



ISSN 2707-3076

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

Хортицької національної академії

SCIENTIFIC JOURNAL

of Khortytsia National Academy



Серія: Педагогіка.
Соціальна робота.

2019, 1(1)

ISSN 2707-3074 (Print)

Комунальний заклад вищої освіти
«Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія»
Запорізької обласної ради



Науковий журнал Хортицької національної академії

Серія:
Педагогіка. Соціальна робота

Випуск 1 (1)

Запоріжжя
2019

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
Серія KB № 24104-13944P
Офіційний сайт видання <https://journal.khnnra.edu.ua/index.php/njKhNA>

Головний редактор:

Нечипоренко Валентина Василівна, доктор педагогічних наук, професор, ректор Хортицької національної академії (Україна).

Заступник головного редактора:

Позднякова Олена Леонтіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, перший проректор Хортицької національної академії (Україна).

Члени редакційної колегії:

Павленко Анатолій Іванович, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної академії вищої освіти України, завідувач кафедри соціальної роботи Хортицької національної академії (Україна).

Борисов Вячеслав Вікторович, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та методик навчання Хортицької національної академії (Україна).

Цимбалару Анжеліка Дмитрівна, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник відділу інновацій та стратегій розвитку освіти Інституту педагогіки НАПН України (Україна).

Пономарьова Галина Федорівна, доктор педагогічних наук, професор, ректор комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (Україна).

Петриченко Лариса Олексіївна, доктор педагогічних наук, доцент, перший проректор комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (Україна).

Харківська Алла Анатоліївна, доктор педагогічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної роботи комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (Україна).

Роганова Марина Вікторівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики дошкільної освіти комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (Україна).

Ульянова Вікторія Станіславівна, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (Україна).

Чернецька Юлія Іванівна, доктор педагогічних наук, доцент комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (Україна).

Gancarz Aleksandra, Doctor, Assistant, University of Silesia in Katowice (Poland).

Chojnacka-Synaszko Barbara, Doctor, Adiunkt, University of Silesia in Katowice (Poland).

Zenon Gajdzica, Full professor, Professor, University of Silesia in Katowice (Poland).

Suchodolska Jolanta, Adiunkt, University of Silesia in Katowice (Poland).

Гевко Ігор Васильович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри комп'ютерних технологій Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (Україна).

Цибулько Людмила Григорівна, доктор педагогічних наук, доцент, професор Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет» (Україна).

Відповідальний секретар:

Шашук Ольга Олександрівна, методист науково-методичного відділу Хортицької національної академії (Україна)

Зовнішні рецензенти:

Бондар Віталій Іванович, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної академії педагогічних наук України (Україна).

Засенко В'ячеслав Васильович, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (Україна).

Елькін Марк Веніамінович, кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (Україна).

Гораш Катерина Вікторівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії педагогічних інновацій Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України (Україна).

Корнелюк Богдан Васильович, кандидат філологічних наук, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Хортицької національної академії (Україна).

Схвалено рішенням Вченої ради Хортицької національної академії
Протокол № 4 від 24.12.2019.

У статтях розглядаються результати новітніх теоретичних та експериментальних досліджень в галузі педагогіки та соціальної роботи. Дослідження охоплюють проблеми загальної педагогіки та історії педагогіки, теорії і методики управління освітою, теорії і методики виховання, початкової освіти, середньої освіти, професійної освіти, спеціальної освіти, а також соціальної роботи.

© **Хортицька національна академія, 2019**

ISSN 2707-3074 (Print)

Municipal Institution of Higher Education
«Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy»
of Zaporizhzhia Regional Council



Scientific Journal of Khortytsia National Academy

Series:
Pedagogy. Social Work

Issue 1(1)

Zaporizhzhia
2019

UDC 37(051)

H 34

Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work) : scientific journal / [editorial board : V. Nechyporenko (chief editor) and others]. Zaporizhzhia : Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education "Khortytsia National Educational Rehabilitation Academy" of Zaporizhzhia Regional Council, 2019. Iss. 1(1).

Certificate of state registration of the print media

Series KB № 24104-13944P

Official website of the journal <https://journal.khnnra.edu.ua/index.php/njKhNA>

Chief editor:

Valentyna Nechyporenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Rector of the Khortytsia National Academy (Ukraine).

Deputy editor:

Olena Pozdniakova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, First Pro-rector of the Khortytsia National Academy (Ukraine).

Members of the editorial board:

Anatolii Pavlenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the National Academy of Higher Education Sciences of Ukraine, Head of the Department of Social Work of the Khortytsia National Academy (Ukraine).

Viacheslav Borysov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Pedagogy and Teaching Methodologies of the Khortytsia National Academy (Ukraine).

Anzhelika Tsymbalaru, Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Research Officer, Chief Researcher at the Innovations and Education Development Strategies Department of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Ukraine).

Halyna Ponomarova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Rector of the Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council (Ukraine).

Larysa Petrychenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, First Pro-rector of the Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council (Ukraine).

Alla Kharkivska, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Pro-rector for Scientific and Pedagogical Work of the Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council (Ukraine).

Maryna Rohanova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Theories and Methods of Preschool Education of the Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council (Ukraine).

Viktoriia Ulianova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Musical and Instrumental Teacher Training of the Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council (Ukraine).

Yuliia Chernetska, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council (Ukraine).

Aleksandra Gancarz, Doctor, Assistant, University of Silesia in Katowice (Poland).

Barbara Chojnacka-Synaszko, Doctor, Adiunkt, University of Silesia in Katowice (Poland).

Gajdzica Zenon, Full Professor, Professor, University of Silesia in Katowice (Poland).

Jolanta Suchodolska, Adiunkt, University of Silesia in Katowice (Poland).

Ihor Hevko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Computer Technologies of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University (Ukraine).

Liudmyla Tsybulko, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of State Higher Educational Institution «Donbas State Pedagogical University» (Ukraine).

Executive secretary:

Oiha Stashuk, Methodologist of the Scientific and Methodological Division of Khortytsia National Academy (Ukraine)

External reviewers:

Vitaliy Bondar, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Ukraine).

Viacheslav Zasenکو, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Director of the Institute of Special Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Ukraine).

Mark Elkin, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Pedagogy and Pedagogical Skills of Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Ukraine).

Kateryna Horash, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Research Officer at the Laboratory of Pedagogical Innovations of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Ukraine).

Bohdan Korneliuk, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Social Sciences and the Humanities of the Khortytsia National Academy (Ukraine).

Approved by the Academic Council of the Khortytsia National Academy

Protocol № 4 from 24.12.2019.

The articles deal with the results of the latest theoretical and experimental research in the field of pedagogy and social work. Research covers the problems of general pedagogy and history of pedagogy, theories and methods of educational management, theories and methods of training, primary education, secondary education, vocational education, special education and social work.

© **Khortytsia National Academy, 2019**

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Білецький О. А. Проблеми становлення соціально-педагогічного цілепокладання в контексті розвитку народної освіти в Україні (друга половина XIX – початок XX століття).....	7
Маврін В. В. Історико-педагогічна діалектика становлення теорії і практики життєтворчості особистості у вітчизняній освіті (XVI – початок XX ст.).....	15
Павленко А. І. Сучасна методологія педагогіки: значення, роль і місце вчення про рефлексію....	28
Позднякова О.Л. Інтерпретація концепту «виховна система» у сучасній педагогічній науці.....	39

РОЗДІЛ 2. СЕРЕДНЯ ОСВІТА

Борисов В. В., Лупінович С. М., Борисова С. В. Стратегії розвитку критичного мислення учнів початкової школи на уроках «Я у світі».....	49
Топузов О. М., Цимбалару А. Д. Стан шкільної практики організації навчальної взаємодії учнів із об'єктами освітнього середовища.....	59

РОЗДІЛ 3. ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Андрєєв А. М., Тихонська Н. І. Система підготовки майбутніх учителів фізики до організації інноваційної діяльності учнів.....	67
Belmaz Yaroslava Criteria of efficiency of higher education teachers (us and Great Britain experience).....	74
Вікторенко І. Л. Формування мотивації першокурсників педагогічних закладів вищої освіти до навчальної і майбутньої професійної діяльності.....	82
Дьоміна В. В. Білінгвізм майбутнього перекладача – вимога сучасної європейської вищої освіти.....	90
Іваницький О. І. Формування у майбутніх учителів фізики професійної здатності до застосування інваріантів навчально-пізнавальної діяльності.....	95
Нечипоренко В. В., Ястребова В. Я. Розвиток професійної готовності менеджерів освіти до системної організації інклюзивного навчання у Новій українській школі.....	104
Пономарьова Г. Ф. Формування актуальних академічних цінностей у майбутніх фахівців закладів освіти : контекст філософії вищої освіти.....	122
Супрун Д. М. Педагогічні умови організації системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти.....	130

РОЗДІЛ 4. СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

Kalinina Tatyana Development of psychosocial competence for preteens with developmental delay.....	140
Сілявіна Ю. С. Здатність учнів з особливими освітніми потребами до успішної навчальної діяльності як критеріальний показник ефективності системи педагогічної реабілітації в інклюзивному освітньому середовищі школи.....	148
Федоренко С. В., Дашковська А. В. Формування образотворчої компетентності у молодших учнів зі зниженим зором про українську народну іграшку.....	159
Шеремет М. К., Ковальчук Ж. М. Розвиток спеціальної освіти в Україні як окремої галузі науки в 1940-1960-х рр.....	169

РОЗДІЛ 5. СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Гордієнко Н. М. Теоретико-методологічні засади дослідження соціального ресурсного потенціалу освітніх закладів інтернатного типу.....	178
--	-----

CONTENTS

CHAPTER 1. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Oleksii Biletskyi , Problems of the formation of social-pedagogical goal-setting in the context of the development of public education in Ukraine (second half of the XIX – early XX centuries).....	7
Vitalii Mavrin , Historical and pedagogical dialectics of the development of person life-creation's theory and practice in national education in the 16 th and early 20 th century.....	15
Anatolii Pavlenko , Modern methodology of education science: importance, role and position of reflection theory.....	28
Olena Pozdniakova , The interpretation of the educational system concept in pedagogical science.....	39

CHAPTER 2. SECONDARY EDUCATION

Viacheslav Borysov, Svitlana Lupinovich, Svitlana Borysova , Strategies for the development of critical thinking in primary school students in the course "I'm in the World".....	49
Oleh Topuzov, Anzhelika Tsymbalaru , The state of school practice organization of educational interaction of students with the objects of the educational environment.....	59

CHAPTER 3. VOCATIONAL EDUCATION

Andrii Andrieiev, Nataliia Tykhonska , The system of preparing future physics teachers for the organization of students' innovative activities.....	67
Yaroslava Belmaz , Criteria of efficiency of higher education teachers (us and Great Britain experience).....	74
Iryna Viktorenko , Formation of motivation of first-year students in pedagogical higher education institutions to educational and future professional activities.....	82
Victoriia Domina , Bilingualism of future foreign language teacher as requirement of modern European higher education.....	90
Oleksandr Ivanytskyi , Enabling future teachers of physics to apply invariants of educational and cognitive activities.....	95
Valentyna Nechyporenko, Valentyna Yastrebova , Development of professional readiness of education managers for systemic organization of inclusive education.....	104
Halyna Ponomarova , Formation of topical academic values in future educators in the context of modern philosophy of higher education in Ukraine.....	122
Daria Suprun , Pedagogical conditions of the psychologists' professional training system organization in the field of special education.....	130

CHAPTER 4. SPECIAL EDUCATION

Tetiana Kalinina Development of psychosocial competence for preteens with developmental delay.....	140
Yuliia Siliavina , The ability of students with special educational needs for successful educational activities as an indicator of the pedagogical rehabilitation system efficiency.....	148
Svitlana Fedorenko, Alisa Dashkovska , Formation of art competence using the Ukrainian folk toy among younger schoolchildren with low vision.....	159
Mariia Sheremet, Zhanna Kovalchuk , The evolution of special education in Ukraine as a separate scientific area in the 1940-1960's.....	169

CHAPTER 5. SOCIAL WORK

Nataliia Hordiienko , Theoretical and methodological foundations of studying the social resource potential of educational institutions of the boarding type.....	178
---	-----

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ
CHAPTER 1. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

УДК 37.013.42

Олексій Анатолійович Білецький
ORCID ID: 0000-0002-8978-2218
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Слов'янськ, Україна
sovestalex@yandex.ru

ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ НАРОДНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

У статті розкрито основні проблеми педагогічного і соціального цілепокладання в контексті розвитку народної освіти в Україні в другій половині ХІХ – на початку ХХ століття; аналізуються умови, що сприяли формуванню загальносуспільної думки про необхідність існування народної школи, подано аналіз основних законопроектів та положень Міністерства народної освіти Російської імперії, а також роль суспільних організацій, що відобразили формування системи цілей у педагогічному і соціальному аспектах для народної освіти України означеного періоду.

Ключові слова: народна освіта, цілепокладання, соціально-педагогічне цілепокладання, тенденції, Церква, народна школа, Міністерство народної освіти, церковно-парафіяльні школи.

Вступ. Протягом останніх років в Україні відбувається докорінна трансформація науково-економічної сфери діяльності. Освітня галузь потребує реформування, змістом якого має стати її конструктивна модернізація, а метою – підвищення її якості. При цьому головним завданням модернізації є не просте наближення, відповідність педагогічного процесу, а випереджальне відображення й ефективне врахування істотних тенденцій в ньому розвитку та функціонування нашого суспільства й людської цивілізації в цілому.

З усією очевидністю це вимагає розширення масштабів і зростання рівня освіти, поліпшення якості підготовки фахівців, а головне – розвитку самої людини, її творчих здібностей, що і було зазначено загальноукраїнською концепцією «НУШ (Нова Українська Школа)» (Концепція Нової Української Школи, 2016).

У перетворенні сучасної школи важливу роль відіграє історико-педагогічний досвід, вивчення якого дозволяє визначити закономірності розвитку і постановку системи цілей у галузі шкільництва в Україні, побачити і реально оцінити проблеми сучасної школи й

накреслити шляхи подальшого розвитку освіти.

Так, головним компонентом, відсутність якого унеможливує існування і подальший розвиток школи є ціль. Саме ціль і визначає характер і зміст навчальної діяльності. Але, у свою чергу, це породжує різність поглядів і підходів у формуванні як педагогічного, так і соціального цілепокладання.

Проблемі формування соціально-педагогічного цілепокладання в Україні приділено достатньо уваги вітчизняних учених. Серед них, з позицій історії педагогіки і загальної освіти, найбільш широко і ґрунтовно представлені аспекти розв'язання цієї проблеми у дослідженнях В. П. Беспалька, В. І. Бондаря, М. В. Гриньової, Н. В. Кузьміної, А. К. Маркової, В. А. Семиченко, О. В. Перетятко, Н. С. Побірченко, А. В. Хуторського.

Останнім часом проблеми цілепокладання у педагогіці привертають багато уваги науковців. Цю педагогічну категорію досліджують із світоглядницьких позицій виховання, розвитку і загальної освіти. Серед останніх досліджень можна виділити

праці В. М. Чорнобровкіна, Г. С. Сухобської, а також І. В. Гриценко.

Саме дослідження І. В. Гриценко (2014) дозволило нам визначити понятійний імператив щодо поняття «цілепокладання» у педагогіці. Згідно з автором, «цілепокладання» – це педагогічна категорія, сутність якої полягає у проектуванні освіти як соціального інституту (с. 25). Тобто, у розумінні автора, формування «головних» соціальних цілей освіти, що визначаються соціальним замовленням, повинно перетворитися в конкретні цілі освіти, виховання і розвитку, відображені у змісті освіти.

Зважаючи на тісний взаємозв'язок між соціальним і педагогічним цілепокладанням, надалі ми будемо використовувати термін «соціально-педагогічне цілепокладання».

У перетворенні сучасної школи важливу роль відіграє історико-педагогічний досвід, вивчення якого дозволяє комплексно визначити закономірності розвитку шкільництва в Україні, побачити і зважено оцінити проблеми сучасної школи й накреслити шляхи подальшого розвитку освіти. При цьому важливо враховувати здобутки регіонального педагогічного досвіду.

З огляду на це цікавим є досвід організації народної освіти України в другій половині XIX – на початку XX століття. Вибір часових меж дослідження не випадковий, оскільки з 1861 по 1917 рр. в системі народної освіти України, як й в усій Російській імперії, відбувалися значні зміни у шкільній справі, пов'язані зі змінами у соціально-економічній та політичній галузях життя тогочасного суспільства. Цей історичний період цікавий тим, що у цей час закладалися основи новітньої педагогіки. Багато нововведень, що впроваджувалися у шкільну практику в другій половині XIX – на початку XX століття, є актуальними зараз і викликають інтерес сучасних дослідників.

Огляд історико-педагогічних досліджень показує, що дослідниками виконана значна робота щодо вивчення розвитку народної освіти в Україні упродовж другої половини XIX – початку XX століття. Однак у ній знайшли відображення лише загальнопедагогічні аспекти. Так, у наукових дослідженнях було висвітлено перебіг освітніх процесів, зміст освіти, досвід роботи, політику

уряду та діяльність суспільних організацій. Але, в основному, у історико-педагогічних дослідженнях не проводяться паралелі між соціальними цілями і розвитком освіти (в тому числі і народною). Не встановлюються зв'язки між прагненнями суспільства і вимогами держави. У нашому дослідженні було проведено аналіз основних подій і явищ у галузі народної освіти пореформеного періоду.

Метою дослідження стало виділення основних аспектів соціально-педагогічного цілепокладання в Україні протягом другої половини XIX – початку XX століття.

У дослідженні застосовано комплекс **методів дослідження**: аналіз, синтез, конкретно-пошуковий, системно-структурний методи для здійснення історіографічного аналізу проблеми, вивчення теоретичних питань розвитку народної освіти в Україні; пошуково-бібліографічний та проблемно-цільовий – для аналізу періодичних видань, нормативних і освітніх документів з метою визначення загального стану розвитку народної освіти; методи узагальнення та інтерпретації даних для визначення актуальних проблем і тенденцій розвитку народної освіти в Україні упродовж досліджуваного періоду.

