життя. Тому під час роботи в мережі важливо бути обережними та використовувати засоби безпеки. Можливе встановлення на комп'ютер спеціально створених програм-фільтрів, які переривають перебування дитини в мережі у разі набору слова, на яке встановлено заборону. Є також фільтруючі програми, що блокують роботу комп'ютера щоразу, коли учень вводить свої особисті дані [1, с. 32].

Діти повинні знати, з якими загрозами вони можуть стикнутися в мережі та як можна уникнути загроз та небезпеки. Потрібно пояснити школярам правила безпечного використання Інтернету, допомогти вибрати нік та пароль краще до того, як вони отримають доступ до мережі та індивідуальні адреси електронної пошти. Знаходження в мережі багато в чому нагадує перебування у громадському місці. Вчителі або наставники вивчають разом з дітьми зміст мережі, навчають дітей уникати непристойного, небажаного, дотримуватися етикету в Інтернеті. Не всі діти володіють інформацією про безпеку Інтернету й не мають сформованих навичок онлайн-культури. Тому обов'язковим є знання правил безпечної поведінки в мережі [2, 6, 8]:

1. Не надавати свої паролі.

2. Не надавати особисту інформацію та інформацію про батьків.

3. Не надавати відповіді на послання непристойного та грубого змісту.

4. Повідомити старшим про отримання інформації, яка примусить почуватись незручно або налякано.

5. Не погоджуватись на зустріч з випадковим онлайнним другом. Якщо все-таки це необхідно, то зустріч повинна відбуватися в громадському місті або у присутності батьків.

6. Не відправляти своє фото.

7. Не здійснювати комерційні операції через Інтернет.

Сучасні технології сприяють ранньому розвитку учнів початкової школи в телекомунікаційній сфері, надають можливості дізнаватися нову інформацію раніше за своїх батьків за умов дотримання правил. Ще зовсім недавно користувачами Інтернету були діти з 11 років. Натепер інтернет-користувачами стають учні початкової школи (6–10 років).

Інтернет-технології стали природною складовою частиною життя дітей і сучасної молоді. Комп'ютер і гаджети є не тільки розвагою, але й засобом спілкування, самовираження та розвитку особистості. Самостійне пізнання інформаційного світу дає змогу розширити коло інтересів дитини і сприяє її додатковій освіті, спонукає до кмітливості, привчає до самостійного розв'язання завдань [3, с. 47].

Через відсутність достатнього досвіду учні ще не можуть реально оцінювати рівень достовірності й безпеки інформації, яка знаходиться в Інтернеті. У віртуальному світі знімаються заборони та обмеження морально-етичного й соціального характеру (насилля, руйнування, правові норми). Небезпека всесвітньої мережі виявляється й у виникненні інтернет-залежності – сучасної хвороби, за якої виникає нав'язливе бажання постійно перебувати в онлайн-просторі. У разі надмірного захоплення Інтернетом чи онлайн-іграми варто знайти альтернативу віртуальним інтересам дитини (гуртки, хобі, догляд за домашніми улюбленцями тощо) й перемкнути її увагу на досягнення успіхів у реальному житті.

Констатувальний етап дослідження довів, що 93% учнів початкової школи № 332 мають особистий доступ до мережі, з них знають про онлайн-небезпеку 73%, понад 60% дітей щодня

розмовляють в інтернет-чатах, а 20% можуть поділитися приватною інформацією про себе і свою сім'ю в обмін на товари чи послуги.

З метою вивчення стану безпеки Інтернету було проведено опитування учнів 2 класів, а також педагогів. Розроблені анкети дали нам змогу на добровільній та анонімній основі опитати 95 учнів і 27 учителів школи.

Учням та вчителям початкової школи були поставлені запитання, результати наведені в табл. 1.

Отримані результати дали змогу зробити висновки. Дітям шкільного віку необхідно пояснювати, що: відкритий незнайомий файл може привести до потрапляння в комп'ютер вірусу; є можливість отримання неприйнятних матеріалів, що провокують виникнення ненависті, спонукають до здійснення небезпечних чи протизаконних дій; є небезпека для дитини, що надходить із сайтів, різноманітних чатів, електронної пошти, систем миттєвих сторінок, що відображаються у вигляді спливаючого вікна будь-якого змісту, особливо порнографічного; небезпека надання відомостей особистого характеру, такі як ім'я, прізвище, адреса, вік, стать або інформації про членів сім'ї; чат-бесіди можуть примушувати дітей видати особисті та банківські дані, такі як номери рахунків, кредитних карток, паролі; є проблема, що виникає у разі виходу дітей в Інтернет і можливість робити онлайн-покупки без відома дорослих.

Результати опитування педагогів про актуальність проблеми впливу Інтернету на учнів у закладах середньої освіти показали, що: 73% опитаних учителів вважають цю проблему актуальною; 9% її такою не вважають; 8% опитаних дали відповідь «Можливо». Отримані відповіді свідчать про те, що необхідно посилити роботу в закладах загальної середньої освіти з формування безпечної поведінки в Інтернеті учнів початкових класів. Серед відповідей про те, якої інформації про організацію та вдосконалення роботи вчителям не вистачає, опитані фахівці назвали: інформування про проблему, проведення тренінгів, професійні бесіди на тему правила поведінки в Інтернеті.

Таблиця 1

Запитання учням	Так, безпечно, %	Небезпечно, %
Чи безпечно перебувати в Інтернеті?	37	73
Чи безпечно здійснювати оплату послуг (ігор, розваг...) через мережу без присутності дорослих?	12	88
Чи безпечно погоджуватись на зустріч з людиною з Інтернету?	5	95
Чи безпечно запрошувати інтернет-друзів додому?	7	93
Чи безпечно довгий час перебувати в мережі?	8	92
Чи може потрапити вірус до твого гаджету через Інтернет?	20	80
Чи знаєш ти, як потрапляє вірус до твого гаджету?	40	60
Чи є в тебе дома правила користування Інтернетом?	55	45

З метою визначення ставлення до діяльності учнів початкової школи в Інтернеті була проведена дослідно-експериментальна робота з їхніми батьками: 84% батьків вважають Інтернет необхідним складником навчання та розвитку сучасних дітей. Разом із тим лише 63% батьків вважають, що мережа є небезпечною для їхніх дітей, а 42% опитаних батьків визнали, що вони задоволені, коли їхня дитина проводить час в Інтернеті. Про правила безпечної поведінки чули та їх дотримуються лише 63% батьків, а 37% вважають їх неважливими. 76% батьків чули про небезпеки, з якими можуть зіткнутися їхні діти, проте 37% не знають і не вважають їх загрозами для дітей. На питання: «Що вам цікаво дізнатись про безпечну поведінку в Інтернеті?» найпоширеніша відповідь: «Як сформувати безпечну поведінку учнів початкової школи в Інтернеті?».

Перш за все, щоб забезпечити безпеку дитини в мережі, треба розуміти її вікові особливості, що впливають на поведінку у віртуальному світі. Якщо вашій дитині від 5 до 7 років, її провідною діяльністю є гра. Саме тому діти дуже люблять грати в онлайн-ігри, проте батькам слід контролювати, аби частка розважальних ігор в онлайн-просторі не перевищувала розвивальні та навчальні. Такий віковий період є найважливішим для вивчення правил поведінки в мережі. При цьому потрібно розуміти, що, незважаючи на знання певних правил, діти можуть порушувати їх, тому необхідність батьківського контролю для учнів початкової школи дуже висока. Маленькі діти повинні виходити в Інтернет лише під наглядом дорослих ще й тому, що їм потрібна допомога в навігації під час пошуку сайтів.

Якщо вашій дитині від 8 до 10 років, учні цього віку прагнуть самостійно досліджувати навколишній світ, задовольняючи інтерес до пізнання, зокрема й за допомогою Інтернету. З огляду на вік дитини, контроль за її діяльністю в мережі має бути досить високим. У цьому віці учні легше засвоюють складний навчальний матеріал і допомогти тут може використання навчальних і розвиваючих онлайн-завдань. Надто суворе контролювання з боку дорослих може викликати негативну реакцію дитини й стати причиною приховування нею діяльності в мережі. Одна з найважливіших умов безпеки дитини в Інтернеті – довіра між нею та батьками.

Загрози, які постають перед дітьми у разі підключення, є серйозними, але було б недоцільним повністю заборонити дітям вихід в Інтернет. Батькам варто пам'ятати, що онлайн-простір є цінним ресурсом із великою кількістю захоплюючої та навчальної інформації для розвитку дитини.

З огляду на отримані результати та зацікавленість учнів, батьків та педагогів у додатковій інформації з цієї проблеми та бажання правильно вирішувати ситуації необхідно запровадити систе-

матичну соціально-педагогічну роботу, спрямовану на профілактику і подолання негативних впливів Інтернету з урахуванням інтересів учнів та із залученням усіх учасників освітнього процесу.

Може здатися, що нічого особливого в онлайн-спілкуванні немає! Що може бути в Інтернеті? Завантаження музики, обмін миттєвими повідомленнями, електронна пошта та гра в онлайн-ігри. За допомогою пошукових серверів учні знаходять інформацію будь-якого змісту та якості в мережі. Більшість реєструються у приватних чатах та спілкуються на будь-які теми, видаючи себе за дорослих (брутальний гумор, насильство, азартні ігри, еротичні та порносайти, розміщування провокаційних фото, фривольні розмови, в результаті чого стають жертвами сексуальних домагань). Проблема безпечного перебування дитини в Інтернеті найчастіше зводиться до підтримки розвитку технологій, які б захистили дітей у мережі. Та ця проблема не є винятково технічною або технологічною. Вона стосується виховних, освітніх і етичних, а також соціальних та правових аспектів. Щоразу, коли учень підключається до Інтернету, він стикається з низкою небезпек та загроз [7, с. 65].

За словами американської дослідниці Парі Афтаб, що займається питаннями безпеки дітей в Інтернеті, кращий фільтр, який може справді захистити в мережі та розв'язати багато інших проблем, – в голові самої дитини, а дорослим лише потрібно допомогти налаштувати його. Саме в родині закладаються основи поведінки дитини в світі, й віртуальний простір не має бути винятком. Батькам варто приділяти серйозну увагу безпеці своїх дітей й підвищенню їхньої обізнаності про загрози інформаційного середовища [10, с. 35]. Та найголовніше, дитина повинна розуміти, що ви не позбавляєте її вільного доступу до комп'ютера, а насамперед оберігаєте. Чим молодшою є дитина, тим більше уваги слід приділяти спільному використанню Інтернету. З підвищенням рівня самоконтролю дитини поступово знижується потреба в батьківському контролі.

Висновки та перспективи дослідження.

Проведений аналіз дає можливість стверджувати, що учням початкової школи необхідно дотримуватися правил безпечної поведінки, знати небезпеки та загрози в Інтернеті.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів цієї проблеми. Перспективами подальшого дослідження є більш детальне вивчення підготовки соціальних педагогів до профілактичної роботи з формування безпечної поведінки дітей та їхніх батьків в Інтернеті.

Список використаної літератури:

1. Губарова О. Безпека дітей в Інтернеті. *Шкільний світ*. 2011. № 6.

2. Спеціалізований вебресурс. URL: <http://www.nachalka.com/bezopasnost>.
3. Діти в Інтернеті: як навчити безпеки у віртуальному світі : посібник для батьків / І. Литовченко, С. Максименко, С. Болтівець та ін. Київ : ТОВ «Видавничий будинок «Аванпост-Прим», 2010. 48 с.
4. Виховання культури користувача Інтернету. Безпека у всесвітній мережі : навчально-методичний посібник. / А. Кочарян, Н. Гущина. Київ, 2011. 100 с.
5. Безпечне користування сучасними інформаційно-комунікативними технологіями / О. Удалова, О. Швед, О. Кузнєцова та ін. Київ : Україна, 2010. 72 с.
6. Пам'ятка для батьків «Діти. Інтернет. Мобільний зв'язок», розроблена Нац. експертною комісією України з питань захисту суспільної моралі.
7. Васильєва О.В. Формування комунікативної компетентності молодших школярів засобами міжпредметних зв'язків : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 «Теорія навчання». Тернопіль, 2015. 18 с.
8. Державний стандарт початкової загальної освіти. URL: <http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%-D1%81%D0derj-standart-pochatk-new.pdf>.
9. Каюмов А.Т. Коммуникативная компетентность – цель образовательного процесса. Высшее образование в России. 2007. № 6. 151–165 с.
10. Hymes D.H. On Communicative Competence. Sociolinguistics: selected readings. / In J.B. Pride and J. Holmes (eds) Harmondsworth : Penguin, 1972. Pp. 269–293.
11. Марина Корольчук. вебресурс. URL: <https://learning.ua/blog/201811/dity-v-interneti-realni-zahrozy-virtualnoho-svitu/>, 2018.

Veretenko T., Lazarenko O. Formation of safe behavior primary school students on Internet

The article is devoted to the problems of primary school students in Internet. Emphasis is placed on the possibility of using Internet resources in the educational process of secondary education, accelerate and optimize the educational process, improve its quality through maximum structure and interesting form of presentation of material for discovery, creativity and communication. The Internet environment has become comfortable for students; they seek to expand social contacts, independence and self-affirmation. However, the dangers and threats posed by online activities remain out of the attention of primary school students and their parents. Isolated threats of online space: thematic threats (propaganda of violence and drugs; tobacco and alcohol advertising; obscene texts; pornography); security breaches (viruses; spam; online fraud; collection and disclosure of private information); communication risks (dangerous contacts; cyberbullying; threats). The study showed the need to explain elementary school students that: an open unfamiliar file can lead to a virus entering a computer; the possibility of obtaining materials that encourage dangerous or illegal actions; danger to the child coming from sites, various chats, e-mail, systems of instant pages of pornographic content; providing information about personal and family members, such as name, address, age, gender; chat conversations: can force children to give out bank details, account numbers, credit cards, passwords; a problem that arises when shopping online without the knowledge of adults. Elementary school students are not yet able to realistically assess the level of reliability and security of information on the Internet. The dangers of the World Wide Web are also manifested in the emergence of Internet addiction – a modern disease, in which there is an obsessive desire to be constantly online. If you are obsessed with the Internet, you should find an alternative to the primary school students' virtual interests (for examples: clubs, hobbies, pet care).

The study showed the impact of Internet communication on the behavior of primary school students. Lack of awareness of the rules of conduct and the need to form safe behavior on the Internet.

Key words: *Internet, threats, danger, safe behavior, rules of conduct, primary school students.*

УДК 373.31.5

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-1.36>

А. В. Жданкіна

аспірантка кафедри педагогіки та психології
Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка

КОБЗАРСТВО ЯК ФАКТОР ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Стаття присвячена розгляду основних теоретичних положень стосовно питань патріотичного виховання учнівської молоді. Актуалізовано проблему патріотичного виховання та національної самосвідомості учнів, окреслено проблему недостатньої уваги педагогічних працівників до формування патріотизму як духовної якості особистості. Патріотизм – це необхідний складник всебічно розвиненої особистості, і тому в цій статті акцентовано увагу на тому, що виховання патріота, громадянина України – одне із першочергових завдань сучасної школи. Особлива увага спрямована на те, що в сучасних умовах проблема патріотичного виховання та усвідомлення унікальності своєї нації є дуже актуальною, оскільки нині Україна переживає процес національного відродження. Події останніх років зумовлюють необхідність винесення питання про патріотичне виховання учнівської молоді на перший план, оскільки повага і любов до України – це ті якості, що виступають факторами повноцінного духовного розвитку людини та її зростання. Як інструмент, який допомагає у вихованні патріотизму серед представників учнівської молоді, розглянуто кобзарство, яке протягом багатьох століть побутує в нашій державі у різних формах і проявах.

З метою поглибленого аналізу проблеми проаналізовані поняття «кобзарство» та «кобзарське мистецтво». Акцентовано увагу на історичному аспекті виникнення і поширення кобзарства в Україні, виявлені взаємозв'язки кобзарського мистецтва із козацтвом та українською історією. На основі наукових досліджень вітчизняних авторів дана характеристика поняттю «патріотичне виховання» в контексті формування національно свідомої особистості. В рамках цього дослідження відзначено доцільність застосування пісень із репертуару кобзарів для виховання патріотизму і любові до Батьківщини. Запропоновано методи ознайомлення учнівської молоді із кобзарством, його історією та значущістю для українського народу в контексті шкільних уроків музики. Знайдено шляхи застосування кобзарського пісенного спадку в навчальному процесі та у позаурочний час.

Ключові слова: кобзарство, патріотизм, духовність, національна самосвідомість, учнівська молодь.

Постановка проблеми. На тлі сьогодення у сфері освіти відбуваються реформи, які спрямовані на оптимізацію навчального процесу, а також на здобуття умінь, знань та навичок, необхідних для реалізації життєвих цілей. Однак вітчизняні вчені переконані, що формування особистості школяра як майбутнього громадянина України – не менш вагоме завдання. Слід зазначити і те, що сучасна школа не приділяє досить уваги питанням розвитку духовної сфери дітей та підлітків. Такий фактор є причиною загального духовного занепаду молоді, що виносить проблему патріотичного виховання на перший план. Патріотизм – це невід'ємний складник духовності людини, що ідентифікує її етнічний, культурний та національний код.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Тим не менш, виокремлюючи проблему патріотичного виховання учнівської молоді, є багато способів та педагогічних інструментів, що мають високий потенціал у вирішенні цього питання. Так, у вітчизняній педагогічній думці виховання молодого покоління можливе за допомогою музичного мистецтва,

а саме окремих його жанрів, що відображають історичне славне минуле України. Так, у багатьох наукових працях, дослідженнях, монографіях та статтях розглядається питання впливу народної музичної творчості на всебічне виховання молоді. Але рідч у тім, що автори цих праць спрямовують свою увагу на пісенний фольклор, узагальнюючи його різновиди, не акцентуючи увагу на окремих музичних жанрах. Зокрема, йдеться про кобзарство, котре являє собою надзвичайний феномен у нашій історії та музичній культурі. Педагогічний та виховний потенціал кобзарства недооцінені; як наслідок, на поточний момент немає чітких рекомендацій для вчителів щодо його використання в рамках загального навчального процесу чи уроків музики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями патріотичного виховання учнівської молоді займалися такі вчені, як В.О. Сухомлинський, М.Й. Боришевський, І.Д. Бех, К.І. Чорна, С.П. Оришко та ін. Шляхи впровадження кобзарства як фактору патріотичного виховання актуалізовані у працях В.Г. Кушпета, С.В. Чайки, М.М. Чайки та ін.