З середини XIX століття інтенсивно розвиваються міжнародні політичні та економічні зв'язки Російської імперії із країнами Західної Європи. Вихід Російської імперії на європейський рівень вимагав швидкого розвитку промисловості, сільського господарства, науки і техніки. Водночас відчувався дефіцит кваліфікованого робочого персоналу на мануфактурах, заводах і фабриках. Непродуктивна праця кріпаків була неспроможна забезпечити належного прибутку господарям, на відміну від механізованих засобів (Егоров, 1974, с. 4). Царський уряд був змушений скасувати кріпацтво. У зв'язку з переходом від феодального до капіталістичного способу виробництва гостро постало питання розбудови системи освіти, яка б служила фундаментом для економічного розвитку країни. Приймаючи до уваги нові вимоги життя суспільства, Імператор Олександр II на нараді Міністерства народної освіти з питань обговорення «Проекту статуту загальноосвіт-

ніх закладів», яка відбувалась 23 квітня 1861 року, зазначав: «Для того, щоб доцільно користуватися правами людини, необхідно розвинути в народних масах усвідомлення та знання цих прав, розпалити любов до праці розумної та посіяти у кожному повагу до самого себе та до людини взагалі. Тільки за таких умов може бути ліквідована роз'єднаність, яка панує між станами. Тільки тоді стане можливим розумний розподіл праці між людьми» (Мусин-Пушкин, 1914, с. 67).

Однак стан народної освіти Російської імперії, зокрема в Україні, залишався незадовільним, наслідком чого був низький рівень грамотності населення порівняно з країнами Європи. Якщо у Європі він становив 85–90 освічених на 100 осіб, то в Україні на 100 осіб припадало лише 17–25 освічених (История и развитие народного просвещения в Российской империи в XVIII – начале XX ст., 1923, с. 30). Цей факт викликав занепокоєння у державних колах. З одного боку, тодішній уряд розумів необхідність поширення загальної освіти серед народних мас, а з іншого – намагався обмежити освіту для робітників і селян. Такі підходи до загальної народної освіти визначили наступні кроки уряду щодо організації освіти. Так, у пояснювальній записці до «Проекту статуту загальноосвітніх закладів» (1862 рік) зазначалося, що школа повинна давати корисні знання (Аристов, 1879, с. 38). Справа організації та поширення освіти в народі повинна була залишитися під контролем Міністерства народної освіти. Водночас школи духовного відомства залишалися закріпленими за духовенством. Окрім того, духовенство отримало можливість контролювати справу організації народних шкіл, а також впливати на рішення Міністерства народної освіти. За таких умов Міністерство народної освіти посідало далеко не перше місце у справі організації початкової освіти.

Отже, вже на перших роках організації справи народної освіти у Російській Імперії спостерігалися перші труднощі у формуванні соціально-педагогічного цілепокладання, що виявилися у прагненні широких народних верств до освіти і водночас стримання цього процесу з боку Міністерства освіти і Церкви.

У 1864 році було видано «Положення про початкові народні училища», яке стало основою для подальшого розвитку народної освіти в Російській імперії та в Україні. Цим Положенням приватним особам та сільським громадам було дозволено відкривати народні училища (Полный свод законов Российской империи, 1911, с. 1728). Таким чином, царським урядом було передано справу розвитку народної освіти широким народним колам. Тому цей документ сприяв посиленню впливу громадськості на розбудову мережі шкіл. «Положення про початкові народні училища» засвідчило прихильність царського уряду до розвитку народної освіти. У свою чергу, це створило певні передумови для розвитку загальної народної освіти.

Історичну цінність представляє той факт, що «Положення про початкові народні училища» усунуло парадокс в освітній галузі. Юридично поняття «початкова народна освіта» з'явилося ще у 1767 році під час створення імператрицею Російської імперії Катериною II «Великої комісії» – першого Міністерства освіти. Але фактично можливість навчатися у початкових училищах отримали лише певні верстви населення: ремісники, купці та городяни (Веселовский, 1909, с. 18–20). Лише з 1864 року народна освіта отримує статус загальної.

Із скасуванням кріпацтва у 1861 р. з'явилася велика кількість вільного населення, яка теж потребувала певної освіти. З метою диференціювання різних щаблів навчальних закладів для відповідних прошарків населення уряду було потрібно поділити усі заклади на окремі ступені. Однокласні та двокласні початкові училища отримали статус народних, тобто для простого люду. Тому поняття «народна освіта» і «початкова освіта» пореформеного періоду стали тотожними (Полный свод законов Российской империи, 1911, с. 139–142).

«Положення про початкові народні училища», видане у 1864 р. вже офіційно затвердило однокласні та двокласні початкові училища як навчальні заклади для бідних прошарків населення – для звичайного народу. Ці училища стали єдиним джерелом освіти для широких народних мас.

У 1864 році в 34 губерніях Європейської Росії були засновані перші

земства. Серед них земськими стали і деякі губернії України: Харківська, Херсонська, Одеська та Чернігівська.

Земства відігравали значну роль у розвитку народної школи, хоча ця справа зовсім не входила в обов'язки земських установ. Згідно із земським положенням 1864 року, земствам надавалося лише право піклування про кошти на народну освіту і затверджену законом участь у завідуванні навчальними закладами, які вони утримували. Так, у рішенні Сенату від 22 вересня 1870 року зазначалося, що на земські установи покладалося завдання фінансування народної освіти.

Отже, зрозуміло, що земства могли і не займатися справою початкової освіти. Більше того, уряд намагався зашкодити земствам у справі розвитку шкільництва. Так, у 1865 році постає питання про передачу всіх училищ у підпорядкування духовенства (Ашин, 1917, с. 5–7). У наступному 1866 році, було введено цензуру, або огляд усіх підручників, що призначалися для використання у народних училищах, було значно посилено цензурний нагляд за народними училищами (Луппов, 1939, с. 608). Отже, простежується сповнений протиріч вплив політики уряду на розвиток народної освіти, який виявляється у посиленні нагляду та контролю за народною освітою. Це виявилось також у зниженні темпу росту кількості народних шкіл упродовж 1865–1866 років. Так, наприкінці 1866 року кількість початкових училищ збільшилася лише на 32 і складала 2046.

У 1867 році всі початкові школи, крім духовних, були зосереджені під контролем Міністерства народної освіти. До того ж сільські школи у земських губерніях були віддані земствам, а у кожній губернії було призначено інспектора. Було також дозволено засновувати міністерські однокласні школи із трьохрічним терміном навчання.

Відповідно до «Положення про міські училища», яке вийшло у 1872 році, до великої кількості закладів початкової освіти (приходські, міські, земські школи, школи грамот, недільні школи) додалася міська міністерська двокласна школа (Мармазова, 1998, с. 315). У міських початкових училищах один вчитель проводив заняття з окремим класом. Кожен клас міг складатися з великої

кількості відділень (до 6-ти), але вчитель міг займатися лише з одним із них. Інші відділення учнів повинні були працювати самостійно. Ця обставина змушувала вчителів займатися з кожним відділенням лише півгодини або взагалі чверть години. Тому міські училища були не здатними задовольнити потреби городян в освіті. У зв'язку з цим за статутом 1912 року міські початкові школи були реорганізовані у „взірцеві” міністерські школи, термін навчання в яких становив чотири роки. Ці навчальні заклади, порівняно із земськими, поширювалися повільно, в основному на території Росії та Правобережної України. Загальна кількість міських початкових шкіл в Україні у 1880 році складала 38. Це пояснюється тим, що у східних губерніях України у зв'язку з більш розвинутою промисловістю земські установи та сільські громади більш активно відкривали заклади початкової освіти і майже не потребували втручання з боку Міністерства народної освіти.

Отже, у другій половині XIX ст. відбувається помітне розширення мережі початкової народної освіти. Так, якщо у 1861 році в Україні кількість усіх початкових шкіл становила 1320, то до 1863 року вона зросла до 1610 шкіл (на 21,97 %), а у 1880 році – до 2225 (на 38,2 %). З них 890 шкіл (40 %) були впорядковані земствами, 845 (37,98 %) – сільськими громадами, 317 школи (14,25 %) були засновані Міністерством народної освіти, 111 шкіл (4,98 %) належали духовенству. Решта 62 школи (2,79 %) відкривались за сприянням приватних осіб. Тож, розвиток народної освіти у 60-х – 70-х рр. XIX століття мав позитивну тенденцію на збільшення мережі та кількості шкіл.

Досягнення земських губерній у галузі освіти були значно вагомішими порівняно з неземськими. Земства Поділля, Волині та Київщини прагнули в найкоротший термін організувати мережу земських народних шкіл. Відсутність досвіду у справі влаштування земських шкіл й організації навчального процесу у них обумовило зміцнення зв'язків з тими губерніями, де земства були засновані в середині XIX століття і які вже мали певний досвід у справі народної освіти. Так, земські губернські установи Київщини, Чернігівщини, Волині, які були засновані на початку XX

століття, намагалися тісно співпрацювати з Полтавським, Херсонським та Катеринославським земствами (Основи організації і практика дела, 1914, с. 146).

Починаючи з 80-х років XIX століття, після смерті Олександра II, земські установи стали відчувати тиск з боку Міністерства народної освіти. Уряд почав приділяти більше уваги духовному відомству ніж земствам. Міністерство народної освіти надавало величезну фінансову допомогу духовному відомству для збільшення мережі церковно-парафіяльних шкіл, обмежуючи при цьому фінансування земських народних училищ трьома процентами від загальної суми, призначеної для народної освіти. Результатом цих дій стало різке збільшення кількості церковно-парафіяльних шкіл в Україні. Крім того, з метою гальмування розвитку земських

та сільських початкових училищ у 1887 році рішенням Державної Ради було затверджене положення, згідно з яким початкові школи всіх відомств переходили під нагляд духовенства (История и развитие народного просвещения в Российской империи в XVIII – начале XX ст., 1923, с. 366).

Духовне відомство утримувало 55 % навчальних закладів початкової освіти. Це були церковно-парафіяльні школи та школи грамоти. Якщо у 1880 році в Україні існувало 111 церковно-парафіяльних шкіл, то у 1886 році їх кількість становила 469. Дані можна представити у вигляді таблиці 1. З неї видно, що по кількості відкритих у зазначений відкритих період шкіл земства перевершили інші установи, хоча з часу впорядкування земських установ пройшло лише 15 років.

Таблиця 1

Кількість початкових шкіл різних відомств в Україні у 1880 р.

Установи	Приватні особи	Духовенство	Міністерство народної освіти	Сільські громади	Земства
Кількість шкіл	62	111	317	845	890
%	2.79	4.98	14,25	37.98	40

У всіх школах України у 1880 році кількість учнів становила 105 020 осіб, з них 83280 (79,3 %) учнів були хлопчики та 21740 (20,7 %) дівчат. Вчителів і вчительок народних шкіл нараховувалося 3295, з них вчителів загальноосвітніх предметів було 1739 (52,78 %), законовчителів – 1120 (33,99 %) та 436 вчительок (13,23 %) (Веселовский, 1909, с. 236–249).

Отже, розвиток народної освіти у 60-х – 70-х рр. XIX століття мав позитивну тенденцію на збільшення мережі та кількості шкіл.

Незважаючи на політику уряду, спрямовану на підтримку духовного відомства та насадження великої кількості церковних шкіл по всій території України, земства продовжували свою освітню діяльність. Так, за період з 1893 року по 1899 рік більше 70 % губернських земств України порушили клопотання про введення загальної обов'язкової початкової освіти. Основним підґрунтям інтенсивної діяльності земств та сільських організацій стало «Положення про губернські та повітові земські установи»

(1890 рік). У цьому документі офіційно було підтверджено право земських установ контролювати розвиток народної освіти.

Активна діяльність земств у справі народної освіти сприяла тому, що земська народна школа стала найпоширенішим типом навчальних закладів початкової освіти. У зв'язку з цим спостерігалось поступове зменшення кількості церковних шкіл. Якщо в 1896 році кількість церковних шкіл в Україні складала 6 095, то у 1902–1903 рр. їх загальна кількість становила 3 447. Водночас кількість земських шкіл зросла з 1 467 до 3 089 (Луппов, 1939, с. 275–276).

Між тим, ріст економіки у Російській імперії в цілому і в Україні зокрема вимагав розширення масштабів освіченості населення, влаштування і організації великої кількості народних початкових училищ. Так, в Україні на засіданнях Чернігівського, Полтавського, Херсонського земств у 1901–1903 роках неодноразово поставало питання про значення загальної освіти для народних мас, вказувалося на необхідність широкої організації справи народної освіти, зокрема

ліквідації існуючих обмежень щодо влаштування училищ та інших освітніх закладів різними громадськими установами та окремими особами.

Головним кроком, який став підґрунтям для впровадження низки реформ у галузі народної освіти і сприяв її розвитку у Російській імперії та в Україні, було створення Державної думи. У 1908 році Державній Думі вдалося затвердити законопроект про введення загальної обов'язкової освіти. Згідно з цим законом, впродовж 20-ти років у державі повинна була сформуватися система загальної обов'язкової освіти і зрости державне фінансування освітньої галузі.

Провідна роль у здійсненні закону про обов'язкове навчання відводилася закладам місцевого самоврядування – земствам, церковно-шкільному управлінню і сільським громадам. Окрім того, цим законом затверджувався єдиний термін навчання у початковому училищі – 4 роки. Початкові училища повинні були безкоштовно забезпечуватися навчальними підручниками та посібниками і мати власні бібліотеки. І головне, в іноземних школах дозволялося вести навчання рідною мовою, але з обов'язковим вивченням російської (Полный свод законов Российской империи, 1911, с. 1672).

Введення закону про загальну освіту у 1908 р. сприяло швидкому зростанню кількості народних училищ різних відомств. Так, в Україні у 1914–1915 рр. діяло 4182 церковно-парафіяльних школи, 5230 народних училищ, відкритих земствами та 853 школи Міністерства народної освіти (Каптерев, 1913, с.160–181).

Але, з іншого боку, уряд також посилював контроль за навчальною літературою, яку використовували вчителі у народних школах. Особливу увагу уряд приділяв земським губерніям України. Це пояснюється тим, що наприкінці XIX – на початку XX століття українська земська школа акумулювала в собі передову педагогічну думку та зберігала при цьому історико-культурні традиції. Земська народна школа «мала своїм джерелом могутній визвольничий рух 60-х років XIX століття і носила на собі його відбиток», – зазначав Єгоров (1974). З метою ліквідації української культури як

такої в народних школах України заборонялося вести заняття рідною мовою та використовувати друковані українською мовою підручники та книжки. Більше того, щоб стимулювати процес асиміляції українського народу, урядом було призначено додаткову платню народним вчителям України за викладання навчального матеріалу російською мовою («обрусіння краю»). Указ царського уряду 1863 року про заборону української мови, згідно з яким викладання у народних школах повинно було проводитися тільки російською мовою, створив нездоланні труднощі для розвитку українського шкільництва. А «Положення про заборону української літератури» 1876 року посилювало тиск російського уряду на українську народну школу.

Таким чином, на початку XX століття прийняття законів та положень у галузі народної освіти України, що з одного боку, стимулювали її розвиток, а з іншого, свідчать про неоднозначність позиції царського уряду щодо її розвитку. Так, у різних українських губерніях розвиток народної освіти проходив неоднаково.

Характеризуючи розвиток народної освіти в Україні у другій половині XIX – на початку XX століття, можна сказати, що впродовж цього періоду спостерігалися події і відповідні тенденції:

1. Поступове збільшення загальної кількості початкових навчальних закладів у країні, що було обумовлено вимогами часу і суспільства.

2. Постійне ускладнення системи народної початкової освіти за рахунок появи нових типів навчальних закладів: міністерських однокласних, двокласних, міських, земських училищ тощо.

3. Посилення контролю за народною освітою з боку уряду, що проявилось у створенні училищних рад та закликанні дворянства до контролю за школою.

4. Періодичне зміцнення ролі Святого Синоду і церковно-парафіяльних шкіл у справі освіти країни.

5. Залучення Міністерством народної освіти громадськості та окремих приватних осіб до справи розвитку народної освіти.

7. Посилення діяльності земств країни щодо розвитку народної освіти і збільшення кількості народних училищ.

Аналізуючи все вище означене, можна дійти висновку, що незважаючи на низку реформ і видання нових положень у галузі освіти, соціально-педагогічному цілепокладанню України пореформеного періоду було характерно:

– етапність реформування освіти у Російській Імперії і в Україні, яка, зокрема, витримувала головну стрижневу лінію – ідеї демократизації і гуманізації народної школи;

– прагнення зробити народну школу багатонаправленою і варіативною, диференційованою відповідно до соціальної належності верств населення;

– формування нового характеру загальної народної освіти. Зважаючи на основні суспільні проблеми і прагнення народу до сучасних надбань науки і техніки, Церква, як традиційне джерело освіти в Україні, втрачає першість. Відбувається поступовий перехід від церковної освіти до світської.

Проведене дослідження не вирішує всіх аспектів проблеми розвитку соціально-педагогічного цілепокладання в Україні. До основних питань, що потребують подальшого вивчення, ми відносимо визначення ролі духовенства у розвитку народної освіти, зміну характеру соціально-педагогічного цілепокладання в Україні впродовж Радянського періоду і формування нового цілепокладання періоду отримання Україною статусу незалежної соборної держави по сьогоднішній день.