Мета статті. У зв'язку з вищезазначеною проблематикою метою статті є висвітлення загальних положень про кобзарство як складника патріотичного виховання учнівської молоді.

Виклад основного матеріалу. Щоб виконати поглиблений аналіз основних питань дослідження, необхідно дати характеристику ключовому поняттю. Отже, кобзарство – це музичний жанр, що започаткований приблизно в XV столітті. Репертуар кобзарів – билини, думи, переспіви – формувався під впливом історичних фактів та подій.

Розвиток та становлення кобзарства відбувалися у тісному зв'язку із формуванням козацтва. Отже, кобзарі були невід'ємною частиною козацької культури: вони супроводжували військові походи, підтримували бойовий дух козаків, оспівуючи славу та велич України та її гетьманів. У народі кобзарями називали не лише співців, а й старців, проповідників, що несли правду, своєю творчістю осуджували несправедливість представників влади та вищих соціальних прошарків суспільства.

Розквіт кобзарства припадає на XVII ст. Цьому посприяла національно-визвольна війна, що розпочалася 1648 року. Дослідники кобзарства С.М. Чайка та М.М. Чайка пишуть: «Бандуристи мали своє особливе місце і роль у духовному і політичному житті українців. 1652 року Б. Хмельницький видав спеціальний універсал, беручи під свою опіку та опіку козацьких полковників цехові організації співців-музикантів. Діяльність кобзарів була підпорядкована братству, велике значення надавалося підготовці молодих співців. Вчителями молоді могли бути тільки найкращі і найдосвідченіші співці-бандуристи, які повністю відповідали за підготовку і виховання своїх учнів. Тільки здібні і наполегливі могли подолати всі труднощі навчання і дійти до посвяти у кобзарі. Після іспиту, що складався з демонстрації музичних здібностей, та характеристики панотцем моральних якостей учня підмайстер ставав повноправним членом братства. Репертуар кобзарів-бандуристів був дуже різноманітним і відповідав цілковито запитам народу. В думках і піснях оспівувалося минуле і сьогодення, доля України, моральні цінності, безмежна відданість рідній землі, здатність до жертвності заради щастя власного народу» [7, с. 431].

Науковиця О.П. Гданська справедливо зауважує, що «кобзарське мистецтво є своєрідним художньо-творчим засобом відображення, перетворення в ідеальній формі явищ духовного світу особистості – через художні образи, здійснення мистецького впливу на розвиток її ціннісних гуманістичних орієнтацій» [1, с. 2]. Також О.П. Гданська дала чітке визначення поняттю «кобзарське мистецтво», поєднуючи в ньому як музику, так і культуру, ідеологію нації: «Кобзарське мистецтво – це озвучене світовідчуття, що сполучає в собі глибокі

властивості та взаємодію суспільної свідомості та музичної культури українців» [1, с. 4].

Т.Є. Мартинова, своєю чергою, також визначила основні аспекти впливу кобзарства на формування національної самосвідомості українців, що є складником теоретично-методологічної основи дослідження соціальної ролі кобзарства, його виховної функції та естетичного значення. Так, згідно з думкою дослідниці, «кобзарство та кобзарська творчість, як соціокультурний феномен, сприяли формуванню історичної та етнічної свідомості українців через героїзацію минулого та уявлення про унікальність свого етносу... Кобзарські думи <...> стали матрицею української національної ментальності, гарантом самозбереження українського етносу» [3, с. 15].

Трактування феномена кобзарства властиве не лише історикам та педагогам, а й етнографам, мистецтвознавцям, фольклористам, культурологам. А.В. Терещенко стверджує, що кобзарі – не просто музиканти, які формували національний мелос. Вони являли собою чинник, що формує українську ментальність, ідеологію, історію [6, с. 493].

Коли йдеться про виховання патріотизму слід розуміти, що слухання чи знайомства з творчістю кобзарів не досить для виконання поставленого завдання. Тому варто акцентувати увагу учнів на історико-культурних витоках, фактах, причинах, які формували кобзарський репертуар. Кожна пісня, балада чи дума – це наслідкова форма історичних подій.

Тлумачний словник української мови визначає патріотизм як «любів до своєї батьківщини, відданість своєму народу, готовність для них на жертви і подвиги» [4, с. 223]. Патріотичне виховання – це виховання, яке передбачає виховання патріотичних почуттів, означає вироблення високого ідеалу служіння народові, готовності у будь-який час стати на захист Батьківщини, вивчати бойові традиції та героїчні сторінки українського народу. Виховання громадян України носить національний характер, базується на національних традиціях українського народу, є ідейною силою національної свідомості. Сучасна модель виховання враховує особливості сьогодення, оскільки цього вимагають соціально-економічне становище країни, моральний і духовний стан українського народу, подальший розвиток культури, науки [2].

У зв'язку з цим письменник У.О. Самчук також наголошував: «Бандура завжди була символом певного культу предків, особливо культу предків козаччини, що її слухали із затаєним диханням, щоб почути в її звуках чи то Сірка, чи Сагайдачного, чи Дорошенка, що ото «вели своє військо, славне запорізьке хорошенько» [5, с. 79]. І справді, для учнівської молоді важливо наголошувати на тому, що мистецтво кобзарів є своєрідним оберегом історичної пам'яті та культури народу.

Національно-патріотичне відродження України зумовлює необхідність акцентуації суспільства і молоді на тому, що вони є частиною великої, дружньої нації, яка повинна пишатися славетним історичним минулим своєї держави, а й докладати зусиль до її загального підйому. У цьому полягає мета патріотичного виховання молодого покоління.

Недостатня наукова база досліджень з питань виховання патріотизму засобами кобзарства зумовлює необхідність самостійної розробки методики кожним вчителем. Слід зазначити, що вивчення кобзарства, його традицій, репертуару найбільш ефективно на уроках музичного мистецтва. Таке ствердження зумовлене тим, що урок музики може поєднувати в собі різні форми навчання – від лекції до творчого, креативного заняття, яке містить у собі теоретичні дані історико-культурного спрямування, слухання музики, доповіді учнів і т.д.

Проте патріотичне виховання може бути реалізоване не лише вчителями музики. Кобзарство – це та галузь, що вивчається істориками, культурологами, мистецтвознавцями і т.д. Тому в старших класах до вивчення кобзарства як чинника патріотичного виховання можна (і потрібно) залучати педагогів з різних дисциплін.

Таким чином, можна запропонувати конкретну послідовність вивчення творчості кобзарів з метою виховання патріотизму.

1. Історична довідка: виникнення кобзарства, його витоки; походження музичного інструмента і його реформація.

2. Зв'язок кобзарства і козацтва: супровід козаків у походах, формування патріотичного, бойового духу.

3. Значення творчості кобзарів для народу: старцівство, мандрівні співці-бандуристи.

4. Репертуар кобзарів та відображення національно-патріотичних ідей у думах і піснях.

5. Слухання козацьких дум, їх аналіз з точки зору історії, національно-визвольних ідей.

6. Бесіда дискусійного характеру: чому кобзарство актуальне нині? Яким чином воно впливає на формування та розвиток патріотичного духу молоді?

7. Творчість сучасних кобзарів: інтерпретація старовинних зразків кобзарського мистецтва під умови сьогодення; музичні стилізації; актуальність сучасного кобзарства в умовах українського відродження та збереження унікальності нації.

Запропонована система послідовності вивчення творчості кобзарів як фактору формування патріотизму учнівської молоді є доцільною, оскільки вона охоплює всі найважливіші аспекти розвитку національної свідомості. Слід пам'ятати, що патріотизм – величина непостійна, тому неможливо досягти певного рівня і спинитися на ньому.

За такого підходу серед молоді буде спостерігатися невинна деградація і духовний занепад. Із цього можна зробити висновок, що патріотичне виховання повинне стати невід'ємним складником особистісного зростання людини впродовж усього життя. І кобзарство у такому контексті – це лише один з інструментів, котрий здатен поглибити національну самосвідомість молодих громадян України та сформувані відчуття поваги до своєї історичної, культурної та державної спадщини.

Висновки і пропозиції. На основі теоретичних та прикладних досліджень з питань патріотичного виховання учнівської молоді засобами кобзарства можна зробити певні висновки. Отже, патріотичне виховання – це необхідний складник всебічного, духовного розвитку підростаючої особистості, що виступає ідентифікатором національної самосвідомості і поваги до своєї Батьківщини. Однак варто зазначити, що питанням і проблемам патріотичного виховання вчителі сучасних шкіл приділяють не досить уваги, що є причиною загального духовного занепаду нації. Тому насамперед слід звернути увагу на вихований процес у школі і виявити основні його недоліки. В цьому контексті кобзарство виступає одним із дієвих чинників, які формують патріотично спрямовану учнівську молодь. Вивчення кобзарства з метою виховання патріотизму є найбільш ефективним у рамках уроків музичного мистецтва, але до цього процесу варто залучати вчителів історії, соціології, культурології, мистецтвознавства.

Список використаної літератури:

1. Гданська О.П. Формування гуманістичних орієнтацій у студентів вузів культури (на матеріалі кобзарського мистецтва) : автореф. дис. канд. пед. наук. Київ, 1998.
2. Загородня А.Б. Сучасне розуміння патріотичного виховання молоді. *Теорія та методика управління освітою*. 2013. Вип. 10. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo_2013_10_11.
3. Мартинова Т.Є. Вплив кобзарства на формування національної самосвідомості українців : автореф. дис. канд. філос. наук. Київ, 1999.
4. Новий тлумачний словник української мови. У 4 томах / Укладачі В. Яременко, О. Сліпушко. Київ : Аконт, 1999. Т. 3. С. 223.
5. Самчук У.О. Живі струни: Бандура і бандуристи. Детройт, 1976.
6. Терещенко А.Н. Дослідження про національну гордість. Мистецькі обрії: Науково-теоретичні праці та публіцистика. Академія мистецтв України / Головна наук. ред. І.Д. Безгін. Київ, 2006. С. 493–494.
7. Чайка С.В., Чайка М.М. Кобзарство – дієвий чинник збереження традицій духовного життя нації. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Випуск 12. 2012. С. 439–446.

Zhdankina A. The kobzar tradition as a factor of patriotic education of student youth

The article is focused on the research of leading theoretical principles of patriotic education in school. There are two main problems which are raised in the article: the problem of patriotic education on the pattern of national self-identification and the problem of the lack of attention of lecturers towards formation of patriotic values of the personality. Patriotism is necessary part of the comprehensively developed personality, thus the problem of patriotic education of Ukrainians as the key direction of the modern school is accented in this article. In the conditions of national renaissance and constant development in Ukraine the problem of patriotic education and realization of national distinctiveness becomes extremely important. The events of the several past years have caused the consideration of raising the question about patriotic education in school particularly because respect and love towards Ukraine are those features which determine the complete mental development and personal growth. The kobzar tradition has been forming during several centuries in our country and we can watch its different manifestations. The kobzar tradition is offered to be one of the keys which may help to raise the patriotic spirit among modern students. In order to analyze the problem was made the research on the difference between topics of kobzar tradition and kobzar traditional art. The main attention was dedicated to the historical aspects of its emergency and spread in the area, its connection with Ukrainian art and history. On the base of the scientific research was given the characteristic to the notion of the patriotic education in the context of the development of national self-identified personality. This investigation has shown the actual need to use the songs of kobzar in the curriculum for further patriotic education and love to Motherland. There are shown the main ways how to make students acquainted with kobzar art, its history and profound effect on the development of our nation on the lessons of music. Also in this article are offered the main ways how to include the kobzar art into curriculum.

Key words: *kobzar art, patriotism, spiritual values, national self-identity, modern youth.*

УДК 373.011.3:94(07)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-1.37>

О. В. Журба,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри методики викладання навчальних предметів
КЗ «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради

УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖПРЕДМЕТНОЇ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ «КУЛЬТУРНА САМОСВІДОМІСТЬ» У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ

Статтю присвячено проблемі реалізації міжпредметної змістової лінії «Культурна самосвідомість» у процесі навчання історії. Акцентовано увагу на тому, що важливо навчити учнів розуміти роль культури у формуванні мислення, усвідомлювати зміни різних культур упродовж історії, мати уявлення про різноманіття культур та їх особливості.

З'ясовано, що реалізація цієї змістової лінії можлива у разі здійснення міжпредметних зв'язків у процесі вивчення історії, української мови та літератури, музичного мистецтва, образотворчого мистецтва, зарубіжної літератури, іноземних мов та інших предметів, тому що формування духовно багатой особистості можливе на основі пізнання й осмислення національної культурної спадщини та здобутків інших народів, залучення школярів до загальнолюдських ідеалів, які становлять скарбницю світової культури. Відзначено, що міжпредметні зв'язки розвивають уміння учнів виділяти головне, допомагають формувати та комплексно розв'язувати проблеми, сприяють систематизації навчального досвіду школярів, розвитку пізнавального інтересу.

Проаналізовано зміст шкільних програм з історії у контексті міжпредметних зв'язків, визначено їх можливість для використання на уроках історії як ресурсу формування предметних та ключових компетентностей. Узагальнено класифікацію міжпредметних зв'язків, наведено приклади їх реалізації на уроках історії. Продемонстровано застосування дослідницького, ігрового, інформаційного, творчого проєктів, які сприяють активізації пізнавальної діяльності, розвитку критичного мислення, формуванню самостійності, ініціативності, комунікативності учнів.

Визначено, що реалізація міжпредметної змістової лінії «Культурна самосвідомість» у процесі навчання історії можлива за таких умов: використання інтерактивних форм організації пізнавальної діяльності учнів, проведення інтегрованих уроків, виконання міжпредметних навчальних проєктів, широке впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес.

Ключові слова: змістова лінія, культурна самосвідомість, міжпредметні зв'язки, інтегрований урок, бінарний урок, віртуальна екскурсія.

Постановка проблеми. Навчання історії спрямоване не тільки на те, щоб дати учням знання про явища та події минулого, а й здатність уміти їх проаналізувати, сформулювати власне ставлення до подій чи історичних постатей, проявляти виваженість і коректність у розгляді суперечливих і контроверсійних питань, повагу до різних поглядів, релігій, культур.

Інтегровані змістові лінії, які були впроваджені у навчальні програми загальноосвітніх навчальних закладів у 2017 році, відображають важливі ідеї, що розкриваються у процесі навчання, також є способом об'єднання змісту навчальних предметів, здійснення міжкурсових та міжпредметних зв'язків. Вони корелюються з ключовими компетентностями, опанування яких забезпечує формування гідних здобувачів освіти, які в майбутньому зможуть самореалізуватись в інформаційному суспільстві, бути активними його громадянами [1].

У навчальних програмах з історії акцентується увага на міжпредметній змістовій лінії «Культурна самосвідомість», яка спрямована на розвиток школяра як особистості, яка розуміє роль культури у формуванні мислення, усвідомлює зміни

різних культур упродовж історії, має уявлення про різноманіття культур та їх особливості, цінує свою культуру і культурну багатоманітність світу [2; 4; 5].

Реалізація цієї змістової лінії можлива у разі здійснення міжпредметних зв'язків у процесі вивчення історії України, всесвітньої історії, громадянської освіти, української мови та літератури, музичного мистецтва, образотворчого мистецтва, зарубіжної літератури, іноземних мов та інших предметів, тому що формування духовно багатой особистості можливе на основі пізнання й осмислення національної культурної спадщини та здобутків інших народів, залучення школярів до загальнолюдських ідеалів, які становлять скарбницю світової культури.

Отже, проблема реалізації міжпредметної змістової лінії «Культурна самосвідомість» є актуальною та заслуговує на особливу увагу в методиці навчання історії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання про застосування міжпредметних зв'язків цікавило відомих педагогів минулого: А. Дістервега, Я.А. Коменського, Дж. Локка, І. Песталоцці, К. Ушинського, В. Сухомлинського та ін.

У 50–60-х рр. ХХ століття вчені Б. Ананьєв, Б. Єсіпов, Ш. Ганелін, Г. Костюк, М. Данилов досліджували міжпредметні зв'язки як засіб активізації пізнавальної діяльності, засвоєння учнями наукових понять, закономірностей.

У 70–80-х рр. ХХ ст. дослідники В. Краєвський, П. Кулагін, К. Корольова, В. Максимова, В. Онищук розглядали міжпредметні зв'язки як систему діяльності вчителя та учнів, у якій використовується зміст споріднених предметів з метою більш поглибленого засвоєння програмового матеріалу.

У методиці навчання історії міжпредметні зв'язки активно досліджувались у 60–80-х рр. минулого століття (О. Вагін, О. Волобуєв, Н. Дайрі, Г. Косова, І. Лернер, Л. Предтеченська, Г. Цвікальська та ін.).

У ХХІ ст. проблему реалізації міжпредметних зв'язків на уроках історії досліджували українські вчені: К. Баханов, О. Барановська, В. Власов, Ж. Гаврилюк, Т. Мацейків, О. Пометун та ін. Методиці проведення бінарних уроків присвячені роботи О. Василюк, М. Добриці, С. Защинської, В. Корнєєва, І. Коляди та ін.

З урахуванням новизни, недостатньої дослідженості проблема реалізації міжпредметної змістової лінії «Культурна самосвідомість» у процесі навчання історії потребує обґрунтування й деталізації.

Мета статті – визначити сутність міжпредметної змістової лінії «Культурна самосвідомість» та методичні умови її реалізації у процесі навчання історії.