Література

- Аристов Н. Состояние народного образования в России во время царствования Александра II. Киев : Типография Фрица, 1879. 44 с.
- Ашин В. А. Развитие народной школы в Российской империи в XIX – XX столетии. Москва : Печатный двор, 1917. 305 с.
- Веселовский Б. История земства за 40 лет. В 4 томах. Т.1. С.-Пб. : издат. О. Н. Поповой, 1909. 585 с.
- Гриценко І. В. Сучасні підходи до проблеми педагогічного цілепокладання. Зб. наук. праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки. 2014. Вип.65. С. 21–26.
- Егоров С. Ф. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России до Великой октябрьской социальной революции. Москва : Просвещение, 1974. 33 с.
- История и развитие народного просвещения в Российской империи в XVIII – начале XX ст. [Под ред. А. Ю. Трофимова] Москва : „Мир”. 1923. 1304 с.
- Каптерев П. Современные педагогические течения. Москва : кн. Издательство „Польза”, 1913. 220 с.
- Луппов П. Церковные школы Российской Империи в 1897 году [Статистический очерк]. СПб. : Сенатская типография, 1939. 531с.
- Мармазова О. І. Просвітницька діяльність земств в Україні (кінець XIX – початок XX ст): авторе. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук: спец. 07.00.01. Донецьк, 1998. 16 с.
- Мусин-Пушкин А. А. Некоторые общие соображения по вопросу о задачах низшего, среднего и высшего образования. СПб. : тип. Главного управления уделов, 1914. 260 с.
- Полный свод законов Российской империи. В 2-х книгах. Кн. 2. Тома IX-XVI. [Под ред. А. А. Добровольского / составил А. Л. Саатшан] СПб. : Законоведение, 1911. 4680 с.

References

- Aristov, N. (1879) Sostoyanie narodnogo obrazovaniya v Rossii vo vremya carstvovaniya Aleksandra II [The state of public education in Russia during the reign of Alexander II]. Kyiv : Tipografiya Frica (rus).
- Ashin, V. A. (1917) Razvitie narodnoj shkoly v Rossijskoj imperii v XIX – XX stoletii [The development of public school in the Russian Empire in the 19th - 20th centuries]. Moscow : Pечатnyj dvor (rus).
- Veselovskij, B. (1909) Istoriya zemstva za 40 let [The History of Zemstvo over a 40-year period]. V 4 tomah. T. 1. Saint Petersburg : izdat. O. N. Popovoj (rus).

- Gry`cenko, I. V. (2014) Suchasni pidhody` do problemy` pedagogichnogo cilepokladannya [Modern approaches to the pedagogical goal-setting problem]. Zb. nauk. pracz` Xersons`kogoderzhavnogo universy`tetu. Pedagogichni nauky`. Vy`p.65. 21–26 (ukr).
- Egorov, S. F. (1974) Hrestomatiya po istorii shkoly i pedagogiki v Rossii do Velikoj oktyabrskoj socialnoj revolyucii [Reader on the history of school and pedagogy in Russia before the Great October Social Revolution]. Moscow : Prosveshenie (rus).
- Istoriya i razvitie narodnogo prosvesheniya v Rossijskoj imperii v XVIII – nachale XX st. (1923) [The history and development of public education in the Russian Empire in the XVIII – early XX centuries] [Pod red. A. Yu. Trofimova] Moscow : „Mir” (rus).
- Kapterev, P. (1913) Sovremennye pedagogicheskie techeniya [Modern pedagogical trends]. Moscow : kn. Izdatelstvo „Polza” (rus).
- Lupov, P. (1939) Cerkovnye shkoly Rossijskoj Imperii v 1897 godu [Statisticheskij ocherk] [Church schools of the Russian Empire in 1897 [Statistical essay]]. Saint Petersburg : Senatskaya tipografiya (rus).
- Marmazova, O. I. (1998) Prosvitny`cz`ka diyal`nist` zemstv v Ukrayini (kinecz` XIX – pochatok XX st) [Zemstvo Enlightenment in Ukraine (the end of XIX – early XX centuries)] : (synopsis of Ph. D thesis). Donetsk (ukr).
- Musin-Pushkin, A. A. (1914) Nekotorye obshie soobrazheniya po voprosu o zadachah nizshego, srednego i vysshego obrazovaniya [Some general reflections on the tasks of lower, secondary and higher education]. Saint Petersburg : tip. Glavnogo upravleniya udelov (rus).
- Polnyj svod zakonov Rossijskoj imperii (1911) [A complete set of laws of the Russian Empire]. V 2-h knigah. Kn. 2. Toma IH-HVI. [Pod red. A. A. Dobrovolskogo / sostavil A. L. Saatshan] Saint Petersburg : Zakonovedenie (rus).

**ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ
В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ
(ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX – НАЧАЛО XX ВЕКА)**

Алексей Белецкий, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики ДВНЗ «ДДПУ», Славянск, Украина, e-mail: sovestalex@yandex.ru

В статье раскрыты основные проблемы педагогического и социального целеполагания в контексте развития народного образования в Украине во второй половине XIX – в начале XX столетие; анализируются условия, которые содействовали формированию всеобщей мысли о необходимости существования народной школы, представлен анализ основных законопроектов и положений Министерства народного образования Российской империи, а также роль общественных организаций, отобразившие формирование системы целей в педагогическом и социальном аспектах для народного образования Украины выделенного периода.

Ключевые слова: народное образование, целеполагание, социально-педагогическое целеполагание, Церковь, народная школа, Министерство народного образования, церковно-приходские школы.

**PROBLEMS OF THE FORMATION OF SOCIAL-PEDAGOGICAL GOAL-SETTING IN THE CONTEXT
OF THE DEVELOPMENT OF PUBLIC EDUCATION IN UKRAINE
(SECOND HALF OF THE XIX – EARLY XX CENTURIES)**

Oleksii Biletskyi, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Pedagogy, State Higher Education Institution "Donbas State Pedagogical University", Sloviansk, Ukraine, e-mail: sovestalex@yandex.ru

The modern domestic education system needs a reform, the essence of which should be its constructive modernization and targeted improvement of its quality. This is dictated by the exposure of the Ukrainian state to the world level of science and technology, formation of a new type of public relations, as well as the time itself. Given that the school must always fulfill social demands of society, there is a problem of developing a new goal of national education and, accordingly, the formation of a new concept of pedagogical goal-setting for the broad social strata of the population. To prevent errors in this process the

author of the article relies on historical experience. The article reveals the main problems of pedagogical and social goal-setting in the context of public education development in Ukraine in the second half of the XIX - early XX centuries; the concept of goal-setting in social and pedagogical aspects is clarified; the conditions that contributed to the General idea of the need for public school are analyzed along with the analysis of the main bills and regulations of the Ministry of public education of the Russian Empire, starting with the basic provisions "on public education" 1767-1864 years; the role of public organizations, particularly local governments as Zemstvo, reflected the formation of a system of goals in pedagogical and social aspects for public education in Ukraine of the selected period. In the course of the study, the author comes to the conclusion that as a result of the Russian Empire influence during this period, the development of public education in Ukraine did not have constant positive dynamics. This had a certain impact on the nature of pedagogical and social targeting in the state. However, despite the strict government policy aimed at russification of the Ukrainian people, opposition from the Church and the Holy Synod, under-funded public schools by the Ministry of education, socio-educational targeting of Ukraine gradually became characterized by democratization and humanization of education, a lot of focus and flexibility, and most importantly, education began to acquire secular nature.

Keywords: public education, goal-setting, social-pedagogical targeting, Church, public school, Ministry of public education, parish schools.

*Стаття надійшла до редакції / Received 7.11.2019.
Прийнята до друку / Accepted 19.11.2019.*

УДК 37.015.311:3:37.046

Віталій Володимирович Маврін
ORCID ID: 0000-0003-4034-7781
кандидат педагогічних наук, завідувач науково-методичного відділу,
Хортицька національна академія,
Запоріжжя, Україна
mavrin_vv@ukr.net

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ДІАЛЕКТИКА СТАНОВЛЕННЯ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ ОСОБИСТОСТІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ОСВІТІ (XVI – ПОЧАТОК XX СТ.)

У статті з позицій історико-педагогічної діалектики проаналізовано суспільно-політичні, культурні й освітні передумови становлення теорії і практики життєтворчості особистості у козацьку добу і в період перебування України у складі Російської імперії та Австрійської імперії. Обґрунтовано концептуальну тезу про те, що становленню педагогіки життєтворчості особистості в козацьку добу сприяло втілення у соціальній практиці цінностей особистісної гідності та свободи, ідейно-методичне оформлення козацької педагогіки, яка уможлиблювала розвиток особистості як творця свого життя. Показано, що в період перебування України у складі Російської імперії та Австрійської імперії становлення педагогіки життєтворчості ускладнювалося через закріпачення населення, тиск на національну культуру для її фактичного знищення, руйнування основ автономії української освіти. Конкретизовано внесок українських педагогів Г. Сковороди, М. Корфа, П. Юркевича, Б. Грінченка, І. Франка у формування ідейно-концептуальної основи педагогіки життєтворчості особистості.

Ключові слова: педагогіка життєтворчості, козацька педагогіка, Григорій Сковорода, Микола Корф, Памфіл Юркевич, Борис Грінченко, Іван Франко.

Вступ. У сучасному соціокультурному просторі проблема зв'язку школи з життям набуває нового виміру, що полягає в підвищенні ефективності роботи навчальних закладів щодо реалізації життєтворчого потенціалу школярів. Досить часто

випускники, які закінчили школу з достатніми показниками навчальної успішності, не володіють компетенціями щодо моделювання свого успішного життєвого шляху, відчувають розгубленість при зустрічі з життєвими колізіями і кризами, не можуть конструктивно

розв'язати проблему самовизначення, пошуку власного смислу і стилю життя, побудувати свою успішну життєву траєкторію. Це означає, що традиційно зорієнтована освітня парадигма не повністю враховує реальну, суперечливу динаміку життєздійснення особистості і через це недостатньо реалізує можливості підготовки учнів до успішної побудови життя в усій складності, проблемній насиченості та багатовекторності цього процесу. В Концепції Нової української школи відзначається, що загальноосвітні школи недостатньо успішно готують учнів до самореалізації в житті, оскільки вони отримують здебільшого суму знань, проте часто не вміють застосовувати їх на практиці, для вирішення життєвих проблем.

Перспективною освітньою концепцією, що визначає можливості успішної реалізації цих пріоритетів, є педагогіка життєтворчості особистості, головною ідеєю якої є становлення дитини як суб'єкта свого життя, готового та здатного до його творчого проектування та успішного здійснення. Інтегруючи результати філософських рефлексій культури життєтворчості особистості (Н. Богданова, О. Джура, М. Романенко, Л. Сохань, І. Степаненко та ін.), соціологічних досліджень проблем життєтворчості особистості в сучасному соціокультурному просторі (Л. Бевзенко, О. Злобіна, І. Мартинюк, Н. Соболева, М. Шульга та ін.), психологічних досліджень процесу життєвого проектування, формування життєвої перспективи та стратегії життя (К. Абульханова-Славська, Ж. Нюттен, І. Підласа, О. Рихальська, Т. Титаренко та ін.), педагогіка життєтворчості висуває фундаментальне положення про те, що стрижнем життєвої траєкторії особистості є її життєвий проект, наявність якого у випускника має бути одним із критеріїв реалізації гуманістичної місії школи.

Втім, подальший ідейно-теоретичний розвиток концепції педагогіки життєтворчості та відповідної інноваційної освітньої практики гальмується недостатньою дослідженістю її історико-педагогічної генези, зокрема, передумов її становлення протягом XVI – початку XX ст., в період розбудови концептуального підґрунтя модерної педагогічної думки.

Метою статті є історико-педагогічний аналіз діалектики становлення теорії і практики життєтворчості особистості у XVI – початку XX ст.

Методи дослідження: пошуково-бібліографічний, порівняльно-зіставний методи – для аналізу і порівняння матеріалів історико-педагогічного дослідження (маловідомих першоджерел, періодичної преси, наукових публікацій досліджуваного періоду); історико-генетичний метод – для аналізу взаємовпливу суспільно-політичних, культурних і освітніх передумов становлення педагогіки життєтворчості особистості; проблемно-хронологічний метод – для розкриття проблематики педагогіки життєтворчості особистості на різних етапах її розвитку; історико-порівняльний метод – для визначення можливостей використання прогресивного досвіду українських освітян на сучасному етапі розвитку педагогіки життєтворчості.

Обґрунтування аналітичної систематики передумов становлення вітчизняної педагогіки життєтворчості особистості у XVI – початку XX ст. Вивчення діалектики становлення теорії і практики педагогіки життєтворчості у вітчизняній освіті передбачає використання діалектичного підходу, спрямованого на вивчення обраного явища в його розвитку, зв'язках і взаємодії з іншими явищами, насамперед із тими, що зумовили його появу, впливають на сучасний стан і визначають тенденції його подальшого розвитку. Враховуючи це, історико-педагогічний аналіз передбачає вивчення історичного контексту генези педагогіки життєтворчості, його конкретизацію через визначення й обґрунтування передумов виникнення та становлення цієї освітньої концепції. Для систематизації сукупності цих передумов, виділення в їхній множині певних категорійних груп доцільно спиратися на принцип історико-часової корекції, а також на конкретно-історичний, цивілізаційний та культурологічний підходи, які ґрунтуються на урахуванні соціокультурного контексту історико-педагогічного процесу. В контексті цих методологічних позицій доцільно виділити 3 групи передумов становлення педагогіки життєтворчості:

1. Суспільно-політичні передумови, які завжди в певній мірі детермінують освітній процес через вплив ідеологічних чинників і наявність соціального замовлення на випускників школи з певними характеристиками. Особливо дієвим був цей вплив на процес становлення саме педагогіки життєтворчості, адже можливість чи складність реалізації її освітньо-гуманістичного потенціалу безпосередньо визначалася типом існуючого суспільства, мірою його демократизації. Як зазначає О. Джура, доцільно виділити дві амбівалентні життєві позиції людини в залежності від типу організації соціуму. Перша позиція – це ставлення до життя як до вже визначеного (суспільством, традиціями) завдання. Друга позиція полягає у сприйнятті життя саме як творчого завдання, в якому особистість свідомо обирає цінності та цілі власного буття, знаходить і використовує засоби їх досягнення. Перша позиція властива тоталітарному суспільству, натомість друга – демократичному (О. Джура, 2012, с. 103).

2. Культурні передумови, що визначають аксіологічну спрямованість і гуманістичний потенціал педагогічної науки і освітньої практики, їх відповідність акумульованим людством критеріям культурного багатства людського буття. Крім цього, при аналізі впливу культурних передумов необхідно враховувати значення культури як інваріантного чинника життєтворчості особистості, що підкреслюють сучасні вчені. На думку Н. Богданової, культура є впливовим чинником розвитку життєтворчості людини, значення якого полягає у трансляції та поширенні смислів і цінностей, які допомагають особистості знайти своє місце у світі та визначити цілі своєї діяльності, у деталізації засобів їх досягнення, стимулюванні креативності індивіда, орієнтації на самореалізацію (Н. Богданова, 2013, с. 65). Вчена наголошує, що лише в якості культурної істоти, яка реалізує свій потенціал у межах певного соціокультурного середовища, людина набуває та використовує здатності до реалізації себе як суб'єкта життєтворчої активності. Через це соціокультурне середовище розглядається Н. Богдановою як фундаментальний чинник життєтворчості особистості (Н. Богданова, 2013, с. 136).

3. Освітні передумови, передусім, рівень розвитку педагогічної науки у конкретний історичний період і наявні умови для реалізації її рекомендацій в освітній практиці. Множина освітніх передумов створює певну систему координат для визначення векторів розвитку педагогіки життєтворчості особистості, аналізу практичного досвіду їх упровадження в умовах навчальних закладів різних типів.

У подальшому аналізі розглядатиметься вплив цих передумов у контексті діалектики становлення педагогіки життєтворчості особистості впродовж XVI – початку XX ст.

Суспільно-політичні, культурні й освітні передумови передумови виникнення ідейного підґрунтя і практики життєтворчості особистості в козацьку добу. Хоча педагогіка життєтворчості як цілісна освітня концепція сформувалася у другій половині XX століття, витоки її ключових ідей можна відслідкувати у попередні періоди розвитку вітчизняної освіти, починаючи з козацького періоду (XVI-XVII ст.). Виникнення наприкінці XV ст. козацтва як цілком нової соціальної верстви, його стрімке розповсюдження в XVI ст. кардинально переважали всі аспекти життя українців, зокрема, обумовили появу ряду суспільно-політичних передумов становлення педагогіки життєтворчості особистості. Вплив козацтва як суспільно-політичного чинника виявлявся в активізації державотворчих демократичних процесів, поширенні нових зразків соціальної практики, які базувалися на ціннісних пріоритетах особистісної свободи, вільного життя, гідності, братерства вільних людей на підґрунті інтерсуб'єктних відносин. Новий суспільно-політичний лад козацького суспільства визначив формування цілком нового типу особистості – творця власного життя, що було неможливим у тогочасних умовах посилюваного Польщею кріпацтва. Як наголошують Ю. Руденко і О. Губко, історична доба козаччини формувала суверену, цілісну індивідуальність, повноцінну людину, яка була творцем самобутніх цінностей, скарбів духовності (Ю. Руденко та ін., 2007, с. 160).

Визначальна роль козацтва в тогочасному українському суспільстві стає очевидною і при розгляді культурних

передумов становлення ідейних засад педагогіки життєтворчості. Свідомо взявши на себе культуроохоронну суспільну місію, козацтво стало основним організаційним чинником боротьби за збереження культурної автентичності українського народу в той період, коли переважна частина української еліти колонізувалася. Маючи високий рівень духовно-інтелектуальної культури, козаки у своїй самобутній життєвій філософії піднялися до осмислення проблематики індивідуальної та колективної життєтворчості людини, розуміння важливості стратегічного підходу до державотворення. Д. Яворницький зазначав, що січове товариство перебувало на стадії цілком організованої спільноти людей, які жили не тільки інтересами поточного дня, але й інтересами віддаленого майбутнього, на яке вони дивилися «здалека перспективою свого розуму» (Д. Яворницький, 1990, с. 313).