Виклад основного матеріалу. Основою буття людини є її буття в світі культури як певному культурному життєвому світі, а тому важливим показником розвитку самої культури є стан культурної самосвідомості її громадян.

У філософії «самосвідомість» визначається як усвідомлення індивідом своєї природної, інтелектуально-духовної, особистісної специфіки, національної і професійної приналежності, місця в системі суспільного виробництва, розподілу і відносин. Специфіка самосвідомості полягає в тому, що вона виражає сутність внутрішнього світу особистості, опосередковане відношення суб'єкта до об'єктивного світу через безпосереднє відношення його до самого себе [3, с. 564].

Культура як засіб вираження творчості, формування індивідуальної самобутності та розуміння себе в суспільстві дає людям відчуття приналежності й ідентичності. Засвоюючи знання, мову, цінності, норми, звичаї, традиції свого народу, своєї соціальної групи й усього людства, особистість стає членом суспільства. Коли людина розвиває свою культурну самосвідомість, вона не тільки розуміє свої індивідуальні переваги й цінності, але й вчиться пристосовуватися до культур інших людей.

В умовах гуманітаризації освітнього процесу основна увага педагогів зосереджується на вивченні

учнями культурно-історичних надбань людства, на сприйнятті і розумінні національного культурного досвіду попередніх епох та сучасності. У особистості, яка пізнає культуру у світовому вимірі та переосмислює надбання власної етичної культури, формуються ціннісні орієнтири та переконання. Отже, формування культурної самосвідомості школярів є одним із пріоритетних завдань освіти.

Для ефективної реалізації міжпредметних змістових ліній у навчальні програми з історії [2; 4; 5] внесені відомості про можливі в межах кожної теми міжпредметні зв'язки. Наведемо приклади окремих тем, вивчення яких важливе для формування культурної самосвідомості учнів (див. табл. 1).

Отже, аналіз змісту чинних програм у контексті міжпредметних зв'язків показує можливості для їх використання на уроках історії як ресурсу формування предметних та ключових компетентностей.

В українському педагогічному словнику зазначається, що міжпредметні зв'язки – взаємне узгодження навчальних програм, зумовлене системою наук і дидактичною метою. На будь-якому етапі навчання вони виконують виховну, розвиваючу й детермінуючу функції завдяки інтеграції знань, що підвищує продуктивність перебігу психічних процесів [6, с. 210].

Міжпредметні зв'язки входять як необхідний компонент у принцип системності навчання, зазначає О. Барановська, виступають дидактичною умовою, яка сприяє науковості та доступності навчання, посиленню пізнавальної діяльності учнів [7, с. 15].

Погоджуємось з думкою О. Савченко, що міжпредметні зв'язки є містком між змістом окремих предметів з метою різнобічного пізнання тих понять, явищ, способів діяльності, які реально перебувають у різних зв'язках і є елементами компетентностей [8, с. 51].

З багатьох класифікацій міжпредметних зв'язків, які пропонують дослідники (Д. Кірюшкін, П. Кулагін, В. Максимова та інші), вважаємо найбільш обґрунтованою ту, яку запропонував М. Добриця:

- за часом реалізації (*спадкові, синхронні, випереджувальні*);
- за участю предметів (*двокомпонентні, багатоконпонентні*);
- за визначенням мети уроку (*основні, допоміжні, епізодичні*);
- за способом діяльності учителя та учнів (*репродуктивні, творчо-пошукові*) [9, с. 68].

Міжпредметні зв'язки розвивають уміння учнів виділяти головне, допомагають формувати та комплексно розв'язувати проблеми, сприяють систематизації навчального досвіду школярів, розвитку пізнавального інтересу, підкреслює Н. Жидкова [10, с. 418].

Міжпредметні зв'язки на уроках історії

Предмет, клас	Тема	Міжпредметні зв'язки
Вступ до історії. 5 кл.	Історія України в пам'ятках.	<i>Образотворче мистецтво. 5 кл.</i> Тема: Декоративно-прикладне мистецтво. Тема: Скульптура. <i>Музичне мистецтво. 5 кл.</i> Тема: Музика як вид мистецтва.
Всесвітня історія. Історія України (інтегр. курс). 6 кл.	Антична цивілізація та її сусіди.	<i>Зарубіжна література. 6 кл.</i> Тема: Міфи народів світу. <i>Географія. 6 кл.</i> Тема: Уявлення про землю в давнину.
Історія України. 7 кл.	Русь-Україна в другій половині XI – першій половині XIII ст.	<i>Зарубіжна література. 7 кл.</i> Тема: Билина як жанр. Поетичне відображення історії Русі-України у билинах.
Історія України 8 кл.	Становлення козацтва (XVI – перша половина XVII ст.)	<i>Українська література. 8 кл.</i> Тема: Українські народні думи («Маруся Богуславка»). Українська мова. Тема: Речення прості і складні. Складання статті до Вікіпедії «Українські козаки: історія і сучасність».
Всесвітня історія. 8 кл.	Високе Відродження. Реформація в Західній Європі.	<i>Зарубіжна література. 8 кл.</i> Тема: Епоха Відродження (Ренесансу) у Європі. <i>Мистецтво. 8 кл.</i> Тема: Мистецтво у культурі минулого.
Історія України. 9 кл.	Культура України кінця XVIII – першої половини XIX ст.	<i>Українська література. 9 кл.</i> Тема жіночої долі у творчості Тараса Шевченка. Тема: Іван Котляревський «Енеїда», «Наталка Полтавка». Тема: Пантелеймон Куліш «Чорна рада».
Історія України. 10 кл.	Встановлення, утвердження комуністичного тоталітарного режиму в Україні.	<i>Художня культура. 10 кл.</i> Тема: Художні напрями мистецтва XX століття: від модернізму до постмодернізму. <i>Мистецтво. 10 кл.</i> Тема: Мистецтво європейського культурного регіону. <i>Англійська мова. 10 клас.</i> Тема: Англомовний світ і Україна.
Історія України. 11 кл.	Україна в умовах десталінізації.	<i>Українська література. 11 кл.</i> Тема: Українська література другої половини XX – початку XXI століття.

Зупинімося докладніше на формах роботи, які доцільно використовувати вчителю історії для реалізації міжпредметної змістової лінії «Культурна самосвідомість» у освітньому процесі.

Насамперед застосування методу проєктів, який сприяє активізації пізнавальної діяльності, розвитку критичного мислення, формуванню самостійності, ініціативності, комунікативності учнів. Вибираючи тему проєкту, слід урахувати можливості реалізації міжпредметних зв'язків.

Виконання *дослідницького проєкту* потребує визначення структури, мети, завдань дослідження, оволодіння науковими методами обробки результатів. Цікавими є теми проєктів, пов'язані з історичним краєзнавством: дослідження мемуарної літератури, архівних джерел про визначних історичних діячів, письменників, композиторів, художників, про пам'ятки архітектури, мистецтва рідного краю.

Працюючи над виконанням *інформаційного проєкту*, учні аналізують, узагальнюють відомості про яку-небудь подію, явище, діяльність історичних осіб та ознайомлюють учасників проєкту з цією інформацією. У роботі над проєктом учні використовують різноманітні медіаресурси, проводять анкетування, інтерв'ю зі свідками подій. Презентують результати роботи на уроці, а також на сайті школи, в соціальних мережах.

В *ігровому проєкті* учні вибирають собі ролі, зумовлені змістом проєкту, це можуть бути як

герої літературних творів, так і реальні історичні постаті. Учасники проєкту імітують їх соціальні і ділові стосунки, показують у певних ситуаціях. Вивчаючи у 9 класі на уроці з історії України тему «Повсякденне життя та культура України в середині XIX – на початку XX ст.», школярі готують ігровий проєкт «Засідання Українського клубу» у Києві (1909 р.), на якому присутні М. Лисенко (засновник клубу), Л. Українка, О. Пчілка, М. Заньковецька, І. Франко, С. Русова, О. Олесь, М. Садовський, С. Єфремов, які ведуть мову про особливості розвитку культурного життя в різних регіонах України, про український професійний театр, літературу, музику, образотворче мистецтво. В роботі над проєктом учні використовують знання, отримані на уроках всесвітньої історії, української літератури, мистецтва, музики, усвідомлюють значення загальнолюдських, естетичних, художніх цінностей.

Учасники *творчого проєкту* заздалегідь домовляються про кінцевий доробок проєкту: відеоролик про історичні місця свого регіону, інтерактивний плакат про визначних діячів української чи світової культури, фотоколаж з коментарями, відеоскрайбінг про пам'ятки архітектури певної епохи, макет історичного журналу, газети тощо.

Вчитель координує роботу учнів над проєктом, підтримує постійний зворотний зв'язок зі школярами, консультує, заохочує, надихає їх.

Однією з форм реалізації міжпредметної змістової лінії «Культурна самосвідомість» є бінарні уроки як різновид інтегрованих. Підґрунтям бінарного та інтегрованого уроку є міжпредметні зв'язки. Інтегрований урок зазвичай проводить лише один учитель, використовуючи міжпредметні зв'язки.

На бінарному уроці (тривалість 90 хв.) матеріал певної теми викладають два вчителі. Наприклад, бінарний урок «Розвиток культури другої половини ХХ – початку ХХІ ст.» (всесвітня історія, 11 клас) можуть проводити вчителі зарубіжної літератури та історії.

Бінарний урок буде ефективним за таких умов, як: психологічна та методична сумісність педагогів, ретельний відбір матеріалу до уроку, раціональне застосування мультимедійних засобів навчання, продумане використання методів і прийомів навчання.

Відчути колорит епохи, дух старовини, спробувати себе в ролі дослідників учні зможуть під час проведення віртуальних екскурсій. Вчителі використовують таку форму уроку для тематичних екскурсій, проведення практичних робіт, написання повідомлень, есе. Зазвичай екскурсія розпочинається зі вступної бесіди з учнями, в ході якої визначаються очікувані результати екскурсії, пояснення щодо заповнення маршрутних листів, учитель розповідає про способи навігації по сайту, від однієї експозиції до іншої. Завдяки інформаційним технологіям процес навчання стає більш змістовним, цікавим, ефективним, якісним.

Висновки і пропозиції. Підсумовуючи викладене, зазначимо, що реалізація міжпредметної змістової лінії «Культурна самосвідомість» у процесі навчання історії можлива за таких умов, як:

- урахування вікових та психолого-педагогічних особливостей учнів;
- використання інтерактивних форм організації пізнавальної діяльності учнів;
- проведення інтегрованих уроків;
- виконання міжпредметних навчальних проєктів;
- широке впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес.

Подальшого дослідження потребує проблема створення міжпредметних завдань для реалізації наскрізних змістових ліній.

Список використаної літератури:

1. Наскрізні змістові лінії. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/naskrizni-zmistovi-liniyi> (дата звернення: 20.06.2020).
2. Навчальна програма «Історія України. 5–9 класи», затверджена наказом МОН України від 21.02.2019 № 236. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-vnesennya-zmin-do-navchalnih-program-z-istoriyi-ukrayini-dlya-5-9-ta-10-11-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti> (дата звернення: 20.06.2020).
3. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В.І. Шинкарука. Київ : Абрис. 2002. 750 с.
4. Навчальна програма «Історія України. Всесвітня історія 10–11 класи», затверджена наказом МОН України від 21.02.2019 № 236. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-vnesennya-zmin-do-navchalnih-program-z-istoriyi-ukrayini-dlya-5-9-ta-10-11-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti> (дата звернення: 20.06.2020).
5. Навчальна програма «Всесвітня історія. 5–9 класи», затверджена наказом МОН України від 07.06.2017 № 804. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas> (дата звернення: 20.06.2020).
6. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либедь. 1997. 376 с.
7. Барановська О.В. Реалізація міжпредметних зв'язків у старшій школі: дидактичний аспект. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка і соціальна робота»*. 2016. Вип. 3 (39). С. 15–17.
8. Савченко О.Я. Міжпредметні зв'язки як ресурс реалізації компетентнісного підходу на уроках літературного читання. *Український педагогічний журнал*. 2017. № 2. С. 48–57.
9. Дрібниця М. Еволюція поняття «міжпредметні зв'язки» у педагогіці. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2012. Ч. 3. С. 65–71.
10. Жидкова Н.М. Можливості навчальних програм для реалізації міжпредметних зв'язків на уроках правознавства. *Молодий вчений*. 2016. № 12.1(40). С. 417–423.

Zhurba O. Conditions of implementation of the interdisciplinary content line “Cultural self-awareness” in the process of history learning

The article is devoted to the problem of realization of the interdisciplinary semantic line “Cultural self-consciousness” in the process of teaching history. Emphasis is placed on the importance of teaching students to understand the role of culture in the formation of thinking, to understand the changes of different cultures throughout history, to have an idea of the diversity of cultures and their features.

It was found that the implementation of this content line is possible in the implementation of interdisciplinary links in the study of history, Ukrainian language and literature, music, fine arts, foreign literature, foreign languages and other subjects, because the formation of a spiritually rich personality is possible on the basis cognition and comprehension of the national cultural heritage and achievements of other peoples, involvement of schoolchildren in universal ideals, which are the treasury of world culture. It is noted that interdisciplinary links develop students' ability to highlight the main points, help to form

and comprehensively solve problems, contribute to the systematization of students' learning experience, promote the development of cognitive interest.

The content of school history programs in the context of interdisciplinary links is analyzed, their possibilities for use in history lessons as a resource for the formation of subject and key competencies are identified. The classification of interdisciplinary connections is generalized, examples of their realization in history lessons are given. The application of research, game, information, creative projects that promote the activation of cognitive activity, the development of critical thinking is demonstrated, formation of independence, initiative, communicativeness of students.

It is determined that the implementation of interdisciplinary content line "Cultural self-awareness" in the process of teaching history is possible under the following conditions: the use of interactive forms of cognitive activity of students, integrated lessons, interdisciplinary educational projects, widespread introduction of information and communication technologies in education.

Key words: *content line, cultural self-awareness, interdisciplinary connections, integrated lesson, binary lesson, virtual tour.*

УДК 37.014.6

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-1.38>**О. К. Михасюк**

директор

Богодухівської гімназії № 1 Богодухівської районної ради Харківської області

СТРАТЕГІЧНА СКЛАДОВА ЧАСТИНА СИСТЕМИ ГРОМАДСЬКО-ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено обґрунтуванню стратегічної складової частини громадсько-державного управління закладами загальної середньої освіти. Зокрема, встановлено, що демократичні перетворення суспільних процесів вимагають розвитку традиційного державно-громадського управління закладами освіти та його трансформації шляхом перерозподілу домінуючих впливів у громадсько-державне.

Акцентовано на тому, що адміністративно-територіальна реформа децентралізації передбачає високий суспільний запит на забезпечення якісних і доступних публічних послуг, у тому числі, у сфері загальної середньої освіти об'єднаної територіальної громади. При цьому провідною інституцією у сфері надання зазначених освітніх послуг є заклад загальної середньої освіти, що розглядається в дослідженні як відкрита, динамічна соціально-педагогічна система з притаманними складниками, характеристиками, суб'єктами і об'єктами управління.

У процесі дослідження встановлено, що управління закладом загальної середньої освіти – складний процес взаємодії суб'єктів та об'єктів управління, спрямований на функціонування закладу освіти та забезпечення його розвитку.

Підкреслено, що залежно від переважних впливів державних і громадських інституцій у процесі їх інтеграції в закладі загальної середньої освіти формується відповідна система управління – державно-громадська чи громадсько-державна.

З'ясовано, що система громадсько-державного управління закладом загальної середньої освіти – це цілісність структурованих елементів, що поєднуються субординаційними та координаційними зв'язками, взаємодія яких забезпечує відкритість та інтегративний результат у досягненні соціально значущої мети, визначеної громадсько-державними структурами.

Визначено, що вказана система ґрунтується на принципах стратегічного, інноваційного, інформаційного, адаптивного, маркетингового та партисипативного управління.

Обґрунтовано стратегічну складову частину громадсько-державного управління. Розглянуто особливості стратегічного управління: форми, методи, принципи. Підкреслено важливість стратегічного планування та розробки стратегії розвитку закладу загальної середньої освіти, проаналізовано їх нормативність.

Зазначено, що громадсько-державне управління відбувається, зокрема, шляхом визначення місії закладу загальної середньої освіти, постановкою стратегічних цілей і завдань щодо їх досягнення, формуванням стратегії розвитку закладу освіти з максимальним залученням суб'єктів громадського управління.

Ключові слова: заклад загальної середньої освіти, управління, громадсько-державне управління, стратегічне управління, стратегічне планування, стратегія.

Постановка проблеми. Демократичні перетворення на шляху становлення громадянського суспільства супроводжуються реформуванням усіх сфер суспільного життя, в тому числі і галузі освіти. Оновлення нормативно-правового забезпечення функціонування закладів загальної середньої освіти через прийняття законів України «Про освіту» [13], «Про повну загальну середню освіту» [14], Концепції «Нова українська школа» [10; 15] вимагають перегляду і модернізації традиційних підходів до управління закладами освіти, зокрема шляхом розвитку усталеного державно-громадського управління та його трансформації в громадсько-державне.

Сучасні вітчизняні дослідниці Л. Калініна та О. Онаць підкреслюють необхідність «суттєвої перебудови системи управління освітою і закладів загальної середньої освіти, зокрема, пошуку нових демократичних моделей управління, широкого залучення громадськості до освітнього і управлінського процесів. Стратегічні завдання реформування управління освітою передбачають модернізацію системи управління та перехід від адміністративно-демократичного до громадсько-державного його рівня» [11, с. 4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що питання управління закладами загальної середньої освіти знайшли відображення

в наукових працях О. Боднар, Л. Даниленко, Г. Єльнікової, Л. Калініної, М. Кириченка, Н. Клокар, В. Маслова, О. Мармази, І. Осадного, З. Рябової, Т. Сорочан, Г. Тимошко, Є. Хрикова та інших вчених.

Деякі аспекти громадсько-державного управління у сфері освіти висвітлюють у дослідницьких роботах Л. Калініна, С. Королук, О. Онаць, О. Пастовенський.

Важливого значення в реалізації громадсько-державного управління набуває концепція стратегічного управління, основні підходи якого розкрито в наукових доробках Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, Л. Калініної, О. Лебідь, О. Мармази та інших дослідників.

Мета статті полягає у визначенні провідних аспектів стратегічного управління в контексті впровадження системи громадсько-державного управління закладом загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Адміністративно-територіальна реформа децентралізації передбачає значне розширення й передачу частини повноважень і ресурсів громадам, органам місцевого самоврядування, активізацію громадських ініціатив, створення безпечного і комфортного життєвого середовища, формування й реалізацію комплексу якісних і доступних публічних послуг, що відповідають потребам громадян, зокрема, у сфері загальної середньої освіти.

Ст. 8 Закону України «Про повну загальну середню освіту» визначено, що заклад загальної середньої освіти – це заклад освіти, основним видом діяльності якого є освітня діяльність у сфері загальної середньої освіти [14].

У цьому дослідженні заклад загальної середньої освіти розглядається як система, оскільки мають місце керуюча підсистема (до складу якої входять колегіальні органи управління, самоврядування, керівництво закладу освіти), керована підсистема (педагогічний колектив, персонал закладу, учні, батьки), відбувається взаємодія із системами вищого рівня – встановлення субординаційних зв'язків з органами управління освітою різних рівнів, є відкритість до зовнішнього середовища – реагування на соціально-економічні зміни та суспільні запити громадськості.

Погоджуємося з твердженням В. Луначека, що заклад загальної середньої освіти – складна, цілісна, відкрита, динамічна соціально-педагогічна система зі складною ієрархією; підсистеми закладу загальної середньої освіти як соціально-педагогічної системи нерівноцінні; управління закладом загальної середньої освіти – це процес ефективної організації діяльності підсистем цілісної системи [4, с. 10].

На підставі аналізу наукових джерел установлено, що **управління закладом загальної середньої освіти** – складний процес взаємодії суб'єктів та об'єктів управління, спрямований на функціонування закладу освіти та забезпечення його розвитку. Вказаний процес схематично зображено на рисунку 1.

Під час спільної діяльності суб'єктів і об'єктів, які своєю чергою утворюють підсистеми управління закладом освіти, відбувається становлення системи управління. Відповідно до ступеня прояву складників цієї системи та домінуючих впливів формуються державно-громадська і громад-

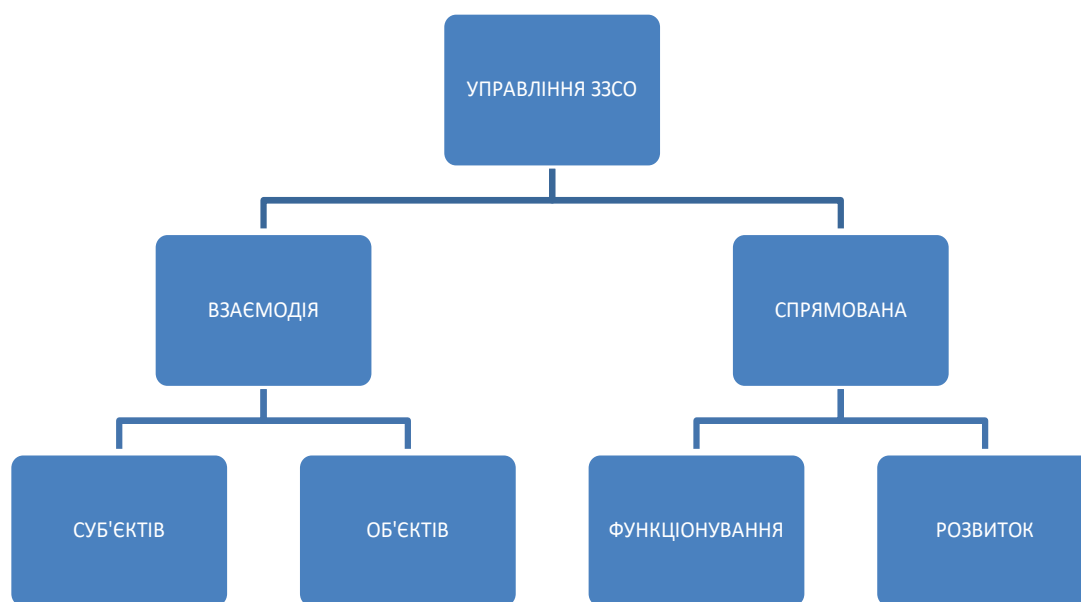


Рис. 1. Управління закладом загальної середньої освіти (авторська інтерпретація)

сько-державна системи управління закладом загальної середньої освіти.

Концепція Нової української школи передбачає, що в управлінні школою братиме участь громадське самоврядування працівників закладу, учнів та їх батьків. Колегіальним органом батьківського самоврядування закладу освіти стане батьківська рада. Разом із запровадженням автономії буде посилено відповідальність школи перед суспільством за якість освіти. При цьому тотальний державний контроль у вигляді інспектувань замінить громадсько-державна система забезпечення якості [10].

У процесі аналізу наукових джерел встановлено, що система громадсько-державного управління закладом загальної середньої освіти – це цілісність структурованих елементів, що поєднуються субординаційними та координаційними зв'язками, взаємодія яких забезпечує відкритість та інтегративний результат у досягненні соціально значущої мети, визначеної громадсько-державними структурами [7, с. 93].

Разом із тим визначено, що вказана система ґрунтується на принципах стратегічного, інноваційного, інформаційного, адаптивного, маркетингового та партисипативного управління [9, с. 16].

Пропонуємо розглянути більш детально основні аспекти стратегічного управління в контексті запровадження системи громадсько-державного управління закладом загальної середньої освіти.

Як стверджує Г. Дмитренко, діяльність зі стратегічного управління пов'язана з постановкою цілей, завдань організації і підтримкою останньою взаємовідносин з оточенням, що відповідають її внутрішнім можливостям, дають змогу досягати поставлених цілей та залишатися сприйнятливою до зовнішніх вимог [2, с. 8]. Дослідник окреслює як функції стратегічного управління визначення місії організації, постановку стратегічних цілей і завдань, формування стратегії, реалізацію стратегічного плану, оцінку результатів [2, с. 10] та доводить, що провідним видом зазначеного виду управління є цільове управління [2, с. 35].

До принципів стратегічного управління закладами загальної середньої освіти О. Лебідь зараховує такі: цілеспрямованість стратегічного управління; принцип науково-аналітичного передбачення; інформаційної достатності та надійності; довгостроковості оцінюваних перспектив і прийнятих рішень; гнучкості, динамічна стійкості і керованості системи стратегічного управління закладом освіти; єдність стратегічних планів і програм; принцип обліку та узгодження зовнішніх і внутрішніх факторів розвитку закладу; створення необхідних умов для реалізації стратегії; принцип відповідності стратегії і тактики управління закладом; принцип пріоритетності людського фактора;

принцип визначеності стратегії і організації стратегічного обліку і контролю; принцип відповідності стратегії закладу освіти наявним ресурсам; чіткий організаційний поділ завдань стратегічного управління й завдань оперативного управління; індивідуалізація стратегій; принцип маркетингу [3, с. 317–318].

У межах реалізації стратегічного управління закладами освіти О. Мармаза підкреслює важливість програмно-цільового підходу та проектної технології [5, с. 30], до основних форм яких вчена зараховує програми розвитку та комплексно-цільові програми [5, с. 38].

Автори навчального посібника «Освітній менеджмент» пропонують такі методи стратегічного управління в закладі загальної середньої освіти: системного аналізу; стратегічного діагностування; експертного оцінювання (зокрема, метод аналізу ієрархій); оцінювання привабливості, серед них методи стратегічних зон діяльності (СЗД), стратегічних зон господарювання (СГЗ), стратегічного аналізу (SWOT-аналіз); економічної та математичної статистики; побудови сценаріїв, контролінгу; «портфельного аналізу» (BCG – матриця Бостонської консультативної групи, яка забезпечує інструментарій для оцінювання результатів діяльності, пов'язаних із диверсифікацією, в тому числі освітніх послуг; GE – бізнес-екран; координації та інтегрування різних видів діяльності, які можуть бути диверсифіковані [12, с. 66].

Досліджуючи проблематику громадсько-державного управління в закладі загальної середньої освіти, автор пропонує критерії його ефективності: інформаційна відкритість закладу освіти, маркетингова діяльність, дигіталізація освітнього процесу, стратегічне планування роботи закладу загальної середньої освіти, розвиток мережі органів громадського управління та самоврядування, зв'язки з громадськістю, організація освітнього процесу на основі суспільних запитів, використання ресурсів громадою, проектна діяльність, фандрайзингова діяльність, краудфандинг у роботі закладу освіти, співпраця із закладами освіти, партнерство з підприємствами, установами, представниками бізнесу, реалізація концепції громадсько активних шкіл, якість освітньої діяльності, моніторинг якості освіти, громадський нагляд (контроль), рівень задоволеності учасників освітнього процесу та стейкхолдерів, відповідність організації освітньої діяльності суспільним запитам [8, с. 166–167].

Розглянемо більш детально питання стратегічного планування роботи закладу освіти. До того ж до цієї проблеми зверталось чимало науковців. Так, на переконання зарубіжних дослідників у сфері менеджменту, «стратегічне планування – це набір дій і рішень, вжитих керівництвом, що

ведуть до розробки специфічних стратегій, призначених для досягнення організацією своїх цілей» [6, с. 256]. Разом із тим поняття «стратегія» визначається як детальний різнобічний комплексний план, призначений для забезпечення здійснення місії організації та досягнення нею встановлених цілей [6, с. 257].

Крім того, стратегічне планування передбачає формування місії, візії, цілей та стратегії розвитку закладу загальної середньої освіти.

Як зазначає О. Боднар, стратегія – довгостроковий напрям розвитку школи, який інтегрує місію, цілі, норми та дії в одне ціле, потребує ресурсного забезпечення і стратегічного планування; конкретизації місії, зведення її до формули, яка мотивує людей на великі справи [1, с. 79].

На законодавчому рівні, відповідно до Закону України «Про повну загальну середню освіту» [14], врегульовано, що керівник закладу освіти забезпечує розроблення і виконання стратегії розвитку (ст. 37) та щороку звітує на загальних зборах (конференції) про її виконання (ст. 38); піклувальна рада розробляє пропозиції до стратегії й перспективного плану розвитку закладу загальної середньої освіти, аналізує стан їх виконання (ст. 41); педагогічна рада схвалює стратегію розвитку (ст. 40); засновник затверджує і фінансує стратегію розвитку закладу загальної середньої освіти (ст. 37).

Таким чином, усі стейкхолдери беруть участь у розробці, узгодженні та реалізації стратегії розвитку закладу загальної середньої освіти, і саме від рівня їх поінформованості, участі, зацікавленості залежить рівень розвитку закладу освіти взагалі та системи громадсько-державного управління зокрема, що відбувається, в тому числі, шляхом визначення місії, постановкою стратегічних цілей і завдань щодо їх досягнення, формуванням стратегії розвитку закладу освіти, які за результатами оцінки діяльності можуть бути переглянуті та визначені повторно.

Висновки і пропозиції. У результаті проведеного дослідження встановлено, що демократичні перетворення суспільного життя супроводжуються активним реформуванням усіх його сфер, у тому числі й освітньої. Тому необхідна модернізація традиційних підходів до управління закладами освіти. У науці і практиці управління закладами загальної середньої освіти ідентифікують кілька ключових видів, зокрема, усталене державно-громадське та інноваційне громадсько-державне управління. Спільним для означених видів управління є інтеграція зусиль державних і громадських інституцій у процесі управління закладом загальної середньої освіти. Відмінність полягає в розподілі їх домінуючих впливів.

Важливу роль у становленні громадсько-державного управління відіграє застосування

основних аспектів стратегічного управління. Адже цілепокладання, окреслення провідних завдань закладу, формування місії, розробка стратегії розвитку закладу загальної середньої освіти на основі суспільних запитів та у взаємодії з громадськими структурами дасть змогу досягти соціально значущої мети, визначеної громадсько-державними структурами, сприяти створенню гармонійного освітнього середовища й задоволенню освітніх та культурних потреб не тільки учасників освітнього процесу, а й усієї громади.

Список використаної літератури:

1. Боднар О.С. Організація шкільного контролю в умовах демократизації управління : навчально-методичний посібник. Тернопіль : Крок, 2016. 192 с.
2. Дмитренко Г.А. Стратегический менеджмент: целевое управление персоналом организации : учеб. пособие. 3-е изд., испр. и доп. Київ : МАУП, 2006. 224 с.
3. Лебідь О.В. Принципи стратегічного управління загальноосвітніми навчальними закладами. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* 2017. № 1 (13). С. 312–320.
4. Лунячек В.Е. Система алгоритмізованого управління загальноосвітнім навчальним закладом з використанням ІКТ як різновид адаптивного управління. Колективна монографія. Адаптивне управління: прикладний аспект, поширення в освітній системі України / За загальною редакцією Г.В. Єльнікової. Тернопіль : Крок, 2015. 420 с.
5. Мармаза О.І. Стратегічний менеджмент: траєкторія успіху: начальні-методичний посібник. Харків : Видав. група «Основа», 2006. 160 с. (Б-ка журн. «Управління школою» Вип. 12 (48)).
6. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента / пер. с англ. Москва : «Дело», 1992. 702 с.
7. Михасюк О.К. Моделювання системи громадсько-державного управління закладом загальної середньої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* № 67. Т. 1: збірник наукових праць. Видавничий дім «Гельветика», 2019. С. 92–96.
8. Михасюк О.К. Критерії ефективності громадсько-державного управління закладами загальної середньої освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.* Серія 5 Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 71 / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2019. С. 164–169.
9. Михасюк О.К. Упровадження громадсько-державного управління закладом загальної серед-

- ньої освіти у контексті законодавчих змін. *Імідж сучасного педагога*. 2017. № 8 (177). С. 15–17.
10. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Міністерство науки і освіти України. 2017. URL: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/konczepczyia.pdf> (дата звернення: 17.11.2019).
11. Онаць О.М., Калініна Л.М. Концептуальні засади організаційних механізмів і технологій громадсько-державного управління : посібник / за наук. ред. Л.М. Калініної. Київ : Видавничий дім «Сам», 2017. 64 с.
12. Освітній менеджмент : навчальний посібник / За ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. Київ : Шкільний світ, 2003. 400 с.
13. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017р. №2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 17.11.2019)
14. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16 січня 2020 р. № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20> (дата звернення: 15.06.2020).
15. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. №988-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-p> (дата звернення: 15.06.2020).

Mykhasiuk O. Strategic component of the system of public administration of general secondary education

The article is devoted to the substantiation of the strategic component of public administration of general secondary education institutions. In particular, it was established that the democratic transformations of social processes require the development of traditional state and public management of educational institutions and its transformation through the redistribution of dominant influences into public – state.

It is emphasized that the administrative – territorial reform of decentralization foresees a high public demand for qualitative and affordable public services, including the field of general secondary education of the united territorial community. The leading institution in the field of providing these educational services is a general secondary education institution, which is considered in the work as an open, dynamic socio-pedagogical system with its inherent components, characteristics, subjects and objects of management.

During the study it was established that the management of a general secondary education institution is a complex process of interaction between subjects and objects of management, aimed at the functioning of the educational institution and ensuring its development.

It was emphasized that depending on the predominant influences of state and public institutions, in the process of their integration, an appropriate management system is formed in the institution of general secondary education – state-public or public-state.

It has been established that the system of public administration of general secondary education is the integrity of structured elements, combined with subordinational and coordinational links, the interaction of which provides openness and an integrative result in achieving a socially significant goal defined by public structures.

It was determined that this system is based on the principles of strategic, innovative, informational, adaptive, marketing and participatory management.

The strategic component of public administration was substantiated. The features of strategic management: forms, methods, principles was considered. It was emphasized the importance of the strategic planning and elaboration of the developing strategy of general secondary education institution, their normativeness was analyzed.

It was noted that public administration is carried out by defining the mission of the institution of general secondary education, setting strategic goals and objectives to achieve them, forming a strategy for the development of the educational institution with the maximum involvement of the subjects of public administration.

Key words: *general secondary education institution, management, public administration, strategic management, strategic planning, strategy.*

І. Р. Субашкевич

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи
Львівського національного університету імені Івана Франка

М. В. Стецюк

магістр факультету педагогічної освіти
Львівського національного університету імені Івана Франка

СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ КАЗКОТЕРАПІЇ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ПРОСТОРІ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ

Публікація присвячена вивченню стану та перспектив використання в інклюзивному просторі казкотерапії як арттерапевтичної техніки. У статті проаналізовано особливості використання арттерапевтичних технік, зокрема, казкотерапії; виявлено рівень зацікавленості спеціальних педагогів у знаннях казкотерапії порівняно з іншими арттерапевтичними техніками; встановлено рівень знань казкотерапії в осіб, які працюють в інклюзивній освіті; запропоновано шляхи популяризації казкотерапії в інклюзивному просторі загальноосвітніх шкіл. Психотерапевтична казка розглядається у статті як особлива авторська розповідь, яка відповідає оптимальному ходу природного психічного розвитку дітей через розвиток самосвідомості, впливаючи на їх особистісний розвиток та усвідомлення їх особливостей. Підкреслюється, що нині немає окремих досліджень щодо особливостей використання казкотерапії в інклюзивному просторі загальноосвітніх шкіл. Стаття базується на результатах дослідження, проведеного авторами публікації методом онлайн-опитування серед спеціалістів у сфері інклюзивної освіти.