Козацька громада прагнула не лише захистити українську культуру, а й піднести її до статусу розвинених країн тогочасного світу. За словами І. Огієнка, «XVII століття – це золотий вік нашого письменства та культури. Київ став центром української науки, її Афінами, став нашим Парижем. І якщо бували на Україні чужинці, їх завжди дивувала велика наша культура» (І. Огієнко, 1918, с. 32).

Важливою і характерною рисою українського козацтва як унікального, цілісного соціокультурного феномену було створення на гуманістичних засадах власної навчально-виховної системи, яка не тільки довела свою ефективність в XVI-XVII ст., а й пізніше стала чинником формування концептуальних основ національної педагогіки, зокрема, і педагогіки життєтворчості особистості. Ідейно-світоглядне підґрунтя козацької педагогіки викристалізувалося із соціального буття козаків, було нерозривно пов'язане з основними аспектами їхнього громадського устрою. Як наслідок, інтерсуб'єктна модель соціальних відносин, властива козацькому товариству, була віддзеркалена в аналогічній моделі учнівського самоврядування, що сприяло формуванню особистості козака як суб'єкта колективної життєтворчості. Кожне нове покоління захисників України наслідувало найкращі характеристики демократичної організації життя дорослих козаків, які самостійно обирали старшину

(гетьмана, осавулів і сотників), усі фундаментальні питання вирішували на загальній раді, реально втілюючи принцип народовладдя.

У досліджуваній історичний період інтерсуб'єктна модель колективної життєтворчості була взята за основу не лише козацьких освітніх закладів (січових і козацьких шкіл), але і братських шкіл, назва яких репрезентує їхнє призначення – підтримувати соціальну справу братств щодо поширення освіти, боротьби українців за національну ідентичність, культурну самобутність в ситуації польської асиміляційної політики, зорієнтованої на формування в учнів зневажливого ставлення до культури і звичаїв власного народу. В XVII ст. братські школи набули поширення по всій Україні (в Галичі, Комарному, Перемишлі, Холмі, Рогатині, Володимирі, Києві, Вінниці, Луцьку, Дубному, Немирові та інших українських містах і селах), вони переважно створювалися за моделлю Львівської школи, заснованої в 1586 р. Про гуманізм і демократизм навчально-виховного процесу в цій школі свідчить її Статут, де зазначалося, що «багатий над убогим не має бути вищий у школі, тільки лише наукою, а плоттю всі вони рівні. Учити і любити дидаскал має всіх дітей однаково, як синів багатих батьків, так і вбогих сиріт, які ходять по вулиці, просячи поживи» (Історія української школи і педагогіки, 2005, с. 59). Статут школи вимагав рівності як учнів, так і вчителів перед законом, порушники якого втрачали право викладати та бути членом братства (Історія української школи і педагогіки, 2005, с. 61).

На жаль, життєтворча орієнтація демократично організованої освіти не відповідала пріоритетам імперських держав, під владою яких Україна опинилася на період з другої половини XVII століття до початку XX століття. Як зазначає М. Грушевський, знищивши Січ Запорозьку, імператриця Катерина II почала виводити все те, що ще залишилось від української державності, українських вільностей, і просто від тих порядків, якими Україна відрізнялась від Росії (М. Грушевський, 1992, с. 175). Аналогічна асиміляційна політика активно проводилася і в Австрійській імперії.

Передумови становлення теорії і практики життєтворчості особистості у вітчизняній освіті періоду перебування України у складі Російської та Австрійської імперій. З урахуванням суспільно-політичних передумов становлення педагогіки життєтворчості особистості, життя українців у Російській та Австрійській імперіях визначалося передусім перебуванням у кріпацькій неволі та злиденній бідності. Якщо в умовах Австрійської імперії кріпацька залежність українців була успадкована від Речі Посполитої, то серед українських селян Російської імперії кріпацтво ввела Катерина II, в 1763 р. заборонивши селянам вільно переходити від одного пана до іншого, а в 1783 р. видавши жалувану грамоту про нові дворянські вольності, внаслідок чого сотні тисяч вільних селян і козаків потрапили у власність нових дворян. Оскільки кріпацтво перетворювало раніше вільного селянина на фактичну власність пана, воно в принципі унеможлилювало життєтворчість більшої частини населення населення, заперечуючи право особистості на свободну побудову власного життя. Тільки з 1848 р. у Галичині і з 1861 р. на решті території тогочасної України кріпацтво було скасовано, але практично не змінилася економічна залежність народу від поміщиків, подальша експлуатація селян. Продекларована свобода не підтримувалася існуючими соціальними умовами, які не надавали особистості можливість реалізувати себе в житті.

Життя українців у складі Російської та Австрійської імперій позначалося боротьбою не тільки за свободу, а й за національну культуру, яка в досліджуваний період опинилася під загрозою знищення. Якщо в конституційній Австро-Угорщині українці мали певну можливість розвивати свою мову і культуру, то в самодержавній Російській імперії ці намагання стикалися з агресивною русифікаторською політикою. Ще в 1720 р. Петро I заборонив видавати книги українською мовою, а пізніше Катерина II прагнула повністю русифікувати всю Україну й активно діяла в цьому напрямі. У 2-й пол. XIX ст. видання Валуєвського циркуляру (1863) та Емського указу (1876) чітко засвідчили імперські пріоритети стосовно нівелювання української самобутності. Внаслідок цих

урядових заборон на викладання та видання будь-якої літератури українською мовою суспільство опинилося в ситуації, коли унеможлилювалася життєтворчість будь-якого його представника на ґрунті національної культури.

Проблематика суспільно-політичного і культурного життя закономірно відобразилася на сфері освіти, в якій все більше зростало протиріччя між розвитком педагогічної теорії, яка все частіше зверталася до розгляду проблем життєтворчості особистості, та інертною стагнацією освітньої практики, що залишалася під жорстким, безкомпромісним контролем уряду. Як зазначав М. Драгоманов, «за кріпацтва неможливо було навіть думати про освіту мужика» (М. Драгоманов, 2003, с. 14), оскільки самодержці у жодній мірі не були зацікавлені у вільному житті народу, підтримували примітивну освіту як необхідний гальмівний чинник, що жорстко обмежує перспективи розвитку особистості.

Зусилля прогресивних суспільних діячів і всієї громади щодо гуманізації та демократизації освіти зіштовхувалися з бюрократичною системою жорсткого державного управління. Репрезентативним прикладом такого консерватизму був швидкий розвиток і подальша заборона недільних шкіл, перша з яких з'явилася у Києві в 1859 р. з ініціативи студентства. Як зауважував М. Драгоманов, уряд і пани-чиновники робили все, щоб нашкодити недільним школам, – спочатку утруднювали їх створення, потім урізали зміст навчання, щоб був не вищим, ніж у приходських школах. Як наслідок, вони змогли налякати царя і вмовити його закрити недільні школи (М. Драгоманов, 2003, с. 15).

Прогресивні зміни в освітній практиці почалися лише після скасування кріпацтва в 1861 р., зокрема, у 1870-х роках, коли створені земства взяли на себе відповідальність за розвиток шкіл. В земських шкільних комітетах досить часто працювали свідомі суспільні діячі, які намагалися сприяти будівництву нових навчальних закладів, виділяли кошти на їхній поступовий розвиток, піклувалися про вдосконалення змісту освіти і методик навчання. Разом із тим, такий локальний підхід, що майже не підтримувався державою, не міг суттєво змінити ситуацію в освітній галузі. Так, за даними О. Субтельного, на

початку ХХ ст. серед сільського населення України тільки близько 20% вміли читати і писати, у містах – близько 50% (О. Субтельний, 1993, с. 374).

Отже, освітня практика в часи перебування України у складі Російської та Австрійської імперій визначала для середньостатистичного українця можливість хіба що досягти початкового рівня грамотності в переважно авторитарній школі, позбавленій національного колориту, обмеженій ідеологічною цензурою, зорієнтованій на виховання слухняних виконавців циркулярів самодержавного уряду. Руйнівність і безперспективність такої школи розуміли передові українські педагоги, які в своїх наукових працях запропонували й обґрунтували шляхи гуманізації і демократизації національної освіти. У запропонованому й обґрунтованому ними проектному баченні нової української школи провідне місце посідали ідеї щодо наближення освіти до вимог реального життя, спрямування практики роботи навчальних закладів на підготовку творчих, освічених, успішних випускників, формування в них здатності до прогнозування і активного творення власного майбутнього. Хоча ці педагогічні пріоритети не могли бути втілені в повній мірі в тогочасних умовах, їх сукупність визначила формування альтернативної (стосовно до імперської освітньої політики) концепції національно спрямованої школи, в якій ідеї педагогіки життєтворчості особистості розглядалися як фундаментальні.

Виникнення принципово нових ідей щодо призначення освіти, її осмислення в контексті цілісного життя особистості можна прослідкувати ще в роботах вітчизняного філософа і педагога Г. Сковороди. Найголовнішою з усіх наук він називав науку про людину та її щастя, прагнув знайти відповіді на питання, ким є людина, що має складати зміст її життя, за якими конкретними принципами доцільно здійснювати її діяльність. Філософ проголошував, що життя людини повинне бути щасливим, оптимістичним, причому впровадження цього ідеалу залежить в пешу чергу від опанування нею мистецтва життя. У своєму листі до учня М. Ковалинського філософ констатував: «Дехто, як казав Сократ, живе для того, щоб

їсти і пити, я ж – навпаки. Більшість людей зовсім не знає, що означає жити, і хоч вони бажають їсти, щоб жити, проте не готові жити по-справжньому, адже найбільше і тому найскладніше мистецтво – навчитися жити» (Г. Сковорода, 2011, с. 1102).

У філософсько-педагогічній концепції Г. Сковороди значна увага приділяється художній інтерпретації та науковому аналізу таких чинників успішної життєтворчості особистості, як самопізнання і пізнання законів та принципів життя, оптимістична настанова. Якщо через самопізнання особистість усвідомлює власний творчий потенціал і свою унікальну місію, то пізнання життя дозволяє їй більш успішно реалізувати цю місію. В притчі «Вбогий жайворонок» Алауда звертається до сина з такою настановою: «Яка користь у читанні багатьох книжок, якщо ти беззаконник? Одну книгу читай, і доволі. Поглянь на цей світ. Поглянь на людський рід. Він-бо є книга, та чорна книга, яка тримає в собі різні біди, як хвилі, що завжди здіймаються на морі. Читай цю книгу завжди і навчайся, ніби з високої гавані на бурний океан поглядай і тішся. Та чи всі читають цю книгу? Всі читають, проте безтямно» (Г. Сковорода, 2011, с. 926). У цьому повчанні репрезентується екзистенційне значення життєпізнавальної діяльності особистості, спрямованої на пізнання нею закономірностей і принципів життєпобудови.

Таким чином, Г. Сковорода був першим вітчизняним філософом і педагогом, який вважав розвиток освітньої практики основною передумовою становлення дитини як суб'єкта життя, обґрунтував концептуальну ідею щодо опанування мистецтва жити, яка передбачає успішне самопізнання і життєпізнавальну діяльність особистості, формування в неї оптимістичної життєвої настанови. Як зазначає А. Мудрик, концепція «сродної» праці та інші педагогічні погляди Г. Сковороди, які сконцентрували в собі найкращі здобутки української народної педагогіки, складають філософську основу педагогіки життєтворчості, що визначає теоретико-методологічні засади системи національного виховання (А. Мудрик, 2001, с. 5).

Подальшому становленню ідей життєтворчості сприяла філософсько-

педагогічна концепція П. Юркевича, в якій провідне місце займає концепт серця в його духовно-психологічній інтерпретації – як дієвого чинника морального та соціального розвитку людини, встановлення нею конструктивних взаємин з оточуючими на принципах гуманізму та інтерсуб'єктної співпраці. Фундаментальною передумовою становлення особистості П. Юркевич вважав свободу її життєздійснення. У своєму основному творі «Серце і його значення в духовному житті людини» він зазначав: «Моральні вчинки та дії можливі для людини, адже вона вільна. Ця свобода розкривається в проявах душі людини через її свідоме самовизначення до діяльності» (П. Юркевич, 1990, с. 96). В умовах тогочасного авторитарного суспільства П. Юркевич захищав право кожної людини на вільне життя, наголошуючи, що кріпацтво або інша форма свавілля вихолощує моральність, спотворює свідомість і соціальну позицію людини.

П. Юркевич у науковій праці «Курс загальної педагогіки з додатками» аналізує основні виховні впливи з точки зору їхньої значущості чи шкідливості для особистісного та соціального становлення особистості. Педагог вважав, що процес виховання має бути тісно пов'язаним із життям, адже «ми формуємо з дітей морально німецьких осіб, коли наперед знайомимо їх з певними ідеалами, зразками і чеснотами через поняття, а не через середовища, життя, приклади та різноманітні ситуації» (П. Юркевич, 2003, с. 67). П. Юркевич окреслив орієнтири педагогічного супроводу життєвого проектування дитини, вважаючи головним показником компетентності педагога його здатність допомагати вихованцю у прийнятті життєво важливих рішень, які матимуть далекосяжні наслідки для його майбутнього. В цій ситуації учень добровільно довіряє частину свого життя педагогу, слідує його настановам і порадам. П. Юркевич акцентував, що в таких умовах педагог має діяти дуже обережно і щиро, щоб його вказівки та поради, з одного боку, були зваженими, а з іншого, – щоб вони не маскували можливих сумнівів педагога і певних життєвих суперечностей (П. Юркевич, 2003, с. 77).

Суттєво сприяв розвитку науково-педагогічної теорії та загальноосвітньої практики на засадах життєтворчості особистості М. Корф – видатний педагог Запорізького регіону (в XIX ст. – Олександрівського повіту). Завдяки його цілеспрямованій та самовідданій праці як авторитетного земського діяча було реалізовано стрибкоподібний перехід від примітивного, незадовільного рівня освітнього процесу до якісної трансформації його ключових аспектів: організаційного, методичного, змістового, кадрового. М. Корф всебічно обґрунтував і реалізував на практиці систему педагогічних нововведень, які в той період мали виражений інноваційний характер, а нині цілісно інтегровані в концепцію педагогіки життєтворчості. Як зазначає. Нищета, ідеї М. Корфа щодо гуманізму та демократизму в освіті, організації розвиткового навчання і виховання, стимулювання самостійності та ініціативності вихованців, їх залучення до різноманітних видів соціально значущої діяльності доцільно застосовувати в педагогіці життєтворчості (В. Нищета, 2007, с. 47).

Наближенню навчального процесу до реалій і вимог життя сприяла підготовка М. Корфом принципово нового, якісно відмінного від попередніх підручника з читання – «Наш друг» (1882 р.). Зміст цього підручника включає не лише вибрані літературні (прозові і поетичні) твори класиків, а й 120 інформативних статей про життєві явища, які необхідно знати дорослій освіченій людині, пояснення особливостей основних свят і тексти головних молитов. Тематична спрямованість статей про життя наближена до пізнавальних запитів та інтересів дитини («Школа (лист учня до брата)», «Як Івана до школи віддали», «Вогонь», «Чай», «Книга», «Кінь», «Залізо», «Обробка поля і сіяння», «Для чого і як люди торгують?» та ін.), виключає відірвану від життя, абстрактну інформацію, зорієнтована на максимально ефективно використання досить стислого періоду навчання в початковій школі сільської дитини. Крім інформації, у статтях школярам ненав'язливо пропонуються важливі для життя поради, представлені з урахуванням останніх на той час наукових даних і значного життєвого досвіду автора. Наприклад, у статті

«Будинок вести – не бороною трясти» М. Корф дав пояснення, чому при будівництві хати не можна робити вікна маленькими, а стіни тонкими чи з неякісних колод, чому слід завжди піклуватися про доступ свіжого повітря в хату, утримувати її теплою, світлою, сухою. У статті «Чай» автор характеризував корисні властивості чайного напою, з яким в XIX ст. український народ лише розпочинав знайомство, і радив селянину пити саме його замість горілки в шинку, оскільки це і корисніше для здоров'я, і значно дешевше: «На горілку більше грошей треба, ніж коштує фунт чаю, проте п'ють же бідні люди цю горілку. А чай – дуже смачний, поживний і ароматний напій; його приємно пити і взимку, щоб зігрітися, і в літній сезон, щоб підкріпитися» (Н. Корф, 1882, с. 56).

Для формування первинної фінансово-юридичної грамотності, важливої для повсякденної життєвої активності, М. Корф включив до підручника «Наш друг» статті про призначення і специфіку ведення розрахункової книги, грошової прибутково-витратної книги, господарської прибутково-витратної книги, а також про складання довіреності. Пояснюючи важливість цих документів, автор наголошував, що вимоги до грамотності дорослої людини підвищилися: вона вже не передбачає лише вміння читати і писати «за прописом», а вимагає здатності селянина написати боргову розписку, лист, самостійно вираховувати свої витрати і успішно виконувати «все, що йому в житті знадобиться» (Н. Корф, 1882, с. 172).

Актуальні проблеми загальноосвітньої шкільної практики на рубежі XIX і XX століть (відірваність від життя, формалізм і схоластичність освіти, обмеженість її змісту, дегуманізація, що сьогодні визначається як панування суб'єкт-об'єктних відносин між педагогом та учнями) з особливою художньою силою та аналітико-критичною глибиною були репрезентовані у творчості І. Франка, який присвятив освітній проблематиці більше ста науково-публіцистичних та художніх праць. Зокрема, у статті «Ученицька бібліотека в Дрогобичі», яка вперше була надрукована у книзі «Молот: Галицько-українська збірка» (Львів, 1878), І. Франко порушував дуже гострі проблеми забезпечення шкільної бібліотеки книгами, їх регулярного читання учнями та

ролі педагогів у стабільному розвитку цієї справи. Він зауважував, що більшість гімназійних педагогів вважає учня бездушним, мертвим знаряддям, призначеним лише для того, щоб заповнювати йому голову різними «схоластичними премудростями», завсім не пов'язаними з життям і практично нікому не потрібними. Найбільше в цих умовах цінується той учень, який готовий перетворюватися на машинку, що механічно, слухняно відтворює задані лекції (І. Франко, 2008, с. 20). І. Франко гостро критикував також зміст тогочасної освіти, зазначаючи, що шкільна практика пропонує учням тільки «наймертвіші письма наймертвіших авторів», утруднюючи їх усвідомлення різними граматично-метричними нашаруваннями. Дітям дозволяються лише офіційно ухвалені судження та інтерпретації навчального матеріалу, забороняються додаткові питання на кшталт: «Чому саме так?». Проблема загострюється також тим, що учням заборонено читати ті книжки, які не входять до затвердженого бібліотечного каталогу – тематично збідненого та відірваного від динаміки життя (І. Франко, 2008, с. 21).

Оповідання І. Франка «Отець-гуморист» (1903) висвітлює комплекс найбільш гострих проблем шкільної практики, центральні з яких – руйнівні наслідки жорстокого ставлення до дітей з боку педагога, безправність учнів, виникнення в них почуття навченої безпорадності в умовах необмеженого панування вчителя. У цьому контексті автор розповідає про власний тяжкий досвід навчання у Дрогобицькій початковій школі в класі, де вчителював монах-василіанін Телесницький Софрон. Назва оповідання вказує на те, що в постаті цієї персони І. Франко центральною рисою вважав «почуття гумору», яке набувало цілком деструктивної спрямованості. Цей вчитель вважав смішними та веселими створювані ним ситуації, коли діти принижувалися як морально, так і фізично, а він знущався над ними жорстоко, проявляючи при цьому хворобливу винахідливість. Дії Телесницького були не просто нелюдськими й антипедагогічними, а й мали трагічні наслідки. Автор з боєм розповідає про те, як одне з жорстоких знущань призвело до смерті його товариша, талановитого хлопця Волянського.

Загибель цього хлопця засвідчила не лише безправність дітей перед жорстоким свавіллям педагога, а й про обмеженість схоластичної системи, що ігнорує унікальні здібності особистості, навішуючи на неї стереотипний ярлик невдахи через невідповідність її рівня знань встановленим формальним вимогам. Слід відмітити, що поширення такої нелюдської практики «навчання» зумовлювалося дією не лише суб'єктивного чинника – персони вчителя із садистськими орієнтаціями, а й об'єктивного, що полягав у загальноприйнятій освітній тенденції унормування фізичних покарань і принижень гідності школярів. Автор відмічає, що в кожному класі окремо від інших парт стояла «осляча лавка» – карна колонія для провинних учнів. Репрезентативним є також той факт, що керівництво школи не вживало заходів проти такого систематичного катування, оскільки фізичні покарання розглядалися як дієвий педагогічний засіб стимулювання учнів. Врятував дітей від знущань тільки перехід Телесницького з Дрогобича до Добромиля.

Про стійкість психотравмуючих наслідків дій Телесницького виразно свідчить той факт, що 47-річний І. Франко, життєвий шлях якого був дуже непростим, вважав той рік шкільного навчання найстрашнішим у своєму житті: «Згадка про нього довгі літа важкою зморою лежала мені на серці, не вигасла й досі і не вигасне до моєї смерті» (І. Франко, 1979, с. 314). Отже, типова освітня практика XIX століття уможливлювала ситуації, в яких антипедагогічні вчинки учителя перетворювали шкільне навчання на чинник, що гальмував психосоціальний розвиток особистості і негативно відображався на її подальшому житті.

Значний внесок у становлення теоретичних основ і практики педагогіки життєтворчості зробив також Б. Грінченко. Його гуманістичні, особистісно зорієнтовані ідеї сформувалися під час вчителювання у селах Тройчаті, Олексіївка, Введенське, Нижня Сироватка протягом 1881–1893 рр. і стали концептуальною основою автобіографічного оповідання «Непокірний», яке присвячене проблемі неготовності народу зрозуміти і прийняти прогресивні зміни в сфері освіти, адже консервативна, обмежена позиція

Міністерства народної освіти утруднювала поширення гуманістичних ідей не лише безпосередньо – через певну освітню політику, а й опосередковано – спираючись на дії представників народу, які, сповідуючи вірнопідданську психологію, виступали активними провідниками реакційних, консервативних заходів. В оповіданні мова йде про історію нетривалого протистояння нового сільського педагога, носія гуманістичних цінностей, з місцевою елітою сільської місцевості, яка ворожо сприйняла незалежність вчителя, його ініціативи, активність і наполегливість у захисті учнівських прав на якісну освіту. Оповідання красномовно свідчить про те, в яких складних соціокультурних умовах доводилося працювати творчим і відповідальним педагогам, які намагалися забезпечити умови для якісної освіти. М. Веркалець зазначає, що доля непокірного вчителя була і у самого Б. Грінченка, який був звільнений з Введенської школи за те, що він спільно з учнями читав книжки, варив куліш, співав народні пісні українською мовою (М. Веркалець, 1990, с. 6).

Відомі факти про освітню діяльність Б. Грінченка свідчать про те, що він був педагогом нової формації, який, незважаючи на невігластво і тиск чиновників і адміністраторів, у кожній новій школі впроваджував ідеї педагогіки життєтворчості. До школярів він ставився, як до повноправних суб'єктів навчання: не карав їх, не залишав без сніданку та обіду, а «ласкою, добрим словом учителя очищав душу» (М. Веркалець, 1990, с. 9). Намагаючись збагатити обмежену, відірвану від реального життя шкільну програму, з власної ініціативи формував в учнів уміння виступати перед аудиторією, вести ділову документацію (писати прохання, листи тощо). Педагог і дитячий письменник був переконаний, що дітям у книгах слід розповідати про справжнє життя, що не треба будь-якою ціною оберігати дитину від розуміння того, що в світі багато страждань і горя. Навпаки, треба, щоб вона як із реального суспільного життя, так і з книжок навчалася співчуттю та любові до тих, хто страждає від тяжких умов життя. Якщо дитина зустрінатиме в творі лише все світле і рожеве, це може зовсім відштовхнути її від книжки,

якщо життєва дійсність доводить їй абсолютно протилежне. Разом із тим, не варто перевантажувати дитину брутальними сценами з життя, оскільки в світі стільки несправедливості та горя, що дитяча психіка не здатна його збагнути (М. Веркалець, 1990, с. 14–15). Таким чином, Б. Грінченко усвідомлював існуюче протиріччя між освітою і життям, розуміючи, що саме воно є пріоритетом, орієнтиром для педагогів у роботі щодо збагачення змісту навчальної програми, спрямування її на реальні потреби учнів.

З позицій історико-педагогічної діалектики, принципово нові можливості для активізації соціокультурної та освітньої практики відкрилися в подальший період – розбудови Української Народної Республіки. Цей відносно нетривалий період зумовив небачену з часів козаччини активізацію освітніх процесів, у тому числі і становлення педагогіки життєтворчості особистості, на який позитивно вплинули нові суспільно-політичні (забезпечення реального народовладдя, демократичних прав і свобод українського народу), культурні (українізація та утвердження національних пріоритетів) і освітні передумови (створення гуманістичної, демократичної, рідномовної школи).

Висновки. На основі здійсненого ретроспективного аналізу можна констатувати, що діалектика становлення педагогіки життєтворчості, починаючи з XVI ст., полягала у сукупності суспільно-політичних, культурних і освітніх передумов, що впливали на можливості реалізації життєтворчого потенціалу особистості в різні періоди розвитку вітчизняної освіти. В козацький період (XVI-XVII ст.) суспільно-політичні передумови становлення педагогіки життєтворчості полягали в активізації державотворчих демократичних процесів, утвердженні в суспільній практиці цінностей особистісної гідності та свободи, формуванні

нового типу людини – творця свого життя; культурна передумова – у захисті культурної ідентичності українства; освітня передумова – у появі феномену козацької педагогіки, що ґрунтувалась на ідеях і цінностях становлення особистості як суб'єкта свого життя, отримання учнями досвіду колективного самоврядування та самовиховання.

В наступний період – перебування України у межах Російської та Австрійської імперій – становлення педагогіки життєтворчості ускладнювалося суспільно-політичними передумовами, такими як: кріпацька неволя населення, його надзвичайна бідність та економічна залежність від поміщиків; культурними передумовами – незмінним тиском на самобутню національну культуру для її фактичного знищення, відривом навчальних закладів від культурних основ української ідентичності; освітніми передумовами – ліквідацією автономії української освіти, поширенням авторитарних підходів до виховання підростаючого покоління, гальмуванням з боку уряду громадських ініціатив в освітній сфері.

Хоча розвиток ідей педагогіки життєтворчості був нерівномірним у ці історико-педагогічні періоди, їх ідейно-концептуальні основи акумулювалися навіть під перманентним тиском імперської влади завдяки видатним українським педагогам, які розробляли ідеї самопізнання і життєпізнання особистості, навчання молоді мистецтву життя, культивування оптимістичної життєвої настанови (Г. Сковорода), свідомого, відповідального вибору учнями моделі свого життя, розвитку дитини як творчої, вільної, відповідальної особистості (П. Юркевич), зв'язку навчання та виховання з життям, їх гуманізації через інтерсуб'єктну організацію освітнього процесу (М. Корф, П. Юркевич, Б. Грінченко, І. Франко).

Література

- Богданова Н. Г. Філософсько-світоглядний аналіз культури життєтворчості особистості : дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.03. Київ, 2013. 395 с.
- Веркалець М. М. Педагогічні ідеї Б. Д. Грінченка. Київ : Т-во «Знання» УРСР, 1990. 48 с.
- Грушевський М. С. Історія України / упоряд. В. Г. Сарбей. Київ : Освіта, 1992. 271 с.
- Джура О. Д. Становлення життєтворчості особистості в контексті модернізації української освіти : дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.10. Київ, 2012. 389 с.

- Драгоманов М. П. Народні школи на Україні серед життя і письменства в Росії. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.) : хрестоматія / упоряд.: Л. Д. Березівська та ін. Київ : Наук. світ, 2003. С. 13–29.
- Історія української школи і педагогіки: хрестоматія / уклад. : О. О. Любар; за ред. В. Г. Кременя. Київ : Знання, 2005. 767 с.
- Концепція Нової української школи / Міністерство освіти і науки України. 2016. 34 с. URL : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch2016.html> (дата звернення: 27.09.2017).
- Корф Н. А. Наш друг: книга для чтения в школе и дома. Санкт-Петербург : Типография Товарищества «Общественная польза», 1882. 228 с.
- Мудрик А. М. Концепція «сродної» праці Г. Сковороди: соціально-філософський аналіз : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 19.00.03. Київ, 2001. 20 с.
- Нечипоренко В. В. Феноменологічний аналіз категорії «життєтворчість»: генезис і сутнісні характеристики. Українська наукова школа психології і педагогіки життєтворчості: досягнення та орієнтири для XXI століття : ювілейний науково-методичний збірник / за редакцією Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен, В. В. Нечипоренко та ін. Запоріжжя : Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2013. С. 35–46.
- Нищета В. А. Використання ідей М. О. Корфа в педагогіці життєтворчості. / *Корфовські педагогічні читання* : тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої пам'яті М. О. Корфа (Бердянськ, 12-13 листопада 2007 р.). Бердянськ : БДПУ, 2007. С. 45–47.
- Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу. Київ : Видавництво Книгарні Є. Череповського, 1918. 272 с.
- Руденко Ю., Губко О. Українська козацька педагогіка: витоки, духовні цінності, сучасність. Київ : МАУП, 2007. 384 с.
- Сковорода Григорій. Повна академічна збірка творів; за редакцією проф. Леоніда Ушкалова. Харків-Едмонтон-Торонто : Видавництво Канадського Інституту Українських Студій, 2011. 1400 с.
- Сохань Л. В. Проблемы и перспективы психологии индивидуальной жизни личности. Життєтворчість особистості: концепція, досвід, проблеми : науково-методичний збірник / за редакцією І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. Запоріжжя : Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2006. С. 26–32.
- Субтельний О. Україна: історія / пер. з англ. Ю. І. Шевчука; вст. ст. С. В. Кульчицького. Київ : Либідь, 1993. 720 с.
- Франко І. Додаткові томи до Зібрання творів у п'ятдесяти томах / редкол. : М. Г. Жулинський (голова) та ін. Київ : Наук. думка, 2008. Т. 53 : Літературознавчі, фольклористичні, етнографічні та публіцистичні праці, 1876-1895 / ред. тому Є. К. Нахлік. 832 с.
- Франко І. Зібрання творів у п'ятдесяти томах / редкол. : І. І. Басс, М. Д. Бернштейн, Г. Д. Вєрвєс та ін. Київ : Наук. думка. Т. 21 : Оповідання (1898-1904) / ред. тому І. І. Басс. 1979. 501 с.
- Юркевич П. Д. Курс общей педагогике с приложениями. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.) : хрестоматія / упоряд. : Л. Д. Березівська та ін. Київ : Наук. світ, 2003. С. 65–79.
- Юркевич П. Д. Философские произведения. Москва : Издательство «Правда», 1990. 669 с.
- Яворницький Д. І. Історія запорізьких козаків / пер. з рос. І. І. Сварника; упоряд. іл. О. М. Апанович; худож. В. М. Дозорець. Львів : Світ, 1990. 319 с.

References

- Bohdanova, N. H. (2013). *Filosofsko-svitohliadnyi analiz kultury zhyttietvorchosti osobystosti*. [Philosophical and ideological analysis of life-creation culture]. (Thesis for Doctor of Philosophy) Kyiv (ukr).
- Dragomanov, M. P. (2003). *Narodni shkoly na Ukraini sered zhyttia i pysmenstva v Rosii*. [Public schools in Ukraine in the living and writing environment of Russia]. *Malovidomi pershodzherela ukrainkoï pedahohiky (druha polovyna XIX – XX st.)*. [Little-known primary sources of Ukrainian pedagogy (second half of XIX – XX centuries)]. 13–29 (ukr).

- Dzhura, O. D. (2012). Stanovlennia zhyttietvorchosti osobystosti v konteksti modernizatsii ukrainskoi osvity. [Formation of individual creativity in the context of modernization of Ukrainian education]. (Thesis for Doctor of Philosophy) : Kyiv (ukr).
- Franko, I. (1979). Zibrannia tvoriv u piatdesiaty tomakh. T. 21: Opovidannia. [Collected works in fifty volumes. Vol. 21: Stories] / Ed. by I. I. Bass. Kyiv (ukr).
- Franko, I. (2008). Dodatkovy tomy do Zibrannia tvoriv u piatdesiaty tomakh. T. 53: Literaturoznavchi, folklorystychni, etnografichni ta publitsystychni pratsi. [Additional volumes to the Collected works in fifty volumes. Vol. 53: Literary, folkloristic, ethnographic and journalistic works] / Ed. by Ye. K. Nakhlik. Kyiv (ukr).
- Hrushevsky, M. S. (1992). Istoriiia Ukrainy. [History of Ukraine] / Comp. by V. H. Sarbei. Kyiv (ukr).
- Kremen, V. H. (Ed.) Istoriiia ukrainskoi shkoly i pedahohiky (2005). [History of the Ukrainian school and pedagogy] / Comp. by O. O. Liubar. Kyiv (ukr).
- Kontsepsiia novoi ukrainskoi shkoly (2016). [Concept of the new Ukrainian school]. Retrieved from : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/uasch2016/konczepczyia.html> (ukr).
- Korf, N. A. (1882). Nash druh: knyha dlia chtenya v shkole y doma. [Our friend: A book for reading at school and at home]. Saint Petersburg (ukr).
- Mudryk, A. M. (2001). Kontsepsiia «srodnoi» pratsi H. Skovorody: sotsialno-filosofskyi analiz. [H. Skovoroda's conception of «cognate» labour: socio-philosophical analysis]. (Synopsis of thesis for Ph. D. of Philosophy) : Kyiv (ukr).
- Nechyporenko, V. V. (2013). Fenomenolohichni analiz katehorii «zhyttietvorchist»: henezys i sutnisni kharakterystyky. [Phenomenological analysis of the category «Life-creation»: genesis and essential characteristics]. *Ukrainska naukova shkola psykholohii i pedahohiky zhyttietvorchosti: dosiahnennia ta oriientyry dlia XXI stolittia*. [Ukrainian scientific school of life-creation psychology and pedagogy: achievements and guidelines for the XXI century]. 35–46. (ukr).
- Nyshcheta, V. A. (2007). Vykorystannia idei M. O. Korfa v pedahohitsi zhyttietvorchosti. [Using M. O. Corf's ideas in life-creation pedagogy]. *Tezy dopovidei Vseukrainskoi nauko-vo-praktychnoi konferentsii, prysviachenoj pamiaty M. O. Korfa, «I Korfovski pedahohichni chytannia»*. [Theses of the reports of the All-Ukrainian scientific and practical conference dedicated to the memory of M. O. Corf, «First Corf's pedagogical readings»]. Berdiansk (ukr).
- Ohienko, I. (1918). *Ukrainska kultura. Korotka istoriia kulturnoho zhyttia ukrainskoho naroda*. [Ukrainian culture. A brief history of the cultural life of the Ukrainian nation]. Kyiv (ukr).
- Rudenko, Yu., Hubko, O. (2007). *Ukrainska kozatska pedahohika: vytoky, dukhovni tsinnosti, suchasnist*. [Ukrainian Cossack pedagogy: origins, spiritual values, modernity]. Kyiv (ukr).
- Skovoroda, H. (2011). *Povna akademichna zbirka tvoriv*. [Full academic collection of works] / Ed. by Leonid Ushkalov. Kharkiv-Edmonton-Toronto (ukr).
- Sohan', L. V. (2006). Problemy i perspektivy psihologii individual'noj zhizni lichnosti. [Problems and perspectives of the psychology of the individual's personal life]. *Zhyttietvorchist osobystosti: kontsepsiia, dosvid, problemy*. [Personal life-creation: concept, experience, problems]. 26–32 (ukr).
- Subtelny, O. (1993). *Ukraina: istoriia*. [Ukraine: A History] / Trans. Yu. I. Shevchuk; Introd. by S. V. Kulchytskyi. Kyiv (ukr).
- Verkalets, M. M. (1990). *Pedahohichni idei B. D. Hrinchenka*. [Pedagogical ideas of B. D. Grinchenko]. Kyiv (ukr).
- Yavornytskyi, D. I. (1990). *Istoriiia zaporizkykh kozakiv*. [History of Zaporizhzhya cossacks] / Trans. I. I. Svarnyk. Lviv (ukr).
- Yurkevych, P. D. (1990). *Filosofskie proizvedeniia*. [Philosophical works]. Moscow (rus).
- Yurkevych, P. D. (2003). *Kurs obshhej pedagogiki s prilozhenijami*. [Course of general pedagogy with applications]. *Malovidomi pershodzherela ukrainskoi pedahohiky (druha polovyna XIX – XX st.)*. [Little-known primary sources of Ukrainian pedagogy (second half of XIX – XX centuries)]. 65–79 (rus).