Результати опитування демонструють досить високий рівень знань педагогами арттерапевтичних технік та їх широке використання в інклюзивному просторі. Серед арттерапевтичних технік досить високий рівень популярності має казкотерапія, обізнаність в якій демонструє значна частка тих, хто працює в інклюзивній освіті. Підкреслюється особлива важливість використання казкотерапії в молодшій школі. Звертається увага на наявність певних стереотипів у розумінні арттерапії як сфери діяльності виключно арттерапевтів та пропонується пояснення цьому на основі порівняння особливостей зарубіжного та вітчизняного досвіду навчання арттерапії. Підкреслюється необхідність у змінах у підході до популяризації практик використання арттерапевтичних технік в інклюзивному просторі. Пропонуються шляхи популяризації казкотерапії, зокрема, обґрунтовується потреба включити до програм підвищення кваліфікації спеціальних педагогів вивчення цієї арттехніки та підкреслюється бажаність проведення занять із її вивчення для вчителів та їх асистентів у рамках методичних семінарів.

Ключові слова: інклюзивний простір, інклюзивна освіта, арттерапевтичні техніки, казкотерапія, спеціальні педагоги.

Постановка проблеми. Сучасний педагогічний процес перебуває в постійному розвитку. З'являються нові підходи та форми навчання, активно здійснюються міжпредметні зв'язки між різними галузями знань. Зокрема, в останнє десятиліття активізувався новий комплексний напрям діяльності – арттерапія, який базується на засадах мистецтва, психології та педагогіки та включає в себе різні техніки, зокрема, казкотерапію. Особливо це стає актуальним в інклюзивному просторі загальноосвітніх шкіл.

Терапевтична казка відрізняється від звичайної тим, що вона створюється з урахуванням особливостей дитини, з якою працює психолог, спеціальний педагог. Її не можна ототожнювати зі «звичайною» казкою і тим більше вважати казкотерапією читання вголос казки і її подальше обговорення [10]. З психологічної точки зору, казка постає як певна історія з нереальними подіями, яка допомагає цілеспрямовано впливати на емо-

ційно-вольову, соціально-комунікативну та інші сфери. У такому контексті казка використовується для посилення інтеграції особистості, її розвитку, а отже, для вдосконалення її взаємодії з соціумом [8, с. 41–42]. Такі властивості терапевтичної казки використовують у практиці інклюзивної освіти задля покращення адаптації дітей з урахуванням їх фізичних, інтелектуальних, психічних чи інших особливостей [3].

Зазвичай казкотерапія здійснюється під керівництвом спеціального психолога, який постає як модератор в індивідуальній освітній траєкторії дитини з особливими освітніми потребами [6]. Казкотерапію можуть здійснювати й інші суб'єкти спеціальної освіти, зокрема, вчителі в класах з інклюзивним складником та їх асистенти, які працюють в інклюзивному загальноосвітньому середовищі шкіл. Однак досягти позитивного результату використання цієї арттехніки можна лише тоді,

коли є відповідні знання, уміння та навички. На жаль, у педагогічних навчальних закладах майбутнім спеціальним педагогам дають лише базові знання арттерапії, без поглиблення знань із тієї чи іншої арттехніки. З іншого боку, нині є багато можливостей покращити свої знання арттерапії за допомогою різних форм навчання (курси, тренінги тощо). Для організації такого навчання потрібно мати інформацію щодо реального стану використання арттехнік, зокрема, казкотерапії, в інклюзивному просторі та знати очікування осіб, які працюють в інклюзивній освіті, з цього питання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психотехнічний етап розвитку казкотерапії, який привів до включення її у список офіційних інструментів психології, пов'язують із працями Д. Ельконіна та Л. Виготського. Пізніше окремі питання казкотерапії розглядали в роботах Т. Зінкевич-Євстігнєєва, Л. Короткова, Є. Васільєва, Р. Ткач. Вивченням казки та її можливостей у корекційній діяльності з дітьми, зокрема, в налагодженні їх комунікативних здібностей, займалися Т. Вохмяніна, І. Мойсеєнкова, М. Осоріна, Н. Пезешкіан, О. Петрова, Д. Соколов, розглядаючи казкотерапію як «інструмент передачі досвіду, як інструмент розвитку, як інструмент формування «життєвого сценарію» [5]. Серед українських дослідників, які працюють в інклюзивному просторі, виділимо Н. Єфіменко. У своїх публікаціях він приділяє велику увагу використанню так званої фізкультурної казки та розглядає перспективи її використання в педагогічних практиках.

На жаль, нині ми не маємо окремих досліджень, які б дали розгорнуту відповідь на запитання, чи справді доцільно використовувати казкотерапію в інклюзивному просторі загальноосвітніх шкіл, а чи активізація її використання – це лише данина «моді». Також ми не маємо в розпорядженні

комплексних даних щодо знань, умінь та навичок сучасних спеціальних педагогів із проведення занять із казкотерапією, не знаємо їх побажань і очікувань щодо набуття ними відповідних кваліфікацій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами в рамках інклюзивного навчання.

Мета статті полягає у вивченні стану та можливих перспектив використання в інклюзивному просторі школи казкотерапії як арттерапевтичної техніки. Зокрема, варто дізнатися, чи використовуються арттерапевтичні техніки в інклюзивному просторі школи і як часто, виявити різновиди арттерапевтичної техніки, в яких освітяни зацікавлені найбільше, встановити, яким є рівень знань у працівників загальноосвітніх шкіл стосовно арттерапевтичних технік за різновидом «казкотерапія».

Виклад основного матеріалу. Для досягнення поставленої мети публікації та вирішення її завдань ми використали окремі результати онлайн-опитування на тему: «Використання арттерапевтичних технік в інклюзивному просторі школи». Дослідження проведено в червні 2020 р. із використанням гугл-платформи. В опитуванні взяли участь працівники шкіл, які мають досвід роботи в інклюзивній освіті. З них 50% було опитано в професійних групах у мережі Facebook («Асистенти вчителя», «Інклюзія. Допомога вчителю», «Інклюзія. Львів», «Inclusion without borders/Інклюзія без кордонів»), учасниками яких є спеціалісти у сфері інклюзивної освіти; 50% респондентів було опитано безпосередньо через запит до дирекції загальноосвітніх шкіл, де навчаються діти з особливими освітніми потребами.

Як показали результати опитування, більшість респондентів використовують у роботі арттерапевтичні техніки, при чому 12,5% з них використовують їх дуже часто, 40% – активно, а ще 40% використовують їх час від часу (рис. 1).

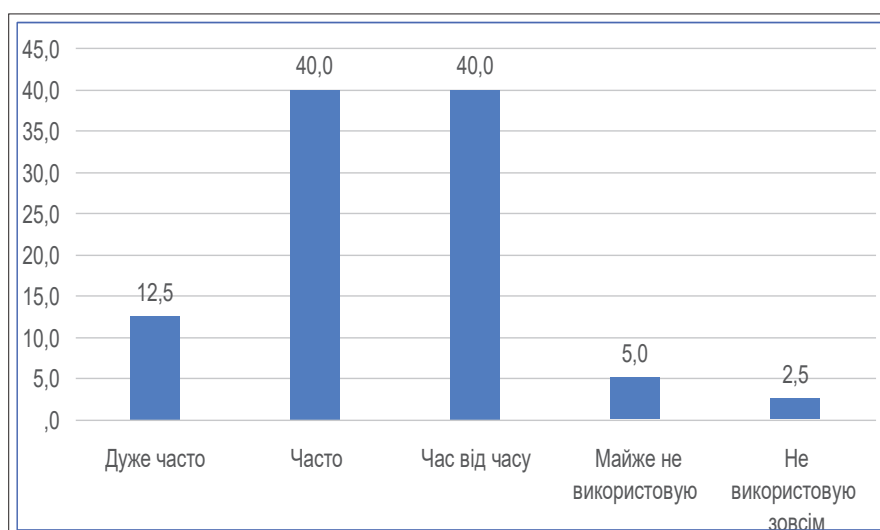


Рис. 1. Частота використання арттерапевтичних технік в інклюзивному просторі ЗОШ (у %)

Такий високий рівень використання арттерапевтичних технік респондентами вказує на те, що педагогічні працівники, які працюють у сфері інклюзивної освіти в загальноосвітніх школах, намагаються активно використовувати корекційний потенціал арттехнік у своїй роботі. Вони шукають різноманітні дієві форми здійснення корекційного впливу на своїх вихованців, усвідомлюючи необхідність «створювати відповідний позитивний емоційний фон, який забезпечить їм приплив фізичної та психічної енергії» [8, с. 6], а отже, максимально високий рівень ефективності навчально-виховного процесу. Разом із тим є певна, хоча й невелика частка респондентів (трохи більше 7%), які не використовують або майже не використовують арттерапевтичні техніки в роботі (рис. 1). З яких причин?

Як показало опитування, ті респонденти, які не використовують або ж використовують вкрай мало арттерапевтичні техніки (рис. 2), роблять це не тому, що оцінюють їх як малоефективні, а тому, що вважають арттерапію лише справою сертифікованих арттерапевтів (55%) або не володіють техніками арттерапії (40%).

Що стосується точки зору респондентів про бажаність проведення арттерапевтичних занять сертифікованими спеціалістами (психотерапевтами), то можна пояснити це тим, що у т.зв. пострадянському освітньому просторі, зокрема, в Україні, саме така позиція була сформована на початках розвитку арттерапії і досі залишається актуальною. При цьому інші спеціалісти, зокрема, спеціальні педагоги, вивчають арттерапію та її окремі різновиди несистематично. На жаль, це не сприяє її розвитку, адже «в цьому випадку навряд чи можна говорити про глибоке

оволодіння методологією і навичками арттерапевтичної роботи» [9, с. 37]. Водночас за кордоном арттерапію викладають у педагогічних вишах, на художньо-графічних факультетах, зокрема, в Польщі, в Академії Спеціальної Педагогіки ім. Марії Гжегожевської [1], а також у мистецьких навчальних закладах, таких як Школа мистецтв Дрездена в Німеччині, Університет образотворчого мистецтва Хельсінкі у Фінляндії та інших [9, с. 316–359]. А ось ситуація, коли частина (нехай і незначна) респондентів із досвідом роботи в інклюзивному просторі не використовує терапевтичний та діагностичний потенціал арттехнік у своїй роботі через те, що не володіє ними, потребує уточнення. Зокрема, в контексті завдань цієї статті для нас були цікавими відповіді респондентів на два запитання: 1) «У знаннях яких різновидів арттерапевтичної техніки Ви зацікавлені найбільше?»; 2) «Яким є Ваш рівень знань арттерапевтичних технік за таким різновидом, як казкотерапія?»

Опитування показало (рис. 3), що найбільше зацікавлені респонденти (22,1%) в освоєнні пісочної терапії, роботі з пластичними матеріалами (19,5%) та зображувальній терапії (16,9%). Підкреслимо, що в цьому разі респонденти могли обирати до двох варіантів із запропонованих для них відповідей, тому загальна сума відповідей перевищує 100%.

Що стосується зацікавленості респондентів у знаннях з інших арттерапевтичних технік, то вона нижча. Зокрема, у вивченні арттехніки казкотерапії зацікавлені 13% опитаних. Втім, як показують інші результати дослідження, це навряд чи свідчить про те, що казкотерапія має

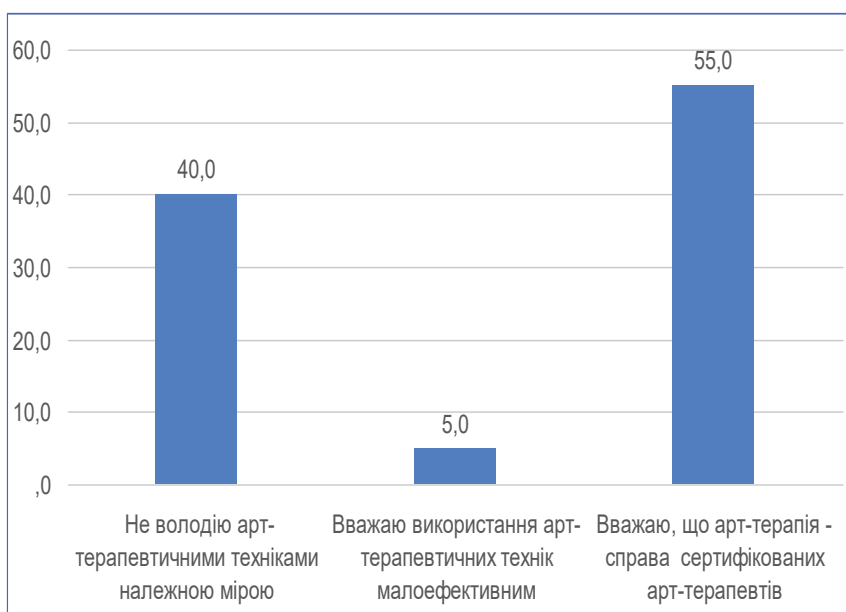


Рис. 2. Причини невикористання технік арттерапії в інклюзивному просторі ЗОШ (%)



Рис. 3. Рівень зацікавленості освітян у знаннях з окремих різновидів арттерапевтичних технік (%)

низьку популярність в інклюзивному просторі. Так, на наше прохання оцінити свій рівень знань арттерапевтичних технік за різновидом «казкотерапія» лише 20% респондентів визнали свій рівень низьким. Натомість більшість респондентів мають хороші знання з казкотерапії, а отже, можуть активно її використовувати в педагогічній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами (рис. 4).

Найактивнішими тут мають бути ті спеціальні педагоги та психологи, які працюють у молодших класах. Адже саме молодші «особливі» діти потребують суттєвої допомоги у формуванні «Я-концепції» як «сукупності уявлень людини про себе саму, що включає як інтелектуальні знання про власне тіло, зовнішність, почуття, вміння чи риси характеру, так і їх емоційну самооцінку» [2, с. 35]. І саме казка, яка, за Е. Фромом, дає змогу «дивуватися і пізнавати» через усвідомлення свого досвіду [7, с. 808], може допомогти їм у цьому. Психотерапевтична казка при цьому постає як особлива авторська історія, яка відповідає оптимальному ходу природного психічного розвитку дітей через розви-

ток самосвідомості, впливаючи на їх особистісний розвиток та усвідомлення власних особливостей [4]. І це дуже важливо для дітей, які навчаються за інклюзивними програмами.

Висновки і пропозиції. Арттерапевтичні техніки досить активно використовуються в інклюзивному просторі ЗОШ. Разом із тим частина спеціальних педагогів не володіє ними достатньою мірою, вважаючи арттерапію справою психотерапевтів. Це дещо знижує потенціал арттерапевтичних технік у допомозі дітям з особливими освітніми потребами. Такий стан потребує змін. Зокрема, з огляду на потенційний позитивний вплив терапевтичної казки на формування «Я-концепції», популярність казкотерапії серед тих, хто працює в інклюзивній освіті, та їх досить хорошу в ній обізнаність, актуальним є заохочення спеціальних педагогів, які працюють із молодшими дітьми, до використання казкотерапії. Також доцільно включати вивчення казкотерапії в програми підвищення кваліфікації спеціальних педагогів та заохочувати проведення занять із вивчення цієї арттехніки для вчителів та їх асистентів у рамках методичних семінарів.

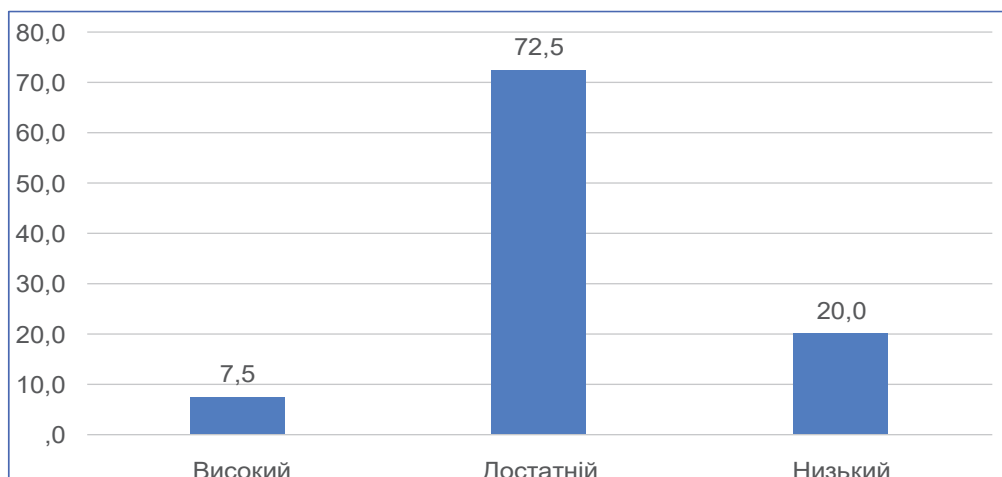


Рис. 4. Рівень знань освітян арттерапевтичних технік за різновидом «казкотерапія» (%)

Список використаної літератури:

1. Академія Спеціальної Педагогіки ім. Марії Гжегожевської. URL: <https://mojaedukacja.com/universytety/wnz/akademia-pedagogiki-specjalnej-im-marii-grzegorzewskiej>.
2. Стельмах С.С. Зцілюючи рани. Психолого-педагогічний супровід дітей трудових мігрантів : навчально-методичний посібник у 2-х частинах. Львів : Свічадо, 2014. 452 с.
3. Інклюзія в школах – це включення без винятку. URL: <https://elizlabs.com.ua/ua/produkti/inklyuziya>.
4. Лисенко Л.Г. Арттерапія: історія та перспективи. URL: http://library.zu.edu.ua/doc/art_terapija.pdf.
5. Мойсеєнкова І.Ю. Казкотерапія як один із засобів корекційно-розвиваючої роботи з дітьми старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку. URL: https://conf.zippo.net.ua/?p=219&fbclid=IwAR3V2csRkrveecCR_bPX1NCyr0PORaiQRazt9dEle6AJI5wN4gz7uw44dCo.
6. Скрипка К. Створення інноваційного інклюзивного освітнього простору в межах реалізації соціального проекту. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 4. С. 329–339.
7. Яцюрик А.О. Вивчення феномена креативності в зарубіжній психології. *Проблеми сучасної психології*. 2013. № 20. С. 807–818.
8. Ефименко Н.Н. Театралізація фізического виховання дошкільників (драматизація як розширення ігрового методу фізического розвитку дітей): учебно-методическое пособие. Вінниця : ТОВ «Нилан-ЛТД», 2016. 186 с.
9. Копытин Н.И. Теория и практика арттерапии. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 368 с.
10. Vachkov I.V. Fairytale therapy today: determining its boundaries and content. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 233, October 2016. 382–386. DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.10.163

Subashkevych I., Stetsiuk M. State and trends of using fairy tale therapy in an inclusive space of secondary schools

The publication is devoted to the study of the existing state and trends of using fairy tale therapy as an art-therapeutic technique in an inclusive space. The article analyzes the peculiarities of using art-therapeutic techniques, in particular, fairy tale therapy; the level of interest of special education teachers in the knowledge of fairy tale therapy in comparison with other art-therapeutic techniques is revealed; the level of knowledge of fairy tale therapy among people working in inclusive education is established; the ways of popularization of fairy tale therapy are proposed in an inclusive space of secondary schools. The psychotherapeutic fairy tale is considered in the article as a special author's story, which corresponds to the optimal course of natural mental development of children through the development of self-awareness, influencing their personal development and awareness of their features. The lack of separate research on the peculiarities of the use of fairy tale therapy in the inclusive space of secondary schools is emphasized. The article is based on the results of a study conducted by the authors of the publication by the online survey among specialists in the field of inclusive education.