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАЛЕКТИКА СТАНОВЛЕНИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ЖИЗНЕТВОРЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ (XVI – НАЧАЛО XX СТ.)

Віталій Маврін, кандидат педагогічних наук, завідувачий науково-методическим відділом, Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія, Запоріжжя, Україна, e-mail: mavrin_vv@ukr.net

В статье раскрыты общественно-политические и культурно-образовательные предпосылки становления педагогики жизнетворчества в казацкий период и в период принадлежности Украины к Российской и Австрийской империям. Обоснован концептуальный тезис о том, что становлению педагогики жизнетворчества в казацкий период способствовала реализация в социальной практике ценностных приоритетов личностного достоинства и свободы, идейно-методическое оформление казацкой педагогики, предусматривающей восприятие личности как активного творца своей жизни. Показано, что в период принадлежности Украины к Российской и Австрийской империям становление педагогики жизнетворчества существенно затруднялось вследствие закрепощения народа, целенаправленного давления на национальную культуру для ее фактического уничтожения, разрушения основ автономии украинского образования. Конкретизирован вклад украинских педагогов Г. Сковороды, Н. Корфа, П. Юркевича, Б. Гринченко, И. Франко в формирование идейно-концептуальной основы педагогики жизнетворчества личности.

Ключевые слова: педагогика жизнетворчества, казацкая педагогика, Григорий Сковорода, Николай Корф, Памфил Юркевич, Борис Гринченко, Иван Франко.

HISTORICAL AND PEDAGOGICAL DIALECTICS OF THE DEVELOPMENT OF PERSON LIFE-CREATION'S THEORY AND PRACTICE IN NATIONAL EDUCATION IN THE 16TH AND EARLY 20TH CENTURY

Vitalii Mavrin, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Scientific and Methodical Division, Khortytsia National Educational Rehabilitation Academy, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: mavrin_vv@ukr.net

The article analyzes socio-political, cultural and educational prerequisites for the development of life-creation pedagogy at the Cossack times and during the times when Ukrainian lands were under the Russian and Austrian empires. It was found out in the study that the development of life-creation pedagogy at the Cossack times was facilitated by the following factors: personal liberty and dignity as social practice, emergence of a new educational phenomenon of Cossack pedagogy, which envisaged the development of a person as a creator of own life. During the period, when Ukrainian lands were ruled by the Russian and Austrian empires the development of life-creation pedagogy was complicated by enslavement and constant pressure on national culture for the purpose of its destruction. The study defined the contribution of such Ukrainian teachers as Hryhoriy Skovoroda, Pamfil Yurkevych, Mykola Korf, Ivan Franko, Borys Grinchenko to the development of conceptual framework of life-creation pedagogy.

The scientific novelty of the obtained results is the following: for the first time a holistic historical and pedagogical analysis of the Ukrainian life-creation pedagogy theory and practice was conducted; the socio-political, cultural and educational prerequisites for the development of Ukrainian life-creation pedagogy from the Cossack times were comprehensively reviewed. The research specifies the following: the content of the life-creation concept, taking into account the procedural and practical, creative and acmeological, life-creation phenomenon evaluative and semantic aspects; the scientific argumentation concerning the theoretical structuring of life-creation pedagogy as an educational concept; the methodological approaches and principles for the correct interpretation of life-creation pedagogy conceptual ideas in historical and pedagogical context; the social, methodological and pedagogical criteria for the Ukrainian life-creation pedagogy theory and practice development periodization.

Key words: Life-creation pedagogy, Cossack pedagogy, Hryhoriy Skovoroda, Pamfil Yurkevych, Mykola Korf, Ivan Franko, Borys Grinchenko.

Стаття надійшла до редакції / Received 15.11.2019.
Прийнята до друку / Accepted 9.12.2019.

УДК 37.012

Анатолій Іванович Павленко
ORCID ID: 0000-0002-6553-3057
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи,
Хортицька національна академія,
м. Запоріжжя, Україна
anatolypavlenko@ukr.net

СУЧАСНА МЕТОДОЛОГІЯ ПЕДАГОГІКИ: ЗНАЧЕННЯ, РОЛЬ І МІСЦЕ ВЧЕННЯ ПРО РЕФЛЕКСІЮ

У статті розглянуте співвідношення методології педагогіки і вчення про рефлексію. Визначається значення, роль і місце рефлексії у науково-педагогічному пізнанні і практиці освіти. Здійснюється аналіз поняття рефлексії у філософії, психології, наукознавстві і педагогіці. З'ясовано, що рефлексія у науково-педагогічному пізнанні розглядається з позицій багатьох аспектів: на рівні пізнавального феномену, пізнавальної діяльності, пізнавального процесу, інструменту і форми пізнання, методу наукового пізнання на предметному і метатеоретичному рівнях. Встановлено, що рефлексія у педагогічному пізнанні відіграє важливу роль у методології педагогіки і на сьогодні є невід'ємною складовою науково-педагогічних досліджень і системної освітньої практики. Рефлексійна діяльність і здатність до неї входить до складу діяльності кожного з учасників освітнього процесу та за своїм значенням входить до складу освітньої мети і запланованих освітніх результатів. Зроблено висновок про те, що рефлексія має місце на всіх рівнях загальної системи методологічного знання в педагогіці. Вчення про рефлексію має бути цілісно представленим у самому визначенні, змісті і структурі сучасної методології педагогіки.

Ключові слова: вчення про рефлексію, метод, методологія педагогіки, науково-педагогічне пізнання, роль, місце.

Вступ. Необхідність проблеми системного розгляду і врахування рефлексії у різних видах діяльності особистості, включно з рівнем її методологічного усвідомлення, визнається у сучасних наукових дослідженнях представниками широкого кола соціально-гуманітарних наук. За допомогою рефлексії і наукові педагогічні працівники, і педагогіки-практики, учні та студенти, всі учасники освітнього процесу з'ясовують процесуальні і результативні смисли педагогічного наукового, чи навчального пізнання, передумови побудови і досягнення необхідної результативності теоретичної і практичної діяльності, об'єктивно-закономірний характер методів проектування, реалізації та інтерпретації, удосконалення освітньої діяльності.

Нова парадигма педагогіки, положення концепції Нової української школи та Закону України «Про освіту» (2017), де спільними для всіх ключових компетенцій школяра серед інших визнаються вміння критично і системно мислити, розв'язувати проблеми, приймати рішення, зумовлюють актуальність і необхідність нового педагогічного мислення,

нової методології побудови педагогічної діяльності, включення в усвідомлену рефлексивну діяльність, спрямовану на особистісний розвиток усіх учасників педагогічного процесу, розпочинаючи від шкільної парти безпосередньо на уроці (під час рефлексії як важливого етапу уроку) і завершуючи розглядом побудови, розвитку і удосконалення професійної (в тому числі педагогічної, науково-педагогічної) діяльності.

Актуальність, багатомірність і міждисциплінарність проблеми розгляду методологічного аспекту рефлексії і рефлексивної діяльності у сфері педагогіки підтверджує той факт, що тільки кількість різних видів рефлексії у наукових джерелах, за неповним переліком Л. Подкоритової (2017), перевищує два десятки.

Рефлексія включена сьогодні в якості предмета і об'єкта дослідження в науку про свідомість (педагогіка, філософія, психологія), у теорію мислення (дидактика, когнітивна психологія, герменевтика), в науку про особистість (психологія, педагогіка) і в теорію діяльності (психологія, управління) (Т. Сізікова, Т. Волошина, А. Повещенко, 2016,

с. 89). Ця оцінка стає наскрізною і системною стосовно педагогіки разом із доповненням визнання включеності рефлексії у теорію діяльності також і в дидактиці (діяльнісний підхід), що, зокрема, було показано на прикладі досліджень задачного підходу у працях Г. Балла, Ю. Машбиця, С. Гончаренка і А. Павленка та інших.

Аналіз досліджень і публікацій у наукових джерелах із проблематики вчення про рефлексію та рефлексивну діяльність, як психолого-педагогічного феномену, свідчить, що лише їхній, навіть неповний перелік, в останні роки набув у кількісному відношенні до попереднього періоду ознак лавиноподібного зростання в Україні та поза її межами. Їхня конкретизована предметна тематика різноаспектно і здебільшого «точково» охоплює різні галузі педагогічної науки та освіти і в багатьох випадках має ознаки міждисциплінарності. Зокрема, поряд з іншими публікаціями, рефлексія і здатність до неї, її роль розглядається у психолого-педагогічній, професійній діяльності педагогів (А. Веремчук, 2013; Л. Борисова, 2015), у навчальній рефлексивній діяльності учнів (О. Беляєва, 2017; Л. Буркова, 2014; В. Шадріков, 2012), у якості засобу професійного зростання педагогів (М. Михальчук, 2015), у структурі особистісно-професійної зрілості вчителів (В. Галузях, 2008), як засіб оцінювання і компетентності студентів в освітньому процесі вищої школи (О. Бекман, А. Король, 2014; О. Малихін, О. Герасимова, 2015), у розвитку методологічної рефлексії, що систематизує норми наукового мислення студентів педагогічних спеціальностей (О. Кулешова, 2008). Існують також спроби визначення і структурної систематизації педагогічної рефлексії: методичної рефлексії, методологічної рефлексії (Л. Подкоритова, 2017), розгляду методології поняття рефлексії (Л. Носко, 2015).

Складність і поліаспектність, різнорідність у підходах до визначення рефлексії в педагогіці можна пояснити швидше за все «вмонтованістю» її у процес мислення як основної характеристики біологічного виду «*homo sapiens*», а також багатством проявів сучасної соціальної життєвої практики людини, що є складовою частиною важливих особистісних процесів

самоорганізації і саморозвитку в педагогічних системах.

Окремим теоретичним узагальненням значення рефлексії у методології педагогіки є ідеї вітчизняного методолога педагогіки і дидакта С. Гончаренка. Не дивлячись на визнання проблеми невизначеності, багатозначності і навіть суперечливості самого тлумачення поняття методології С. Гончаренком (2008), зроблений наголос на потребності і важливості методологічної культури (уміння аналізувати власну діяльність) як культури мислення, що ґрунтується на методологічних знаннях, містить необхідною складовою частиною рефлексію і для науковця, і для вчителя-практика. «Вчителю важливо знати, як взаємопов'язані педагогічна наука і практика, яке місце педагога в системі цього зв'язку, яке застосування можуть знайти методи дослідження в його практичній діяльності» (с. 500). Разом з тим, вчення про рефлексію не знайшло відображення у авторських визначеннях методології педагогіки і розгляді її структури.

У процесі проведеного нами раніше порівняльного аналізу філософських і психолого-педагогічних джерел був зроблений висновок про подібність механізмів рефлексії у методології навчального пізнання і рефлексії у методології наукового, науково-педагогічного пізнання (А. Павленко, 2005), а в іншій праці, в узагальненому визначенні методології педагогіки як системи, що містить в першу чергу методологічні знання і принципи про власну наукову природу і статус (А. Павленко, 2018, с. 154), поняття рефлексії використано опосередковано у латентній формі.

Однак вчення про рефлексію і рефлексійну діяльність як психолого-педагогічний феномен і психолого-педагогічну категорію ще потребує подальшого розгляду і теоретико-практичного осмислення в системі різнорівневого методологічного знання з позицій нової галузі педагогічної науки – методології педагогіки. Сучасні довідково-енциклопедичні педагогічні видання, як і навчальні посібники з методології педагогіки, ще не містять матеріалів, присвячених системному розгляду методологічних аспектів педагогічної рефлексії.

Мета статті полягає у дослідженні значущості, ролі і місця вчення про рефлексію у загальній системі методологічного знання і методології педагогіки.

Методи дослідження: у статті зроблена спроба діахронічного опису розвитку вчення про рефлексію та його взаємозв'язків із методологією педагогіки, проведено герменевтичний, порівняльний і системний аналіз різних підходів та їхнє емпіричне узагальнення у визначенні значущості, ролі і місця вчення про рефлексію в методології педагогіки.

Значення вчення про рефлексію у загальній системі методологічного знання. Як свідчить історія філософії, початок зародження вчення про рефлексію як певної сукупності тверджень для наслідування, теорії рефлексії практично співпадає із зародженням основ філософії в античному періоді і дістає поліаспектне і результативне продовження у поєднанні з вченням філософської методології до теперішнього часу. У різні епохи поняття і термін «рефлексія» (від лат. reflexio – «обернення назад», «відображення») мали у філософії суттєво відмінне змістове наповнення. Сучасними авторами рефлексія визначається, перш за все, як філософський метод, де об'єктом пізнання може розглядатися як метод, спосіб пізнання (у гносеології), так і знання, думка (в епістемології). Цікаво, що ще у XVII столітті вчення про рефлексію англійського філософа і педагога Д. Локка поширює поняття рефлексії на процес пізнання. А вчення про рефлексію Гегеля (XVIII ст.) дозволило виокремити загальні види рефлексії, зокрема рефлексію визначення, що визначає і розкриває властивості певного предмета через відношення до інших предметів. Цей вид рефлексії і по теперішній час активно застосовується у науковій і освітній сферах.

Але у головному фокусі уваги європейської філософії рефлексія стає, за оцінкою В. Семенової (2003), з наданням їй статусу загального методологічного значення у працях з дослідження свідомості Е. Гуссерля (кінець XIX століття), у новій філософській течії, що передує гносеології – феноменологічній філософії (феноменології), та подальших дослідженнях послідовників аж до теперішнього часу. На противагу

філософським течіям техніцизму і натуралістичному суб'єктивізму, що ведуть до кризи науки і філософії, вчений звертається до відновлення порушеного зв'язку науки і суб'єкта у новій «науці про дух», що отримує назву науки про «життєвий світ», який є первинним у сенсі пізнання, заданий безпосередньо будь-якій людині з повною очевидністю, де всі реалії віднесені до людини, її життєвої практики. Життєвий світ є дорефлексивною даністю, на якій ґрунтуються і виростають усі науки, є культурно-історичним світом і основою усіх наукових ідеалізацій. В останні десятиріччя феноменологія отримала розповсюдження в США, Великій Британії, Японії та інших країнах (В. Семенова, 2003, с. 276-282).

Таким чином, на основі розгляду феноменів життєвого світу, життєвої практики можна перейти у процесі організації подальшої наукової рефлексії до їхніх ідеальних моделей. Зокрема, розгляд феномену педагогічного досвіду, взятого з життєвої практики (педагогічної дійсності), може бути після феноменологічного аналізу чи редукації основою для його послідовного подальшого моделювання і науково-теоретичного узагальнення. А як відомо, співвідношення між педагогічною дійсністю та відображенням її в педагогічній науці є предметом методології педагогіки (С. Гончаренко, 2008, с. 499).

Так, наприклад, психолого-педагогічний механізм результативності використання опорних сигналів і конспектів у педагогічній практиці донецького вчителя В. Шаталова у 70–80-х роках XX століття був змодельований і пояснений як використання особливих надсимволів у процесі викладу, запам'ятовування і відтворення змісту навчального матеріалу за аналогією із довільним запам'ятовуванням об'єму інформації окремими літерами, словами чи реченнями. Адже із психології пам'яті відомо, що надсимволом у відношенні до такої ж кількості окремих літер є слово, у відношенні до такої ж кількості логічно не пов'язаних слів – речення і т.д. (А. Павленко, В. Тихомиров, 1989, с.30).

Феноменологічний метод філософії, в основі якого є вчення про рефлексію, за свідченням Д. Іванової (2010), обумовив

перегляд педагогічних орієнтирів у Німеччині і став провідним в педагогіці вже у 30-40 роки минулого століття. Виникає так звана феноменологічна педагогіка, або педагогіка діалогу (М. Бубер, Е. Фінк та ін.), де життєвий світ і навколишнє середовище є найважливішими категоріями і відіграють визначну роль у становленні особистості. Гуманізація педагогічної дії через знаходження істинного смислу явищ, прихованого за звичайними словами, стає завданням феноменологічної педагогіки (Д. Іванова (2010), с. 164). Зокрема, розгляд феномену виховання у життєвому світі дозволив Е. Фінку визначити новий підхід у вихованні на основі висновку про механізм взаємовиховання як навчання кожним свого ближнього вмінню жити, мистецтву бути людиною, і де кожний навчається у іншого сам (Е. Fink, 1970, с. 60).