The survey results demonstrate a fairly high level of knowledge of art-therapeutic techniques among teachers and their wide use in an inclusive space. Among art-therapeutic techniques, fairy tale therapy is quite popular, and awareness of it is demonstrated by a large proportion of those who work in inclusive education. The exceptional importance of the use of fairy tale therapy in primary schools is emphasized. Attention is drawn to the presence of certain stereotypes in the understanding of art therapy as a field of activity exclusively of art therapists, and the explanation of this is offered on the basis of comparing the features of foreign and domestic experience in teaching art therapy. The need for changes in the approach to popularizing the use of art-therapeutic techniques in an inclusive space is emphasized. Ways of popularization of fairy tale therapy are proposed, in particular, the necessity of including the study of this art technique in the professional development programs of special education teachers is mentioned, and the desirability of conducting classes from the study of this technique for teachers and their assistants in the framework of methodological seminars is noted.

Key words: *inclusive space, inclusive education, art-therapeutic techniques, fairy tale therapy, special education teachers.*

УДК 372.881

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-1.40>**О. А. Сухенко**аспірантка кафедри методики викладання української та іноземних мов та літератур
Інституту філології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

КОНТРОЛЬ ТА ОЦІНЮВАННЯ В НАВЧАННІ ПРОЦЕСУ СТВОРЕННЯ АНГЛІЙСЬКОГО ПИСЕМНОГО ТЕКСТУ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

У статті автор акцентує на актуальності наукового обґрунтування мети і об'єктів контролю та оцінювання англійського письма. Значимість цього питання пов'язана з тим, що сучасні нормативні документи чітко регламентують контроль умінь та кількісну оцінку результатів навчання, але ігнорують таку важливу частину викладання та навчання, як якісне оцінювання. Визначення критеріїв контролю та оцінювання досягнень учнів під час навчального процесу в системі середньої школи залежить від рівня організації оцінювання (поточний, проміжний, підсумковий контроль тощо), тлумачення та впровадження стратегії оцінювання в навчанні англійської мови, вимог до визначення рівня компетентності учнів. Саме тому оцінювання писемного мовлення розглядається з позицій діяльнісно-стратегічного підходу до навчання як спілкування. Автор пропонує посилити увагу до навчання процесу створення англійського тексту і розглядати це навчання як окремий змістовий компонент шкільної програми. Поняття поточного контролю розглядається як серія комунікативних етапів із метою розвитку умінь письма. Розкрито сутність понять «оцінювання писемного мовлення» та «освітній процес». Запропоновано прийоми контролю та оцінювання окремих процесуальних етапів письма, а саме вчительські коментарі. Обґрунтовано цілісну контроль-оцінювальну стратегію навчання. Виокремлено етапи процесу письма, які вимагають контролю та оцінювання: задум та планування, створення першого варіанту тексту, редагування та вдосконалення, створення остаточного варіанту тексту. Визначено основні чинники, що впливають на процес контролю окремих етапів опанування письма, як-от: психологічні та вікові особливості учнів, розвинені аналітичні вміння вчителя, досвід спілкування вчителя з учнями. Теоретичні висновки зроблено на основі проведення експерименту із залученням учнів та вчителів із різних шкіл. Результати дослідження показали, що впровадження запропонованої стратегії та дотримання окреслених етапів продемонстрували позитивну динаміку та призвели до успішного розвитку писемних умінь англійського мовлення. Також апробація дослідження підтвердила, що послідовне впровадження прийомів коментування вчителя є ефективним способом перевірки процесу навчання мовлення. Наголошено на необхідності дотримання технік і прийомів стратегії та послідовності в контролюванні та оцінюванні.

Ключові слова: контроль-оцінювальна стратегія, діяльнісно-стратегічний підхід, процес письма, освітній процес.

Постановка проблеми. Потреба наукового обґрунтування мети та об'єктів контролю та оцінювання процесу навчання англійського письма є актуальною в педагогічному дискурсі, оскільки в сучасних нормативних документах жорстко регламентовано контроль результатів навчання і майже зігноровано таку важливу частину освітньої діяльності, як поточне оцінювання [4]. Визначення критеріїв оцінювання досягнень учнів у навчальному процесі з іноземних мов у системі загальної освіти залежить від рівня організації контролю й оцінювання (поточний, проміжний, підсумковий), тлумачення оцінювальної стратегії в навчанні іноземної мови, вимог до визначення рівня компетентності учня.

Міністерство освіти і науки України та «Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення; викладання; оцінювання» визначають критерії успішності, що є незамінними

під час визначення цілей освіти та проведення, зокрема, підсумкового оцінювання за видами мовленнєвої діяльності [4; 14]. Однак врахування рекомендацій щодо підсумкового контролю не розв'язує проблем запровадження якісного поточного оцінювання як складника комунікативно орієнтованої стратегії. Адже завдання підсумкового контролю успішності учнів середньої школи різняться із завданнями поточного оцінювання з позицій особистісного і комунікативного підходів до навчання мови.

У методиці викладання ХХ ст. вчителі поклалися на рейтинговий підхід у контролі та оцінюванні – порівняння одних учнів із більш успішними однолітками як засіб мотивування до навчання. Останні дослідження спростовують ефективність такого підходу і, навпаки, доводять, що мотивація учнів зростає, коли учні спостерігають власний прогрес, а не поразку [26]. Засновник всесвітньо

відомого наукового закладу Assessment Training Institute (ATI), Р. Стіггінс (R. Stiggins), визначив сучасні очікувані результати від шкільної освіти: 1) knowledge – знання (знання та розуміння змісту предмета); 2) reasoning – поміркованість (використання та усвідомлення знань із метою вирішення комунікативних задач); 3) performance skills – практичні навички та уміння (розв'язання таких завдань, де провідну роль відіграє саме процес виконання); 4) dispositions – диспозиція (розвиток загальнолюдських цінностей, почуттів, ставлення особистості, формування особистих інтересів та мотивів) [26]. Реалізація цих результатів безпосередньо залежить від методів навчання та контролю й оцінювання формування навичок та засвоєння знань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сучасні автори, що займаються дослідженням контролю й оцінювання, по-різному виокремлюють мету перевірки досягнень у навчанні та методи її реалізації. Усі їх висновки можуть бути використані лінгводидактами, незалежно від мовної чи немовної специфіки предмета навчання. Тому в нашому переліку авторів актуальних досліджень є не тільки лінгводидакти, а також ті автори, що безпосередньо зробили внесок у теорію навчання в галузі контролю та оцінювання на немовному матеріалі (П. Блек (P. Black), С. Брукхарт (S. Brookhart) [13], Д. Вільям (D. William) [12], Т. Дадлі-Еванс (T. Dudley-Evans) [16], Р. Мітчел (R. Mitchell) [23], Х. Тімперлі (H. Timperley) [20], Дж. Хармер (J. Harmer) [19], Дж. Хатті (J. Hattie) та ін.). Завдяки їхнім працям вдається зрозуміти, наскільки оцінювання є мотивувальним чинником пізнавальної діяльності людини.

У методичній літературі етапи писемної діяльності, яку варто опанувати учневі й контролювати вчителю, найчастіше називаються або за працею про стратегії створення інформативного тексту (Л. Андерсон (L. Anderson), Х. Антоні (H. Anthony), С. Грег (S. Gregg), К. Енглерт (C. Englert), Т. Рафаел (T. Raphael), К. Фір (K. Fear), Т. Хедж (T. Hedge) та ін.) [7; 10]. Зокрема, контролем і оцінюванням письмового мовлення займалися R. White, V. Arndt [27], Н. Найвуд, D. Tzuril [22], Е. Дудлі, Е. Оsváth [15]. Серед українських вчених формування та контроль умінь англійського письма розглядали О. Пелішенко [8], І. Андрійко [1], С. Ніколаєва [7], Г. Кривчикова [5] та ін. Порівняння запропонованих етапів процесу письма дає підстави для створення стратегії, адаптованої для української школи.

Канадська дослідниця Л. Ерл (L. Earl) пропонує переосмислити традиційне оцінювання в класі, зважаючи на мету контролю. Так, вона розглядає три види classroom assessment: assessment as learning (AasL), assessment for learning (AforL)

та assessment of learning (AofL) [17]. Її висновки є надзвичайно важливим підґрунтям розрізнення видів перевірки писемної компетентності учнів та визначення засад її поточного контролю.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є обґрунтування стратегії поточного контролю процесу англійського письма в середній школі, уточнення процесуальних етапів продукування писемного англійського тексту, визначення прийомів контролю та оцінювання етапів розвитку діяльності письма учнів середньої школи.

Виклад основного матеріалу. Проте нині не досягнуто консенсусу щодо етапів писемної діяльності, які необхідно опанувати учневі в середній школі України і як контролювати та оцінювати цю діяльність вчителю. Якщо проблему не розв'язано, то її актуальність зумовлює пошук необхідних критеріїв оцінювання успішності учнів в опануванні процесуальних етапів англійського писемного мовлення.

У навчальному процесі, за вимогами шкільної програми [4], всі види діяльності мають бути проконтрольованими вчителем або ж безпосередньо самим учнем. Проте варто зауважити, що не всі види робіт можна оцінити за кількісними показниками. На наше переконання, саме в поточному контролі й оцінюванні учитель може зосередитися на етапах реалізації писемної діяльності. Тому ми вважаємо, що стратегія поточного контролю результатів навчання процесу письма має бути методично обґрунтованою і використовуватися в сучасній школі із широким набором прийомів і організаційних форм оцінювання.

У дослідженні узяли участь 4 вчителі та 40 учнів 8 класу з різних київських шкіл (Технічний ліцей НТУУ КПІ, Ліцей політики, економіки, права та іноземних мов, Київський ліцей бізнесу, Спеціалізована школа № 102). Загалом в експерименті взяло участь 25 хлопців та 15 дівчат. Знання учнів відповідають рівню A2/A2+ (відповідно до стандартів CEFR [14, с. 21–42]). Учасники з поточним рівнем знань A1 та B1 були виключені з експерименту. Усі учасники експерименту є громадянами України. Обрані вчителі жіночої статі з досвідом роботи більш ніж 5 років. Усі вони мають міжнародну сертифікацію в рамках Cambridge English Teaching: TKT, CELT-S, CELTA, ICELТ. Вони впровадили запропоновані стратегії у своїх класах та представили інформацію щодо результатів навчальних досягнень за 7–8 класи для порівняльної статистики.

Оцінювання писемного мовлення ми розглядаємо як стратегію процесу навчання як спілкування [6]. Згідно з визначенням у Педагогічному словнику, «освітній процес» – це «система організації навчаль-

но-виховної діяльності, в основі якої – органічна єдність і взаємозв'язок викладання й учіння; спрямована на досягнення цілей навчання» [2, с. 223]. Отже, досягненню результату передуює спланований процес навчання, в якому окреме місце посідає стратегія оцінювання. Навчання англійського писемного мовлення в середній школі України спрямоване на створення учнями усних і писемних текстів різних жанрів для спілкування з різними комунікативними цілями. Тому в українських наукових колах прийнято розглядати процес навчання англійського письма як розвиток діяльності із використанням сукупності алгоритмів, інструментів та засобів, що спрямовані на досягнення певного результату [9]. При цьому в англійському лінгводидактичному дискурсі розрізняють два підходи до навчання письма: *process writing* та *product writing* [24]. Отже, результати навчальної діяльності можуть різнитися залежно від підходу до організації навчання. Незважаючи на те, що писемне мовлення належить до продуктивних умінь, писемний процес (*process writing*) є поетапним і, на нашу думку, дає більш важливі результати саме в основній школі (5–9 класи), адже він допомагає учням зосередитися на створенні тексту в поетапній, структурованій діяльності. У ній учнів можна навчити планувати та вдосконалювати англійський писемний текст, використовуючи різноманітні навчальні прийоми, а зосередження на етапах процесу письма необхідне їм для реалізації творчості в мовленні.

На основі досліджень науковців (Л. Андерсон (L. Anderson), Х. Антоні (H. Anthony), С. Греґ (S. Gregg), К. Енґлерт (C. Englert), Т. Рафаел (T. Raphael), К. Фір (K. Fear), Т. Хедж (T. Hedge) та ін.) [11; 21, с. 51] уточнено етапи процесу створення англійського писемного тексту, яких варто навчати в українській школі (рис. 1, 2). Це дає

змогу зробити висновок про процесуальні етапи оцінювання і контролю діяльності англійського письма учнів основної школи.

У нашому дослідженні такими етапами визначено *здум та планування, створення першого варіанту тексту, редагування та вдосконалення, створення остаточного варіанту тексту*. Кожен етап письма має бути контрольований та оцінений послідовно. З кожним роком навчання учні розвивають свої навички і стають більш зрілими в письмовому продукуванні, а отже, названі етапи стають складнішими.

Відповідно до характеристики доктора Л. Ерл (L. Earl) метою AasL є формування навичок автономії, самоконтролю, критичного мислення та планування подальшого навчання [17, с. 41–54]. Тобто такий контроль спонукає учня аналізувати власний рівень сформованості навичок та розвитку умінь, усвідомлювати ефективність власних навчальних стратегій та технік. Своєю чергою AforL спрямований на взаємодію «учень–вчитель–учень»: вчитель враховує прогрес кожного окремого учня, визначає потреби в навчанні відповідно до навчальних програм, скеровує подальший напрям розвитку умінь на засадах дитиноцентризму [17, с. 29–39]. AofL є підсумковим етапом контролю рівня сформованості комунікативних умінь учнів. Такий вид контролю є досить лінійним і передбачає патерн «учень–вчитель»: вчитель оцінює знання та уміння відповідно до навчальної програми [17, с. 55–65].

Розглянувши основні характеристики трьох видів контролю та оцінювання, ми визнаємо ефективність та доцільність кожного з них та пропонуємо цілісну контрольну-оцінювальну стратегію перевірки процесу письма (рис. 3). Вона складається з чотирьох коментарів писемної комунікації з учнем:

Прийоми контролю окремих етапів опанування письма як процесу у 8 класі зумовлене

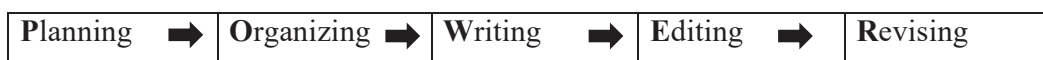


Рис. 1. The five-step POWER strategy by Englert, Raphael, Anderson, Anthony, Fear, & Gregg

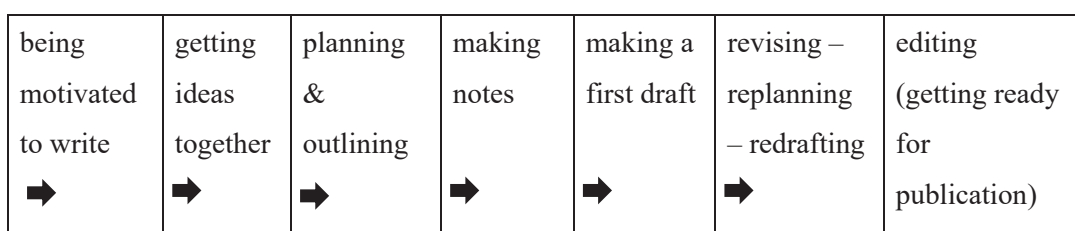


Рис. 2. Steps involved in process writing by Hedge

Етап I		Етап II		Етап III		Етап IV	
A	Задум та	A	Критично-	A	Критично-	A	Позитивний
as	планування	for	зауважувальний	for	заохочувальний	of	або
L		L	коментар	L	коментар учителя	L	схвальний
	➔		➔		➔		➔
	Створення	A	Редагування та	A	Редагування та		
	першого варіанту	as	вдосконалення	as	вдосконалення		
	тексту	L		L			
	↓		↓		↓		↓
A	Редагування		Створення другого		Створення		
as	та		варіанту тексту		остаточного варіанту		
L	вдосконалення				тексту		
	↓		↓		↓		↓

Рис. 3. Контрольно-оцінювальна стратегія перевірки процесу письма

такими чинниками, як психологічні та вікові особливості учнів, розвинені аналітичні вміння вчителя, досвід спілкування вчителя з учнями. Отже, ми запропонували вчителям низку прийомів для контролю та оцінювання процесуальних етапів письмового продукування.

Спільним завданням для усіх учнів стала «Pocket story»: At the end of a lesson, the teacher organizes the students into pairs and asks the students to take out three things from their pockets or bags [25, с. 71]. Для заохочення учнів вчитель також має дістати 3 будь-які предмети (записник, ключі, ручку тощо) з кишені/сумки. Вчитель просить учнів написати 6 словосполучень, які асоціюються в них із цими предметами та уявити, за яких обставин ці три предмети можуть бути пов'язані між собою. Це є перший етап письма – задум та планування. Для здійснення AasL на цьому етапі ми радимо мозковий штурм (Рис. 4) для задуму та прийом лінійних нотаток (making linear notes [21, с. 62]) для планування (Рис. 5).

Учні планують майбутній текст. Як AasL можна застосувати feedback session – учні в парах обговорюють критерії організації тексту: *Is there some kind of logical order? Does*

one section naturally lead on to another? What is the best point at which to begin or end? [21, с. 63]. Учні створюють свої тексти відповідно до своїх планів. На етапі AasL редагування та вдосконалення було б доречно звернутися до peer-assessment: the students read their stories to their partners and discuss their texts.

За результатами апробації, на першому етапі вчителі здійснювали контроль та оцінювання як метод навчання. Цей контроль був сфокусований на поточній роботі кожного учня та здійснювався поступово. З одного боку, вчителі впроваджували процес написання тексту, спостерігаючи за тим, як учні дотримуються алгоритму процесу письма. З іншого боку, така робота сприяла самоусвідомленню навчального процесу та формуванню особистих завдань та цілей. Головним завданням вчителя на цьому етапі контролю був добір рубрик, завдань та дескрипторів для самоконтролю й самооцінювання [3].

Своєю чергою для впровадження AforL та AofL ми запропонували три прийоми рефлексії вчителя. Для наочності було розроблено три картки-коментарі (Рис. 6–8) [10].

Контроль та оцінювання з метою навчання регулярно здійснюється під час навчального про-

BRAINSTORMING FOR IDEAS [18]
Write down any ideas, words and phrases that you can think of which related to these 3 objects.
Group your ideas, crossing out any irrelevant ones, and put them into a logical order to make up a story.
Check that your ideas are relevant to your topic.

Рис. 4

Planning the Layout of your Composition [18]
Your ideas should be organized into paragraphs. The layout of the most types of writing consists of three parts: an introduction, a main body, a conclusion.
Read the texts. Choose the right heading according to the description.
I. _____ is a short paragraph whose purpose is to give the reader a general idea of the subject of the composition. It should attract the reader's attention so that a person wants to continue reading.
II. _____ usually consists of two or more paragraphs and its purpose is to develop points related to the subject of the composition. The number of paragraphs and the way you divide them depends on the specific topics of the composition. Each paragraph should deal with points related to the same topic. When you discuss a new topic, you should begin a new paragraph.
III. _____ is a short final paragraph in which you can summarize the main idea of the subject, restate your opinion in different words, make general comments, express your feelings, etc.
1. Organize your pieces of writing according to the planning layout.

Рис. 5

1. Виділення найвлучніших аспектів письмової роботи	
e.g. <i>You can do it! It's a good job! I like... That's a good introduction because you have covered the main points we discussed at the beginning. This is clear and makes sense to me... But still there are some things to correct ...</i>	
2. Зауваження вчителя для покращення умінь учня	
Уточнюючі та альтернативні запитання	Вказівка
e.g. ✓ <i>Did you mean...or...?</i> ✓ <i>Which other ... can you use?</i> ✓ <i>Which points do you think you should expand on?</i>	e.g. ✓ <i>You need to review ...Check grammar page...</i>

Рис. 6 Критично-зауважувальний коментар (AforL)

цесу задля моніторингу ефективності навчання та засвоєння матеріалу. Цей вид контролю не вимагає кількісного оцінювання, а сфокусований на подальший розвиток. AforL можна вважати інструментом для забезпечення навчальних потреб. Так, контроль та оцінювання з метою навчання є інтеракцією між вчителем та учнем.

Четвертий етап нашої стратегії передбачав контроль результатів письмового продукування.

Обґрунтована стратегія контролю та оцінювання процесу письма передбачає поєднання алгоритму процесу письма (process writing) та різ-

них видів контролю (classroom assessment). На кожному етапі ми запропонували контрольні-оцінювальні прийоми (картки-коментарі вчителя), які ми впроваджували послідовно.

Висновки і пропозиції. За результатами опитування, всі вчителі погодились із тим, що застосування цієї стратегії подовжило звичний процес навчання письма та вимагало терпіння як із боку учнів, так і вчителів (у середньому на 3–4 академічні години). Проте більшість (85,0%) учасників експерименту залишилися повністю задоволені отриманим результатом. Вчителі зазначили стра-

1. Загальні зауваження щодо того, як учень покращив свою роботу.
e.g. <i>That was spot on! Most of all I was pleased with the way you improved your... You managed very well. You've understood my comments and done it correctly. You made a very good job of that. However, you still have some problems with...</i>
2. Зауваження вчителя вказують на конкретні проблемні місця у роботі, а також надаються рекомендації щодо покращення роботи.
e.g. ✓ <i>Think about who will be reading your work. Try to use a friendly tone.</i> ✓ <i>Develop your ideas in each paragraph. Say a bit more about... Go into more detail on...</i> ✓ <i>Be careful with an order of your ideas –if you write about ..., do it sequentially.</i> ✓ <i>This is clear and makes sense to me, but more details would make this more interesting...</i> ✓ <i>Your next step might be to...</i>

Рис. 7 Критично-заохочувальний коментар учителя (AforL)

Схвалення учня за виконану роботу та спонукання до подальшого спілкування. Оцінка фінального тексту – це короткий огляд пройдених етапів, що окреслює усі позитивні зміни та досягнення учня.
e.g. ✓ <i>This is a rather good work J because your text is clear and makes sense. I like you have decided to add extended information about your...</i> ✓ <i>This text is better than your last one. I like that you... You've made it clear....</i> ✓ <i>Your thinking demonstrates that you... This is a superb word choice.</i>

Рис. 8 Позитивний або похвальний коментар (AofL)

тегію як дієву, оскільки, з одного боку, самоконтроль заохотив учнів до оцінки власного процесу написання та спонукав до прийняття зважених рішень щодо подальшого розвитку тексту, а з іншого – вся діяльність учнів супроводжувалась контролем вчителя і була спрямована на вдосконалення тексту.

Запропоновані етапи і прийоми були зосереджені на процесі письмового продукування. Внаслідок цього було отримано позитивні результати у формуванні загальних писемних умінь учнів. Ми пояснюємо цей успіх тим, що учні були вмотивовані та чітко усвідомлювали процес створення англійського тексту, тому,

пройшовши всі етапи нашої стратегії, вони створили тексти.

Подальшими напрямками дослідження цього аспекту формування англійської писемної компетентності є: залучення інтерактивних методів і прийомів (наприклад, навчання моделювання текстів на основі композиційного аналізу), коментованої діяльності (наприклад, озвучення учнів окремих дій та способів навчання під час уроків).

Список використаної літератури:

1. Андрійко І.Ф. Зарубіжні методичні концепції навчання іншомовного писемного мовлення та

- їх застосування в українському ВНЗ. *Іноземні мови*. 2001. № 3. С. 22–25.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.
 3. Дацків О. Розвиток умінь письма майбутніх учителів англійської мови з використанням контрольних листів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. 2018. Серія: Педагогіка. № 2. С. 58–64.
 4. Іноземні мови. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 5–9 класи. Критерії оцінювання навчальних досягнень з іноземних мов затверджені Наказом МОН № 371 від 05.05.2008 р. URL: <https://ru.osvita.ua/school/estimation/2395/>.
 5. Кривчикова Г.Ф. Інтерактивне навчання іноземного писемного мовлення студентів мовних спеціальностей. *Іноземні мови*. 2002. № 3. С. 17–20.
 6. Любашенко О.В. Лінгводидактична контроль-оцінювальна стратегія у процесі навчання як спілкування. *Ars Linguodidacticae*. 2017. № 1. С. 4–10.
 7. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник. 2-ге вид., випр. і переробл. / За ред. С.Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2002. 328 с.
 8. Пелішенко О. С. Навчання письма в контексті комунікативного підходу в середній школі. *Методика викладання іноземних мов : наук.-метод. збірник*. Вип. 25. Київ : Ленвіт, 1996. С. 96–100.
 9. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І.К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970–1980. URL: http://ukrlit.org/slovnnyk/slovnnyk_ukrainskoi_movy_v_11_tomakh
 10. Сухенко О.А. Альтернативні прийоми оцінювання письмового мовлення в процесі навчання на уроках англійської мови. *Молодий вчений*. 2018. № 6 (58). С. 168–171.
 11. A case for writing intervention: Strategies for writing informational text / [C. S. Englert, T. E. Raphael, L. M. Anderson et al.]. *Learning Disabilities Focus*. 1988. № 3 (2). P. 98–113.
 12. Black P., William D. Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 1998. 5(1). P. 7–74.
 13. Brookhart S.M. How to Give Effective Feedback to Your Students. *Alexandria, VA, ASCD*, 2008. 122 p.
 14. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. *Cambridge University Press*. 2011. 260 p.
 15. Dudley E., Osváth E. Mixed-Ability Teaching. *OUP*. 2019. 112 p.
 16. Dudley-Evans T. Genre analysis: an approach to text analysis for ESP. In *Advances in Written Text Analysis*, Malcolm Coulthard (ed.). *London/New York : Routledge*, 1994. P. 219–228.
 17. Earl L.M. Rethinking classroom assessment with purpose in mind: assessment for learning, assessment as learning, assessment of learning. *Winnipeg: Manitoba Education, Citizenship & Youth*, 2006. 98 p.
 18. Evans, V. Successful Writing. *Intermediate. Express Publishing*, 2017. P. 7.
 19. Harmer J. Essential Teacher Knowledge: Core Concepts in English Language Teaching. *Pearson Longman*, 2012. 280 p.
 20. Hattie J., Timperley H. The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 2007. 77(1). P. 81–112.
 21. Hedge T. Writing / Tricia Hedge; ed Alan Maley. *Oxford University Press*, 2005. 154 p.
 22. Interactive assessment / H. Carl Haywood, David Tzuriel, eds. *New York: Springer-Verlag*, 1992. 527 p.
 23. Mitchell R.F. Language teaching research and language pedagogy. *ELT Journal*. 2014. 68(3). P. 357–360.
 24. Murray D.M. Teach writing as a process not product. *Cross-Talk in Comp Theory: A Reader. Second Edition, Revised and Updated*. / ed. Victor Villanueva. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 2003. P. 3–6.
 25. Painter L. Homework / Lesley Painter; ed. Alan Maley. *Oxford University Press*, 2004. P. 146.
 26. Stiggins R.J. Rethinking the motivational dynamics of productive assessment. *M.A.S.S. Journal*. 2005. № 5 (1). P. 8–12.
 27. White R.V., Arndt V. Process Writing (Longman Handbooks for Language Teachers). *Longman*. 1991. 192 p.

Sukhenko O. Assessment and evaluation stages of English process writing at secondary school

The article focuses on the relevance of scientific substantiation of the purpose and objects of English writing assessment and evaluation. The significance of this issue is due to the fact that modern official papers strictly regulate the assessment and quantitative evaluation of learning outcomes and almost ignore such an important part of teaching and learning as qualitative evaluation. Determining the assessment and evaluation criteria of students' achievements during the learning process in the system of the secondary school education depends on the organization level of assessment and evaluation (continuous, progress, final etc.); the interpretation and provision of the assessment strategy in ELT; the requirements for determining the level of students' competence. In this case, the writing assessment is considered from the standpoint of the strategic approach of teaching and learning as communication. The author suggests increasing the attention to the process of creating English text and considering the study as a separate content component of the school curriculum.

The essence of the concepts “assessment of written speech” and “educational process” are revealed. The article proposes the methods of assessment and evaluation of the process writing procedural stages. The author substantiates the integral assessment and evaluation strategy of education. The research identifies the stages of the writing process, which require assessment and evaluation: design and planning, creating the first draft, editing and improving, creating the final draft. The main factors influencing the process of control of certain stages of mastering writing are identified, such as: psychological and age characteristics of students, developed analytical skills of the teacher, the experience of communication between teachers and students. The author makes theoretical conclusions based on an experiment involving students and teachers from different schools. The results of the study show that the implementation of the proposed strategy and the observance of the above stages shows positive dynamics and leads to the successful development of English writing skills. In addition, the author emphasizes the need of observation and providing proposed techniques in the assessment and evaluation process.

Key words: *assessment and evaluation strategy, strategic approach, process writing, ELT.*

УДК 376.1-056.042.2

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-1.41>**О. Г. Ферт**

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи
факультету педагогічної освіти
Львівського національного університету імені Івана Франка

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧНІВ ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСІВ І КЛАСІВ ІЗ ТРАДИЦІЙНИМ НАВЧАННЯМ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто актуальність проблеми соціальної взаємодії, формування позитивної самооцінки в умовах інклюзивного навчального середовища, проаналізовано особливості формування стосунків у традиційних класах порівняно з інклюзивними.

Аналіз тенденцій міжособистісної взаємодії та спілкування, сприйняття та розуміння людини людиною дає змогу зробити висновки, що соціально-психологічний підхід до вивчення міжособистісних відносин є найбільш адекватним. Дослідження особливостей соціальної перцепції передбачає врахування багатьох її чинників, зокрема психологічних. А дослідження розуміння учнями один одного в умовах інклюзії вимагає також врахування специфіки такого навчання та особливостей формування шкільного колективу учнів із типовим розвитком з учнями, які мають особливі освітні потреби. Для дітей з особливими потребами формування гармонійних відносин з однолітками є чи не найголовнішим чинником соціалізації.

Специфіка відносин учнів у класі з інклюзивним навчанням визначається психологічними особливостями учнів, а також характером їх спілкування, що зумовлює стан психологічної атмосфери в колективі. Тому особливості розуміння учнями один одного в процесі спільної освітньої діяльності визначається багатьма чинниками.

Проблеми формування колективу учнів інклюзивного класу, недостатній рівень їх самооцінки та переважання емоційно-неблагополучної позиції в класі зумовлюють нагальну необхідність розроблення програм, спрямованих на формування адекватної «Я-концепції» учнів інклюзивних класів, зміцнення їхньої самооцінки. У вирішенні цих проблем велику роль відіграють психологічний супровід інклюзивного навчання, розробка методів сприяння особистісному розвитку учнів інклюзивних класів, зокрема учнів з особливими потребами, що, безумовно, сприятиме їх успішній соціалізації та особистісній реалізації.

Результати дослідження особистісних властивостей та міжособистісних відносин учнів порівнювалися в класах з інклюзивним та традиційним навчанням. Встановлено, що в учнів інклюзивних класів рівень самооцінки нижчий, ніж в їх однолітків із класів із традиційним навчанням, зокрема за такими критеріями, як «Зовнішність» та «Впевненість у собі». Ступінь вираженості потреби в спілкуванні вищий в учнів інклюзивних класів. Також, на думку учнів інклюзивних класів, психологічна атмосфера в їх колективі є сприятливою.

Ключові слова: соціальна взаємодія, інклюзивне освітнє середовище, позитивна самооцінка, учні з особливими потребами, класи з традиційним навчанням.

Постановка проблеми. Пізнаючи соціальне оточення, навколишній світ, індивід сприймає, пояснює і відтворює у своєму мисленні різні його соціальні аспекти. Процес соціального пізнання надзвичайно важливий у житті людини та її соціальній взаємодії [1, с. 284–293]. Особливої актуальності проблема соціальної перцепції набуває в контексті розвитку інклюзивної освітньої політики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В. Ольшанський дає підстави визначити соціальне сприйняття як різновид сприйняття, який, з одного боку, включає сприймання широкого кола соціальних об'єктів, соціальних ситуацій, а з іншого боку, опосередковує оцінку цих об'єк-

тів із боку суб'єкта сприймання [2, с. 128–134]. Також особливості соціальної взаємодії в середовищі інклюзивної школи і школи з традиційним навчанням розглядалися у працях таких вчених: В.М. Синьова, К.О. Островської, М.М. Філоненко, І.М. Цимбалюка, О.В. Чопік, Д.І. Шульженко та інших.

Метою статті є аналіз особливостей соціальної взаємодії у класах із традиційним та інклюзивним навчанням.

Виклад основного матеріалу. З емпіричних методів дослідження в роботі було використано психодіагностичне тестування із застосуванням стандартизованих тестів-опитувальників та математико-статистичні методи.

У цьому науковому дослідженні було використано такі діагностичні методики:

- 1) методика вивчення самооцінки Дембо-Рубінштейна в модифікації А.М. Прихожан;
- 2) методика визначення потреби в спілкуванні Ю.М. Орлова, В.І. Шкуркіна, Л.І. Орлової;
- 3) методика оцінки психологічної атмосфери в колективі А.Ф. Філера;
- 4) проєктивна методика «Мій клас».

Вибір методичного інструментарію зумовлений віковими особливостями груп досліджуваних (діти 11–13 років). У цьому віковому діапазоні знаходяться учні 5–7 класів закладів загальної середньої освіти. Діти цієї вікової категорії можуть адекватно зрозуміти зміст інструкції та заповнити форму психометричного тесту. Виконання проєктивних методик зазвичай подобається дітям усіх вікових категорій.

Дослідницькою роботою охоплено загалом 132 учня Львівського регіону, з них:

експериментальна група – 66 учнів інклюзивних класів;

контрольна група – 66 учнів класів із традиційною формою навчання.

1. Кореляційний аналіз

Внаслідок проведеного кореляційного аналізу було виявлено статистично значимі рівні кореляційних зв'язків між чинниками розуміння учнями один одного в процесі спільної освітньої діяльності, що відображено в кореляційній матриці.

Кореляційний аналіз усієї вибірки учнів, які навчаються у класах як з інклюзивним, так і з традиційним навчанням, показав прямі кореляційні зв'язки (див. табл. 1):

- 1) розум та здібності і зовнішність ($r = 0,32$);
- 2) авторитет в однолітків та зовнішність ($r = 0,52$);
- 3) авторитет в однолітків і впевненість у собі ($r = 0,41$);
- 4) умілі руки та зовнішність ($r = 0,38$);
- 5) впевненість у собі та зовнішність ($r = 0,6$).