Ідеї феноменологічної педагогіки, на наш погляд, не залишились осторонь розвитку освітніх процесів в Україні. Розширення у Статті 52 нового Закону України «Про освіту» (2017) категорій учасників освітнього процесу, розвиток загальноосвітніх принципів гуманізації і гуманітаризації, діалогізації у педагогічній теорії є співзвучними з важливими методологічними і практичними положеннями феноменологічної педагогіки, а її ідеї багато в чому мають спільного з вітчизняними інноваційними напрямками в педагогіці – ідеями педагогіки життєтворчості (І. Єрмаков, В. Нечипоренко, Л. Сохань), ідеями експериментальної школи діалогу культур у Харкові (А. Павленко, 2008), тощо. Так само, порівняна близькість конкретних (часткових) методик навчання до практики безпосереднього навчально-виховного процесу, як життєвого світу і навколишнього освітнього середовища, створює умови для застосування феноменологічного методу, що може у певній мірі пояснювати той визнаний факт, що розвиток конкретних дидактик (методик навчання) збагачує загальну дидактику як теорію навчання та освіти.

Вчення про рефлексію займає виключно важливу роль і провідне місце у структурі наукової діяльності і системі загального методологічного знання. У посібнику з основ філософії науки (С. Лебедев, 2005) науково-дослідницька

діяльність у широкому культурно-історичному контексті розглядається на двох рівнях – предметному, коли активність вченого спрямована на пізнання конкретної сукупності явищ, і рефлексійному, коли пізнання обертається на самого себе (с. 229). Сама рефлексія визнається одним із головних методів наукового пізнання метатеоретичного рівня, де мислення обертається саме на себе з метою критичного розгляду змісту, форм і засобів пізнання (с. 243). Рефлексія розглядається у наукознавстві і як методологічне самоусвідомлення, самопізнання науки (В. Бажанов, 2002, с. 80).

Суттєво доповнює розглянуту вище точку зору дослідження Ф. Лазарева (2014). Науковець розглядає будь-яку рефлексію як пізнавальний феномен, пізнавальну діяльність, пізнавальний процес, знаряддя, інструмент і форму пізнання як на предметному, так і на метапредметному рівні. Звичайні форми пізнання діють у межах предметного поля і є об'єктом розгляду рефлексії. Перехід рефлексії на більш високий (метапредметний) рівень пов'язаний із її поверненням до деяких неявних основних передумов рефлексивної діяльності як пізнавального процесу (с. 180). Погоджуючись з думкою дослідника, відзначимо, що у такій моделі, на наш погляд, можна розгледіти ознаки контурів циклічної побудови рефлексійної діяльності, що може пояснити її «невичерпність».

Рефлексивний розгляд у методології науки практики наукового пізнання, програм і процедур наукової діяльності у їхньому цілісному вимірі, звернення до рефлексивного аналізу історії розвитку науки і техніки (започаткування науки практично розпочинається з рефлексії), відхід від некритичного наслідування класичних моделей і схем природничо-наукового пізнання, обумовили продуктивний розвиток методології науки в цілому та, зокрема, методології соціально-гуманітарного наукового знання у середині ХХ століття (Т. Кун, К. Поппер та ін.). У складі конкретно-наукового методологічного знання, як результат процесу наукової і соціальної рефлексії наукового співтовариства стали розглядатися наукові парадигми – домінуючі зразкові метатеорії науки на певному етапі її

історичного розвитку. Не менш важливим для розвитку методології науки став і принцип фальсифікації (спростовуваності) Поппера. Таке системне за характером визнання науковцями важливості і «генетичності», «наскрізності», «системотвірності» ролі рефлексії для науки може пояснити на нашу думку той факт, що окремими авторами вчення про рефлексію (рефлексія) стало безпосередньо розглядатися як методологія у соціально-гуманітарному пізнанні (А. Устьянцев, 2007, с. 70).

Цікавим є те, що психологічний словник за редакцією академіка В. Войтка (1982) вже на початку 80-х років ХХ століття дає визначення теоретичної рефлексії як усвідомлення засад пізнавального процесу та його результату (об'єктивованого знання) парадигмального рівня у взаємодії з іншими методами пізнання, що є близьким до сучасного визначення рефлексії у філософії і методології науки. Важливим у цьому визначенні, як показує його декомпозиція, є герменевтично описаний певний структурний «каркас» теоретичної рефлексії з точки зору діяльнісного підходу: «мета – зміст – засоби – результат». *Мета* як методологічне обґрунтування теоретичної системи; *зміст* як перехід від неявного, неформалізованого знання у явне, «формалізоване і логічно розчленоване із застосуванням гіпотез, ідеалізацій»; *засоби* як «аналіз смислових підвалин певної системи знання, зміна старих парадигм досконалішими»; *результат* як «збагачення її об'єкта шляхом виявлення концептуальних структур більш високого рівня узагальнення» (с. 157). Це визначення дозволяє описати теоретичну рефлексію науки як усвідомлення і отримання нового методологічного знання, включно із знанням більш високого (парадигмального) рівня.

Серед великої кількості видів рефлексії, розглядуваних у психології, відзначимо інтелектуальну рефлексію у розв'язуванні задач (Я. Український, М. Штокалев, 1999), професійну рефлексію, методологічну рефлексію. Розгляд загальних моделей і механізмів рефлексії мав безпосередній вплив на розвиток психолого-педагогічних основ нових інформаційних технологій і дидактики. У інженерній і педагогічній психології стало важливим і

результативним застосування методу рефлексії у визначенні та формалізації, узагальненні операцій мислення під час розв'язування різних типів пізнавальних інтелектуальних задач (Ж. Піаже, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн та ін.), що дозволило в подальшому їх алгоритмізувати і піддавати комп'ютерній обробці. Не менш важливою є роль методу рефлексії у задачному підході в дидактиці як постановці і розв'язуванні навчальних пізнавальних задач (Г. Балл, В. Давидов, П. Ердієв, Ю. Машбиць та ін.). Розглядаючи теоретичні засади інтеграції діяльності учнів із розв'язування і складання навчальних задач з фізики на рівні визначення в такій діяльності основних етапів і елементів як мислених операцій, С. Гончаренко і А. Павленко (1996) роблять це із методологічних позицій рефлексії та моделювання (с. 20, 24).

Місце вчення про рефлексію у загальній системі науково-педагогічного і методологічного пізнання. Рефлексія у науково-педагогічному пізнанні, на думку В. Краєвського, має безпосереднє відношення до становлення теоретичної педагогіки і є її певним індикатором. Сучасні автори визначають 4 рівні загальної методології, які в тій чи іншій мірі мають відношення до методології педагогіки. Рефлексія посідає місце у цій системі рівнів у кожному з них. До *першого* рівня (філософської методології) рефлексія може бути віднесена як метод філософії, метод пізнання; до *другого* (загальнонаукового рівня) – як складова підходу, визначення загальних етапів і процедур наукового дослідження тощо; до *третього* (конкретнонаукового) рівня методології – як метод дослідження на предметному рівні і метатеоретичний метод у обґрунтуванні теоретичної системи педагогіки, вивченні власної наукової природи і статусу, у вивченні важливих міждисциплінарних відношень тощо; до *четвертого* (технологічного) рівня – у складі рефлексивних методик і технік дослідження тощо.

Вчення про рефлексію є важливим і для розуміння природи пізнавального процесу мислення учнів. У своєму дослідженні В. Шадриков (2012) приходять до висновку про нерозривність взаємозв'язку мислення і рефлексії та про необхідність розвитку такої

особистісної універсальної якості здобувача освіти, як рефлексійності (здатності особистості до рефлексії). На думку автора, вилучення з процесу мислення рефлексії призводить до його руйнування взагалі, а отже розгляд рефлексії як самостійного процесу у відриві від процесу мислення стає неможливим. Під час розв'язування задачі суб'єкт усвідомлює (рефлектує) хід розв'язування і хід відповідної думки, орієнтуючись на уявлюваний результат. І це робить можливим, при відповідній обробці, навчання інших організації ходу думок і контролю над ними у відповідності з розглядом умов задачі, як рефлексійності, що сприятиме успіху у будь-якій діяльності через спрямування, організацію і управління процесу мислення. Встановлення існування зв'язку показників рефлексійності і актуальних рівнів інтелекту учнів, дозволило зробити важливий висновок про те, що звернення і спеціальна робота з розвитку рефлексійних механізмів в учнів під час навчального процесу є одним із найбільш перспективних і необхідних шляхів підвищення якості освіти (с. 137, 143–144).

Наведений вище узагальнений переказ аргументації досліджень був необхідний, в першу чергу, для аналізу і екстраполяції значення і методологічної ролі рефлексії в педагогіці.

По-перше, реалізація школою мегазавдання навчати мислити, оголошене свого часу ще Е. Ільєнковим (1964), буде неможливою без усвідомлення і урахування механізмів і навчання учнів інтелектуальної рефлексії. Іншими словами, у навчанні учнів творчо мислити необхідно і самому вчителю у побудові практичної діяльності володіти рефлексією і навчати учнів інтелектуальної рефлексійної діяльності. Без цього педагогіка і її методологія стає заформалізованою, «відчуженою» від особистості учня.

По-друге, рефлексія і рефлексійна діяльність повинні розглядатися як необхідна складова пізнавального процесу мислення здобувачів освіти на різних рівнях освіти і повинні бути, у відповідності до його природи (природовідповідно), враховані в побудові організації освітнього процесу.

По-третє, метою організації рефлексійної діяльності учнів у навчанні стає формування важливого особистісного

освітнього результату – рефлексійності як здатності до рефлексії.

По-четверте, досягнутий здобувачем освіти рівень рефлексійності у процесі навчання сприятиме успішності у будь-якій діяльності і може у подальшому бути основою для досягнення впродовж життя рефлексійної компетентності, рефлексійної і методологічної культури у різних сферах діяльності.

Вчення про рефлексію має, на наш погляд, і власні конкретизовані методи предметного рівня в педагогіці, які часто у науково-пізнавальній і навчально-пізнавальній, освітній діяльності викорис-товуються в опосередкованій або дещо «прихованій» формі. Якщо взяти до уваги, що критика була переважною формою вчення про філософську рефлексію І. Канта, то пов'язані з критикою, як стверджує Ф. Лазарев (2014), методи критичного аналізу, радикального сумніву, проблематизації (самопроблематизації) (с. 181) мають відношення до методів рефлексії. У педагогіці ці методи досить широко моделюються, описані і знаходять в тій чи іншій мірі практичне використання: методи і технології розвитку критичного мислення учнів, метод «педагогічного консиліуму», навчальна технологія проведення дебатів, метод розв'язування навчальних пізнавальних парадоксів, постановки і розв'язування навчальних задач, метод проектів, організації рефлексивної діяльності педагогів через узагальнення педагогічного досвіду і т.д., метод портфоліо та інші. Однак розгляд і дослідження типології рефлексивних методів у методології педагогіки ще чекає свого вирішення.

Організація і рівень розгляду методологічного знання, що має відношення до вчення про рефлексію, посилюється у вищій школі. Зокрема, вимога щодо рефлексії методів і методологічної основи у проведенні кваліфікаційного дослідження, дипломуванні, стає прямою. Предметом розгляду як навчальної, так і науково-педагогічної рефлексії у педагогічній освіті можуть бути різнорівневі за характером узагальнення складові методологічного знання: наукові методи, теорії, парадигми, принципи, процедури і алгоритми, програми пізнавальної діяльності і т.д. Слід також відзначити, що, як

методологічне знання, підлягає розгляду і знання про саму рефлексію.

Висновки. Вчення про рефлексію у науково-педагогічному пізнанні розглядається з позицій різних аспектів методологічного знання: на рівні пізнавального феномену, пізнавальної діяльності, пізнавального процесу, філософського методу, методу наукового пізнання як предметного, так і метатеоретичного рівня; як інструмент і форма пізнання. На відміну від сучасного відокремленого різноаспектного бачення у методології педагогіки, зважаючи на її «наскрізну» роль у загальній методології і «генетичну» та системотвірну роль для науки, рефлексія повинна увійти до самого визначення методології педагогіки як нової галузі педагогіки. Методологія педагогіки повинна стверджуватися і розвиватися як теоретична рефлексія педагогічної науки на себе.

Рефлексійна діяльність і здатність до рефлексії (рефлексійність) входить до складу діяльності кожного з учасників освітнього процесу (педагогічні, науково-педагогічні та наукові працівники; здобувачі освіти та ін.), а саме: науково-педагогічної, наукової, практичної педагогічної діяльності, навчально-пізнавальної діяльності, і за своїм значенням входить, найчастіше в опосередкованій формі, у складі мислення, до освітньої мети і запланованих освітніх результатів.

Розгляд вчення про рефлексію у педагогічному пізнанні відіграє важливу роль у

методології педагогіки і є невід'ємною складовою науково-педагогічних досліджень і системної освітньої практики. Вчення про рефлексію, її методи і рефлексійну діяльність дозволяє у безпосередній і опосередкованій формах відображати реальну педагогічну дійсність і педагогічну діяльність, добувати і пояснювати нове наукове педагогічне знання, складові і структуру педагогічної теорії, вивчати власну наукову природу і статус педагогіки, практично застосовувати для удосконалення системи навчання і виховання та освітнього процесу, а отже, має пряме відношення і є важливою системотвірною складовою методології педагогіки. Складові вчення про рефлексію знаходять своє місце на всіх рівнях загальної системи методологічного знання в педагогіці.

Здатність до організації і створення педагогічних умов для рефлексії пізнавальної діяльності учнями, поряд з рефлексією власної педагогічної діяльності, є важливою складовою методологічної компетентності і методологічної культури вчителя. Вчення про рефлексію має бути повноцінно і цілісно представленим у змісті і структурі сучасної методології педагогіки.

До подальших наукових розробок напряму слід віднести, серед інших, обґрунтування, дослідження і систематизацію рефлексійних методів у методології педагогіки.

Література

- Бажанов В. А. Рефлексия в современном науковедении. *Рефлексивные процессы и управление*. № 2. Том 2. 2002. С. 73–89.
- Бэкман Е. В., Король А. Д. Рефлексия как средство оценки учебной деятельности студентов (на примере преподавания дисциплины «Педагогика диалога»). *Оценка учебных достижений студентов в образовательном процессе ВУЗа*. Гродно : ГГУ им. Я. Купалы, 2014. С. 13–20.
- Борисова Л. Н. Роль и механизм рефлексии в психолого-педагогической деятельности. *Психолог*. 2015. № 2. С. 118–145.
- Буркова Л. В. Рефлексия как механизм развития проектной деятельности одаренных учащихся. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. № 9-10. 2014. С. 24–27.
- Веремчук А. М. Рефлексія в педагогічній діяльності. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Випуск 20. С. 92–102.
- Галузях В. М. Рефлексія у структурі особистісно-професійної зрілості вчителя. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2008. № 4. С. 17–25.
- Гончаренко С. Методологія. *Енциклопедія освіти / АПН України*; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер. 2008. С. 498–500.

- Гончаренко С. У., Павленко А. І. Теоретичні основи інтеграції діяльності учнів з розв'язування і складання навчальних фізичних задач у середній школі. *Педагогіка і психологія*. 1996. № 4. С. 19–25.
- Иванова Д. Н. Феноменологическая педагогика в проблемном поле онтологии. *Вестник ЛГУ им.А. С. Пушкина*. Философия. 2010. № 2, том 2. С. 158–165.
- Ильенков Э. В. Школа должна учить мыслить! *Народное образование*. 1964. № 1. С. 1–16.
- Кулешова О. В. Проблема розвитку методологічної рефлексії у студентів педагогічних спеціальностей. *Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Формування професіоналізму майбутнього фахівця в контексті вимог Болонського процесу»*. (Одеса, 22-23 травня, 2008 р.). Одеса : ОНУ імені І. І. Мечнікова, 2008. С. 32–35.
- Лазарев Ф. В. Формы и типы философской рефлексии. *Культура народов Причерноморья*. 2014. № 277. С. 179–186.
- Малихін О. В., Герасимова О. І. Формування рефлексивної компетентності студентів в освітньому процесі вищої школи. *Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри : монографія*. Київ: Ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. С. 128–150.
- Михальчук Марія. Теоретичні основи рефлексії як засобу професійного розвитку педагога. *Людознавчі студії*. Серія «Педагогіка». Випуск 1/ 33. 2015. С.110–120.
- Методы организации рефлексии : учеб.-метод. пособие / О. А. Беляева. Минск : РИПО, 2017. 42 с.
- Носко Л. А. Методологія поняття рефлексії як психолого-педагогічної категорії. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Вип. 28. 2015. С. 354–364.
- Основы философии науки / под. ред. проф. С. А. Лебедева: учебное пособие для вузов. Москва : Академический Проект, 2005. 544 с.
- Павленко А. І. «Діалог культур». *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень*. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С.217.
- Павленко А. І. Рефлексія у методології науково-педагогічного і навчального пізнання. *Методологія соціального пізнання: здобутки і проблеми : матеріали Всеукр. науково-практ. конф. 25 травня 2005 року*. Запоріжжя : ЗОІППО, 2005. С. 302–303.
- Павленко А. І. Фактори становлення сучасної методології педагогіки. *Наукові записки / Ред. кол. : В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін*. Випуск 173. Ч. 2. Серія педагогічні науки. Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. С.150–155.
- Павленко А. И., Тихомиров В. М. К вопросу о психологическом анализе новаторского педагогического опыта. *Психология – перестройке народного образования : Тезисы Всесоюзн. научн.-практ. конф. Секция «Моделирование педагогической деятельности»*. Москва : Московский государственный университет, 1989. С. 30.
- Подкоритова Л. О. Визначення видів рефлексії у наукових джерелах. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України 2017*. Випуск 37. С. 343–358.
- Семенова В. Н. Гуссерль. *Новейший философский словарь*. Минск : Книжный Дом. 2003. С. 273–282.
- Сизикова Т. Э., Волошина Т. В., Повещенко А. Ф. Обзор исследований рефлексии в психологии. Педагогическая рефлексия. *Научное обозрение. Педагогические науки*. 2016. № 3. С. 98–110.
- Український Я. І., Штокалев М. І. Рефлексія як засіб саморозвитку особистості. *Вісник Київського університету ім. Т. Шевченка: Соціологія, психологія, педагогіка*. 1999. Вип. 7. С. 24–27.
- Философия науки : методические указания для аспирантов и соискателей / под ред. А. А. Устьянцева. Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2009. 85 с.
- Психологічний словник / за ред В. І. Войтка. Київ : Вища шк. 1982. 214 с.
- Шадриков В. Д. Роль рефлексии и рефлексивности в развитии способностей учащихся. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2012. Т. 9. № 4. С. 133–144.
- Fink E. *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre*. Freiburg: Rombach, 1970. p. 252.