Характеризуючи критерії самооцінки учнів, значимі рівні прямих кореляційних зв'язків, робимо висновок, що такі критерії, як зовнішність

та впевненість у собі, визначають ступінь авторитету в однолітків. Також зовнішність прямо корелює із впевненістю в собі, що характерно для підліткового віку.

У вибірці учнів, які навчаються у класах з інклюзивним навчанням, було виявлено такі статистично значимі рівні кореляційних зв'язків (табл. 2):

Прямі кореляційні зв'язки

1. Авторитет в однолітків та зовнішність ($r = 0,5$).
2. Авторитет в однолітків та впевненість у собі ($r = 0,51$).
3. Умілі руки та зовнішність ($r = 0,44$).
4. Зовнішність та впевненість у собі ($r = 0,64$).

Отже, в учнів класів з інклюзивним навчанням авторитет в однолітків прямо корелює із зовнішністю та впевненістю у собі, що відображає загальну тенденцію для усіх учнів 5–7 класів. Впевненість у собі прямо корелює із зовнішністю учня.

Обернені кореляційні зв'язки

1. Соціально-психологічна атмосфера в групі та умілі руки ($r = -0,5$).
2. Соціально-психологічна атмосфера в групі та зовнішність ($r = -0,5$).
3. Соціально-психологічна атмосфера в групі та впевненість у собі ($r = -0,39$).

Аналіз обернених кореляційних зв'язків показав, що такі критерії самооцінки, як зовнішність та впевненість у собі, не сприяють позитивній психологічній атмосфері у класі з інклюзивним навчанням.

У вибірці учнів, які навчаються у класах із традиційним навчанням, було виявлено такі статистично значимі прямі кореляційні зв'язки (табл. 3):

- 1) умілі руки та розум і здібності ($r = 0,33$);
- 2) розум і здібності та зовнішність ($r = 0,38$);
- 3) авторитет в однолітків та зовнішність ($r = 0,56$);
- 4) зовнішність та умілі руки ($r = 0,32$);
- 5) умілі руки та впевненість у собі ($r = 0,4$);
- 6) зовнішність та впевненість у собі ($r = 0,59$).

Авторитет в однолітків прямо корелює із зовнішністю учня, а зовнішність – із впевненістю в собі, що також відображає загальну тенденцію в учнів 5–7 класів.

Таблиця 1

All Groups Correlations (дані.sta) Marked correlations are significant at $p < ,01000$ N=132 (Casewise deletion of missing data)									
Variable	Means	Std.Dev.	Р зд	Авт	У р	Зовн	Вп в с	Пот сп	Атм
Р зд	60,89394	20,62395	1,000000	0,267727	0,268348	0,320647	0,227735	0,203364	-0,026966
Авт	63,20455	26,21338	0,267727	1,000000	0,185251	0,524631	0,405912	0,185475	-0,067538
У р	65,60606	23,95631	0,268348	0,185251	1,000000	0,381842	0,292023	0,155744	-0,260465
Зовн	66,50000	20,38429	0,320647	0,524631	0,381842	1,000000	0,599766	0,210124	-0,272929
Вп в с	71,66667	23,76529	0,227735	0,405912	0,292023	0,599766	1,000000	0,168954	-0,142885
Пот сп	23,78788	3,94045	0,203364	0,185475	0,155744	0,210124	0,168954	1,000000	-0,122149
Атм	34,75000	12,70353	-0,026966	-0,067538	-0,260465	-0,272929	-0,142885	-0,122149	1,000000

Таблиця 2

Інкл=так Correlations (дані.sta) Marked correlations are significant at $p < ,01000$ N=66 (Casewise deletion of missing data)									
Variable	Means	Std.Dev.	Р_зд	Авт	У_р	Зовн	Вп_в_с	Пот_сп	Атм
Р_зд	58,03030	22,19561	1,000000	0,300358	0,224074	0,271923	0,256681	0,168154	-0,102996
Авт	62,00000	27,38781	0,300358	1,000000	0,180773	0,498498	0,509770	0,197341	-0,130374
У_р	65,86364	24,14436	0,224074	0,180773	1,000000	0,438536	0,232634	0,116490	-0,508780
Зовн	65,43939	21,98820	0,271923	0,498498	0,438536	1,000000	0,636124	0,156665	-0,496288
Вп_в_с	66,33333	25,89763	0,256681	0,509770	0,232634	0,636124	1,000000	0,214544	-0,388803
Пот_сп	24,01515	3,92817	0,168154	0,197341	0,116490	0,156665	0,214544	1,000000	-0,254470
Атм	31,07576	10,29759	-0,102996	-0,130374	-0,508780	-0,496288	-0,388803	-0,254470	1,000000

Таблиця 3

Інкл=ні Correlations (дані.sta) Marked correlations are significant at $p < ,01000$ N=66 (Casewise deletion of missing data)									
Variable	Means	Std.Dev.	Р_зд	Авт	У_р	Зовн	Вп_в_с	Пот_сп	Атм
Р_зд	63,75758	18,65316	1,000000	0,217795	0,332698	0,379646	0,122877	0,269681	-0,046705
Авт	64,40909	25,13592	0,217795	1,000000	0,191946	0,556217	0,265335	0,179759	-0,050404
У_р	65,34848	23,94898	0,332698	0,191946	1,000000	0,319611	0,396848	0,194210	-0,094478
Зовн	67,56061	18,75275	0,379646	0,556217	0,319611	1,000000	0,558035	0,281742	-0,146245
Вп_в_с	77,00000	20,24390	0,122877	0,265335	0,396848	0,558035	1,000000	0,155836	-0,082204
Пот_сп	23,56061	3,96961	0,269681	0,179759	0,194210	0,281742	0,155836	1,000000	-0,006072
Атм	38,42424	13,84870	-0,046705	-0,050404	-0,094478	-0,146245	-0,082204	-0,006072	1,000000

2. Аналіз за критерієм Стьюдента (T-test)

Проведений у пакеті «Статистика 8» T-test (критерій Стьюдента) дав змогу порівняти рівень досліджуваних критеріїв самооцінки учнів (розум, здібності, авторитет в однолітків, умілі руки, впевненість у собі), рівень вираженості потреби в спілкуванні та атмосфери в колективі у двох групах досліджуваних (у класах з інклюзивним навчанням та у класах із традиційним навчанням).

У вибірці учнів, які навчаються за традиційною формою навчання, рівень впевненості в собі вищий, ніж у вибірці учнів класів з інклюзивним навчанням (табл. 4)

Також у вибірці учнів класів із традиційним навчанням сприятливіша психологічна атмосфера

в класі, ніж у вибірці учнів класів з інклюзивним навчанням.

Результати порівняння рівня цих чинників розуміння учнями один одного свідчать про те, що у класах із традиційною формою навчання учні більш впевнені в собі, а також психологічна атмосфера в їх класах більш сприятлива.

Проте ступінь вираженості потреби в спілкуванні вища в учнів класів з інклюзивним навчанням порівняно з учнями класів із традиційним навчанням.

3. Аналіз за ранговою кореляцією Спірмена

Аналіз досліджуваних критеріїв за ранговою кореляцією Спірмена показав у загальній групі учнів інклюзивних та традиційних класів прямий

Таблиця 4

T-tests; Grouping: Інкл: Інклюзія (дані.sta) Group 1: так Group 2: ні											
Variable	Mean так	Mean ні	t-value	df	p	Valid N так	Valid N ні	Std.Dev. так	Std.Dev. ні	F-ratio Variances	p Variances
Р_зд	58,03030	63,75758	-1,60483	130	0,110958	66	66	22,19561	18,65316	1,415890	0,163621
Авт	62,00000	64,40909	-0,52648	130	0,599449	66	66	27,38781	25,13592	1,187203	0,491033
У_р	65,86364	65,34848	0,12306	130	0,902246	66	66	24,14436	23,94898	1,016383	0,947970
Зовн	65,43939	67,56061	-0,59631	130	0,552003	66	66	21,98820	18,75275	1,374832	0,202084
Вп_в_с	66,33333	77,00000	-2,63626	130	0,009403	66	66	25,89763	20,24390	1,636559	0,049037
Пот_сп	24,01515	23,56061	0,66123	130	0,509634	66	66	3,92817	3,96961	1,021209	0,932835
Атм	31,07576	38,42424	-3,45930	130	0,000733	66	66	10,29759	13,84870	1,808618	0,018151

кореляційний зв'язок між соціально-психологічною позицією учня в класі та ступенем вираженості потреби в спілкуванні (табл. 5).

У вибірці учнів інклюзивних класів статистично значимих результатів кореляції між критерієм соціально-психологічної позиції учня та іншими критеріями не виявлено (табл. 6).

У вибірці учнів класів із традиційним навчанням виявлено статистично значимий обернений кореляційний зв'язок між соціально-психологічною позицією учня та самооцінкою учня за критерієм «Авторитет в однолітків» (табл. 7).

4. Багатофакторний статистичний аналіз

Факторний аналіз даних дає підстави виділити два латентні фактори, які пояснюють понад 50% сукупної дисперсії даних (табл. 8).

Перший латентний фактор пояснює понад 30% сукупної дисперсії даних і зумовлює зміну даних за шкалами: «Розум та здібності», «Авторитет в однолітків», «Зовнішність», «Впевненість у собі».

Другий латентний фактор зумовлює прямий вплив на змінну «Авторитет в однолітків» та зворотній вплив на змінну «Умілі руки» (табл. 8).

В експериментальній групі досліджуваних перший латентний фактор зумовлює зміну даних за шкалами: «Розум і здібності», «Авторитет в одно-

літків», «Зовнішність», «Впевненість у собі», як і в загальній вибірці.

Таблиця 8

All Groups Factor Loadings (Varimax normalized) (дані.sta) Extraction: Principal components (Marked loadings are >,500000)		
	Factor 1	Factor 2
Р_зд	0,605971	0,006010
Авт	0,768367	0,019003
У_р	0,346334	-0,606929
Зовн	0,757219	-0,370291
Вп_в_с	0,709115	-0,224806
Пот_сп	0,354966	-0,208059
Атм	0,057579	0,892122
Expl.Var	2,283077	1,395583
Prp.Totl	0,326154	0,199369

Таблиця 5

All Groups Spearman Rank Order Correlations (дані.sta) MD pairwise deleted Marked correlations are significant at p <,05000							
Variable	Р_зд	Авт	У_р	Зовн	Вп_в_с	Пот_сп	Атм
Поз	0,083492	-0,123673	0,069916	-0,095998	-0,105264	0,211325	-0,091656

Таблиця 6

Інкл=так Spearman Rank Order Correlations (дані.sta) MD pairwise deleted Marked correlations are significant at p <,05000							
Variable	Р_зд	Авт	У_р	Зовн	Вп_в_с	Пот_сп	Атм
Поз	0,162127	0,003055	0,099131	-0,049492	-0,151899	0,203789	-0,042120

Таблиця 7

Інкл=ні Spearman Rank Order Correlations (дані.sta) MD pairwise deleted Marked correlations are significant at p <,05000							
Variable	Р_зд	Авт	У_р	Зовн	Вп_в_с	Пот_сп	Атм
Поз	-0,054929	-0,259876	0,040736	-0,178757	-0,141940	0,217746	-0,235325

Другий латентний фактор зумовлює прямий вплив на змінні «Умілі руки» та «Зовнішність» і зворотній вплив на «Атмосферу в групі» (табл. 9).

Таблиця 9

Інкл=так Factor Loadings (Varimax normalized) (дані.sta) Extraction: Principal components (Marked loadings are > .500000)		
Variable	Factor 1	Factor 2
Р_зд	0,607528	0,017806
Авт	0,839314	0,021570
У_р	0,106046	0,800159
Зовн	0,624872	0,562342
Вп_в_с	0,727461	0,341315
Пот_сп	0,328781	0,218145
Атм	-0,113414	-0,876086
Expl.Var	2,125407	1,888875
Prp.Totl	0,303630	0,269839

4.1. Розміщення факторних навантажень у просторі латентних факторів (експериментальна група)

У контрольній групі досліджуваних перший латентний фактор зумовлює зміну даних за шкалами: «Авторитет в однолітків», «Умілі руки», «Зовнішність», «Впевненість у собі» (табл. 10).

Другий латентний фактор зумовлює зміну даних за шкалами: «Розум та здібності», «Потреба у спілкуванні», «Атмосфера у групі».

4.2. Розміщення факторних навантажень у просторі латентних факторів (контрольна група)

Таблиця 10

Інкл=ні Factor Loadings (Varimax normalized) (дані.sta) Extraction: Principal components (Marked loadings are > .500000)		
	Factor 1	Factor 2
Р_зд	0,414234	0,558193
Авт	0,618279	0,161633
У_р	0,588568	0,195637
Зовн	0,836400	0,163691
Вп_в_с	0,734227	-0,061371
Пот_сп	0,286066	0,630609
Атм	-0,414158	0,619012
Expl.Var	2,392285	1,187384
Prp.Totl	0,341755	0,169626

Аналіз тенденцій міжособистісної взаємодії та спілкування, сприйняття та розуміння людини

людиною дає змогу зробити висновки, що соціально-психологічний підхід до вивчення міжособистісних відносин є найбільш адекватним [3]. Дослідження особливостей соціальної перцепції передбачає врахування багатьох її чинників, зокрема психологічних. А дослідження розуміння учнями один одного в умовах інклюзії вимагає також врахування специфіки такого навчання та особливостей формування шкільного колективу учнів із типовим розвитком з учнями, які мають особливі освітні потреби. Для дітей з особливими потребами формування гармонійних відносин з однолітками є чи не найголовнішим чинником соціалізації [4, с. 120–128].

Специфіка відносин учнів у класі з інклюзивним навчанням визначається психологічними особливостями учнів, а також характером їх спілкування, що зумовлює стан психологічної атмосфери в колективі. Тому особливості розуміння учнями один одного в процесі спільної освітньої діяльності визначається багатьма чинниками [5, с. 84–93].

Проблеми формування колективу учнів інклюзивного класу, недостатній рівень їх самооцінки та переважання емоційно-неблагополучної позиції в класі зумовлюють нагальну необхідність розроблення програм, спрямованих на формування адекватної «Я-концепції» учнів інклюзивних класів, зміцнення їхньої самооцінки [6]. У вирішенні цих проблем велику роль відіграють психологічний супровід інклюзивного навчання, розробка методів сприяння особистісному розвитку учнів інклюзивних класів, зокрема учнів з особливими потребами, що, безумовно, сприятиме їх успішній соціалізації та особистісній реалізації [7].

Висновки і пропозиції. Результати дослідження особистісних властивостей та міжособистісних відносин учнів порівнювалися у класах з інклюзивним та традиційним навчанням. Встановлено, що в учнів інклюзивних класів рівень самооцінки нижчий, ніж в їх однолітків із класів із традиційним навчанням, зокрема за такими критеріями, як «Зовнішність» та «Впевненість у собі». Ступінь вираженості потреби у спілкуванні вищий в учнів інклюзивних класів. Також, на думку учнів інклюзивних класів, психологічна атмосфера в їх колективі сприятлива.

Список використаної літератури:

1. Синьов В.М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. Київ : «МП Леся», 2010. 779 с.
2. Ольшанский Д.В. Психология масс. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 322 с.
3. Островська К.О. Психологічні особливості ставлення матерів до їх здорових дітей та дітей з обмеженими можливостями. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова*. 2015. № 29. С. 213–219.

4. Філоненко М.М. Психологія спілкування. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 224 с.
5. Цимбалюк І.М. Психологія спілкування. Київ : ВД Професіонал, 2004. 304 с.
6. Чопік О.В. До проблеми актуальності стосунків в учнівському колективі інклюзивного класу. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія : Соціально-педагогічна. 2010. Вип. 15. С. 431–435.
7. Шульженко Д.І. Дизонтогенетичні аспекти ранньої корекційно-педагогічної роботи в соціально-реабілітаційних центрах. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. Збірник наукових праць. 2004. № 1(3). URL: <http://ap.uu.edu.ua/article/453>.
-

Fert O. Peculiarities of social interaction of students of inclusive classes and classes with traditional education in secondary school

The article considers the urgency of the problem of social interaction, the formation of positive self-esteem in an inclusive learning environment, analyzes the features of the formation of relations in traditional classes in comparison with inclusive.

Analysis of trends in interpersonal interaction and communication, perception and understanding of man by man allows us to conclude that the socio-psychological approach to the study of interpersonal relationships is the most adequate. The study of the peculiarities of social perception involves taking into account many of its factors, including psychological. And the study of students' understanding of each other in terms of inclusion also requires consideration of the specifics of such training and the peculiarities of the formation of the school team of students with typical development with students with special educational needs. For children with special needs, the formation of harmonious relationships with peers is perhaps the most important factor in socialization.

The specificity of students' relationships in the classroom with inclusive education is determined by the psychological characteristics of students, as well as the nature of their communication, which determines the state of the psychological atmosphere in the team. Therefore, the peculiarities of students' understanding of each other in the process of joint educational activities are determined by many factors. Problems of forming a team of inclusive students, insufficient level of their self-esteem and the predominance of emotionally disadvantaged position in the classroom necessitate the development of programs aimed at forming an adequate "self-concept" of inclusive students, strengthening their self-esteem. Psychological support of inclusive education, development of methods to promote personal development of students of inclusive classes, in particular students with special needs, plays an important role in solving these problems, which will certainly contribute to their successful socialization and personal realization.

The results of the study of personal characteristics and interpersonal relationships of students were compared in classes with inclusive and traditional learning. It was found that students in inclusive classes have a lower level of self-esteem than their peers in traditional classes, in particular by criteria such as "Appearance" and "Self-confidence". The degree of need for communication is higher in students of inclusive classes. Also, according to students in inclusive classes, the psychological atmosphere in their team is favorable.

Key words: *social interaction, inclusive educational environment, positive self-esteem, students with special needs, classes with traditional education.*