References

- Bazhanov, V. A. (2002). Refleksiya v sovremennom naukovedenii. [Reflection in modern scientology] *Refleksivnye processy i upravlenie. [Reflective processes and control]* № 2. Tom 2. 73–89 (rus).
- Bekman, E. V., & Korol' A. D. (2014). Refleksiya kak sredstvo ocenki uchebnoj deyatel'nosti studentov (na primere prepodavaniya discipliny «Pedagogika dialoga»). [Reflection as the tool for assessment of students' learning activity (in the context of teaching the discipline «Dialogue education science»)] *Ocenka uchebnyh dostizhenij studentov v obrazovatel'nom processe vuza. [The Assessment of students' educational achievements in the educational process of university]* Grodno : GGU im. Y. A. Kupaly. 13–20 (rus).
- Borisova, L. N. (2015). Rol' i mekhanizm refleksii v psihologo-pedagogicheskoy deyatel'nosti. [Role and mechanism of reflection in psychological and pedagogical activity] *Psiholog.* № 2. 118–145 (rus).
- Burkova, L. V. (2014). Refleksiya kak mekhanizm razvitiya proektnoj deyatel'nosti odarenykh uchashchihsya. [Reflection as the mechanism for development of gifted students' project activity] *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti. [Education and development of gifted personality]* № 9-10. 24–27 (rus).
- Veremchuk, A. M. (2013). Refleksii v pedahohichnii diialnosti. [Reflection in pedagogical activity] *Problemy suchasnoi psykholohii [Problems of modern psychology]* Vypusk 20. 92–102 (ukr).
- Haluziakh, V. M. (2008). Refleksii u strukturi osobystisno-profesiinoy zrilosti vchytelia. [Reflection in structure of personal and professional maturity of teacher] *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnyimi systemamy [The theory and practice of social systems management]* № 4. 17–25 (ukr).
- Honcharenko, S. (2008). Metodolohiia. [Methodology] *Entsyklopediia osvity / APN Ukrainy; hol. red. V. H. Kremen. Kyiv: Yurinkom Inter. 498–500 (ukr).*
- Honcharenko, S. U., & Pavlenko A. I. (1996). Teoretychni osnovy intehratsii diialnosti uchniv z rozviazuvannia i skladannia navchalnykh fizychnykh zadach u serednii shkoli. [Theoretical fundamentals for integration of students' activities in solving and compiling physical problems in secondary school] *Pedahohika i psykholohiia [Pedagogy and psychology]*. № 4. 19–25 (ukr).
- Ivanova, D. N. (2010). Fenomenologicheskaya pedagogika v problemnom pole ontologii. [Phenomenological education science in problematic field of ontology] *Vestnik LGU im. A. S. Pushkina. Filosofiya.* № 2, tom 2. 158–165 (rus).
- Il'enkov, E. V. (1964). Shkola dolzhna učit' myslit'! [School should teach thinking!] *Narodnoe obrazovanie.* № 1. 1–16 (rus).
- Kuleshova, O. V. (2008). Problema rozvytku metodolohichnoi refleksii u studentiv pedahohichnykh spetsialnostei. [The problem of methodological reflection development for students of pedagogical specialties] *Materialy mizhnarodnoi naukovy-praktychnoi konferentsii «Formuvannia profesionalizmu maibutnoho fakhivtsia v konteksti vymoh Bolonskoho protsesu» [Building the future specialist professionalism in the context of the Bologna process requirements]*. (Odesa, 22-23 travnia, 2008r.). Odesa : ONU imeni I. I. Mechnikova, 32–35 (ukr).
- Lazarev, F. V. (2014). Formy i typy filosofskoj refleksii. [Forms and types of the philosophical reflection] *Kultura narodov Prichernomor'ya [Culture of the Black Sea region peoples]* № 277. 179–186 (rus).
- Malykhin, O. V., & Herasymova, O. I. (2015). Formuvannia refleksyvnoi kompetentnosti studentiv v osvithomu protsesi vyshchoi shkoly. [Formation of reflective competence of students in educational process of higher school: monograph] *Kompetentnisno zoriientovana osvita: yakisni vymiry [Competently oriented education: qualitative dimensions]: monohrafiia.* Kyiv : Un-t im. B. Hrinchenka, 128–150 (ukr).
- Mykhalchuk, M. (2015). Teoretychni osnovy refleksii yak zasobu profesiinoho rozvytku pedahoha. [Theoretical fundamentals of reflection as a means of teacher's professional development] *Liudynoznavchi studii [Human studies studios]. Serii «Pedahohika».* Vypusk 1/ 33. 110–120 (ukr).
- Metody organizacii refleksii (2017). [Methods of reflection arrangement] : ucheb.-metod. posobie. Minsk: RIPO (rus).
- Nosko, L. A. (2015). Metodolohiia poniattia refleksii yak psykholoho-pedahohichnoi katehorii. [Methodology of the concept of reflection as a psychological and pedagogical category] *Problemy suchasnoi*

- psykholohii [Problems of modern psychology]: zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnogo universytetu imeni Ivana Ohienka, Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukraine. Vyp. 28. 354–364 (ukr).*
- Osnovy filosofii nauki (2005). [Fundamentals of the philosophy of science] /pod. red. prof. S. A. Lebedeva : uchebnoe posobie dlya vuzov. Moscow : Akademicheskij Proekt. (rus).
- Pavlenko, A. I. (2008). «Dialoh kultur». [«The dialogue of cultures»] *Entsyklopediia osvity / Akad. ped. nauk Ukrainy; hol. red. V. H. Kremen. Kyiv : Yurinkom Inter, 217 (ukr).*
- Pavlenko, A. I. (2005). Refleksii u metodolohii naukovykh pedahohichnoho i navchalnogo piznannia. [Reflection in methodology of educational research and learning cognition] *Metodolohiia sotsialnogo piznannia: zdobutky i problemy [Social cognition methodology: achievements and problems]: materialy Vseukr. naukovykh-prakt. konf. 25 travnia 2005 roku. Zaporizhzhia : ZOIPPO, 302–303 (ukr).*
- Pavlenko, A. I. (2018). Faktory stanovlennia suchasnoi metodolohii pedahohiky. [The factors of establishment of modern methodology of education science] *Naukovi zapysky [Proceedings] / Red. kol. : V. F. Cherkasov. V. V. Radul, N. S. Savchenko ta in. Vypusk 173. Ch. 2. Seriia pedahohichnoi nauky. Kropyvnytskyi : RVV TsDPU im. V. Vynnychenka, 150–155 (ukr).*
- Pavlenko, A. I., & Tihomirov, V. M. (1989). K voprosu o psihologicheskom analize novatorskogo pedagogicheskogo opyta. [Revisiting the psychological analysis of innovative educational experience] *Psihologiya - perestrojke narodnogo obrazovaniya [Psychology – the restructuring of public education]. Tezisy Vsesoyuzn. nauchn.-prakt. konf. Sekciya «Modelirovanie pedagogicheskoi deyatel'nosti». Moscow : Moskovskij gosudarstvennyj universitet. p. 30 (rus).*
- Podkorytova, L. O. (2017). Vyznachennia vydiv refleksii u naukovykh dzherelakh. [Identification of types of reflection in scientific sources] *Problemy suchasnoi psykholohii [Problems of modern psychology]. Zbirnyk naukovykh prats K-PNU imeni Ivana Ohienka, Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukraine. Vypusk 37. 343–358 (ukr).*
- Semenova, V. N. Gusserl'. [Husserl] (2003). *Novejšij filosofskij slovar'. Minsk : Knizhnyj Dom. 273–282 (rus).*
- Sizikova, T. E., & Voloshina, T. V., & Poveschenko, A. F. (2016). Obzor issledovanij refleksii v psihologii. Pedagogicheskaya refleksiya. [Overview of researches of reflection in psychology. Pedagogical reflection] *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki. № 3. 98–110 (rus).*
- Ukrainskyi, Ya. I., & Shtokalev, M. I. (1999). Refleksii yak zasib samorozvytku osobystosti. [Reflection as a means of personality's self-development] *Visnyk Kyivskoho universytetu im. T. Shevchenka : Sotsiologhiia, psykholohiia, pedahohika [Bulletin of the Kyiv University Shevchenko: Sociology, Psychology, Pedagogy]. Vyp. 7. 24–27 (ukr).*
- Filosofiya nauki (2009). [The philosophy of science : methodological guidelines for postgraduate students and aspirants] : metodicheskie ukazaniya dlya aspirantov i soiskatelej / pod red. A. A. Ust'yanceva. Chelyabinsk : Izd-vo YUUrGU. (rus).
- Psykholohichni slovnyk (1982). [Psychological vocabulary.] / za red V. I. Voitka. Kyiv : Vyscha shk.
- SHadrikov, V. D. (2012). Rol' refleksii i refleksivnosti v razvitii sposobnostej uchashchihhsya. [The importance of reflection and reflectivity in the development of students abilities] *Psihologiya [Psychology]. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki. T. 9. № 4. 133–144 (rus).*
- Fink, E. (1970). *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre. Freiburg : Rombach. (ger).*

СОВРЕМЕННАЯ МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ: ЗНАЧЕНИЕ, РОЛЬ И МЕСТО УЧЕНИЯ О РЕФЛЕКСИИ

Анатолій Павленко, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи, Хортицька національна академія, Запоріжжє, Україна, e-mail: anatolypavlenko@ukr.net

В статті розглянуто відношення методології педагогіки і навчання до рефлексії. Визначається значення, роль і місце рефлексії в науково-педагогічному пізнанні і практиці освіти. Проводиться аналіз поняття рефлексії в філософії, психології, науковеденні і педагогіці. Визначено, що рефлексія в науково-педагогічному пізнанні розглядається як

позицій многих аспектов: как познавательный феномен, познавательная деятельность, познавательный процесс, как инструмент и форма познания, метод научного познания на предметном и метатеоретическом уровнях. Установлено, что рефлексия в педагогическом познании выполняет важную роль в методологии педагогики и сегодня является неотъемлемой частью научно-педагогических исследований и системной образовательной практики. Рефлексивная деятельность и способность к ней входит в состав деятельности каждого из участников образовательного процесса, и по своему значению входит в состав образовательной цели и запланированных образовательных результатов. Сделан вывод о том, что рефлексия находит свое место на всех уровнях общей системы методологического знания в педагогике. Учение о рефлексии должно быть целостно представленным в самом определении, содержании и структуре современной методологии педагогики.

Ключевые слова: учение о рефлексии, метод, методология педагогики, научно-педагогическое познание, роль, место.

MODERN METHODOLOGY OF EDUCATION SCIENCE: IMPORTANCE, ROLE AND POSITION OF REFLECTION THEORY

Anatolii Pavlenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Social Work of Khortytsia National Educational Rehabilitation Academy, Zaporizhzhia, Ukraine, anatolypavlenko@ukr.net

The article covers the correlation between methodology of education science and theory of reflection. It defines the importance, role and position of reflection in educational research cognition and educational practice. The comprehensive analysis of the idea of reflection in philosophy, psychology, scientology and education science is carried out.

It was established that reflection is considered from the perspectives of many aspects in educational research cognition: at the level of cognitive phenomenon, cognitive activity, cognitive process, method of scientific cognition, at the thematic and metatheoretic levels, as the tool and form of cognition.

It was shown that in pedagogical cognition reflection plays an important role in methodology of education science. Currently it is an integral part of educational researches and systemic educational practice. The theory of reflection, its methods and reflective activity provide opportunities to show the actual pedagogical reality and pedagogical activity directly and indirectly, to gain and explain new scientific pedagogical knowledge, components and structure of pedagogical theory, to study own scientific nature and status of education science, to apply improvements for the system of training and education and educational process. Moreover, it has a direct relationship to education science methodology and is systemically important for it. The reflective activity and its capacity is a part of the scientific and pedagogical, teaching and cognitive activity of each participant of the educational process. It is also included in the educational objective and planned educational results. It was concluded that the components of the theory of reflection can be found at all four levels of general system of methodological knowledge in education science: philosophical, general scientific, specific scientific and technological. The capacity for organization and arrangement of pedagogical conditions for the reflection of students' cognitive activity along with the reflection of own pedagogical activity is an essential component of methodological competence and methodological culture of a teacher. The theory of reflection should be presented completely and integrally in the very definition, content and structure of modern methodology of education science.

Key words: theory of reflection, method, methodology of education science, educational research cognition, role, position.

Стаття надійшла до редакції / Received 9.05.2019.

Прийнята до друку / Accepted 21.06.2019.

Олена Леонтіївна Позднякова
ORCID ID: 0000-0002-4151-437X
кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри спеціальної педагогіки та спеціальної психології,
перший проректор,
Хортицька національна академія,
м. Запоріжжя, Україна
nmv.hna@gmail.com

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ КОНЦЕПТУ «ВИХОВНА СИСТЕМА» У ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

У статті розкрито суть одного із основних понять педагогічної науки – «виховна система». Для глибшого розуміння цього явища було розглянуто підходи науковців до тлумачення поняття «система»; здійснено аналіз підходів науковців до визначення суті концепту «виховна система». В процесі аналізу було встановлено, що найчастіше «виховна система» трактується як певна сукупність взаємопов'язаних компонентів; у визначеннях поняття «виховна система» виділяються загальні і конкретні властивості виховної системи, її функції: забезпечує реалізацію цілей, сприяє всебічному гармонійному розвитку особистості, створює простір для самореалізації особистості та її життєздійснення тощо. У нашому дослідженні поняття «виховна система» розглядається як упорядкована сукупність компонентів, злагоджене функціонування яких забезпечує розвиток та самореалізацію учасників педагогічного процесу. В процесі наукового пошуку було сформульовано концепт «виховна система освітньо-реабілітаційного закладу», під яким ми розуміємо упорядковану сукупність компонентів, гармонійне функціонування яких забезпечує розвиток та самореалізацію всіх учасників виховного процесу освітньо-реабілітаційного закладу. Отримані висновки дозволять виявити ключові методологічні моменти проектування процесу розвитку виховної системи освітньо-реабілітаційного закладу.

Ключові слова: система, виховна система, освітньо-реабілітаційний заклад, вихований процес, виховання.

Вступ. Сучасний стан і тенденції розвитку системи спеціальної освіти України вимагають від фахівців нагального вирішення ряду актуальних проблем, у тому числі й проблеми ефективного виховання дітей з особливими освітніми потребами в умовах освітньо-реабілітаційного закладу. Виконання положень Декларації прав дитини, Конвенції ООН про права дитини, Стандартних правил ООН щодо зрівняння можливостей людей з інвалідністю, Декларації Саламанки вимагає подолання певного розриву між роботою спеціальних закладів освіти та сучасним соціокультурним життям, яке стрімко розвивається в умовах викликів XXI століття: глобалізації, інформатизації, розвитку нових технологій, зростання динаміки суспільних процесів тощо. Однією з першорядних умов успішного виховання сучасного громадянина України виступає організація та здійснення виховного процесу на основі системного

підходу, який може бути успішно реалізований через створення сучасної виховної системи.

Підвищений інтерес до вивчення феномена «виховної системи освітньо-реабілітаційного закладу» на сьогоднішній день обумовлено низкою факторів та обставин, серед яких визначено наступні: виховання може бути ефективним та продуктивним лише за умови організованої системної роботи, яка передбачає реалізацію цілого комплексу виховних завдань; тільки системний підхід до організації процесу виховання дозволить продуктивно вирішити значну кількість проблем у сфері спеціальної освіти.

Прикладному вирішенню цієї проблеми передує її теоретичне осмислення. Розвиток понятійно-категоріального апарату є актуальною проблемою будь-якої галузі знань. Відповідно до цього, розробка основних категорій, серед яких «виховна система», «виховна система освітньо-реабілітаційного

закладу» займає важливе місце в сучасній педагогіці та спеціальній освіті. Сьогодні у науковій літературі існує значна кількість визначень концепту «виховна система», через що вона потребує уточнення в процесі теоретичного аналізу. Для того щоб зрозуміти походження цього явища, необхідним є виявлення його сутності, основних властивостей тощо.

Проблема становлення та розвитку виховних систем розкриваються у працях О. Гречаник, О. Макарової, В. Ягоднікової, В. Ковальчук, О. Лучанінової.

Згідно даних О. Гречаник (2014), яка здійснює аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми управління закладом освіти, основна заслуга у створенні теорії виховних систем належить В. Караковському, Л. Новиковій, Н. Селівановій, Є. Степанову. У дослідженнях цих науковців встановлено сутність, структуру, функції, закономірності управління та розвитку виховних систем закладів освіти (Виховні системи навчальних закладів, 2014, с. 4–5).

О. Макарова (2014) розглядає виховну систему в контексті вирішення проблеми педагогічної системи професійного виховання студентів медичних закладів вищої освіти. За результатами аналізу підходів науковців (Н. Селіванової, Ф. Корольова, В. Березіної, Л. Новикової, Л. Седова, Н. Толстолуцьких, Ю. Ленюва, Г. Коджаспірової) до розуміння поняття «виховна система» О. Макарова робить низку висновків: по-перше, в основному дане поняття розглядається як сукупність компонентів-блоків, елементів, а також виділяються деякі властивості системи, її функції; по-друге, дане поняття розглядається не тільки в структурному (компонентному) вигляді, а й виділяються різні аспекти (соціальний, педагогічний, управлінський та ін.); по-третє не має стійкого чіткого визначення, воно уточнюється, вдосконалюється, але в той же час не виявлена його сутнісна характеристика, складно визначити місце і роль виховної системи в системі освіти в цілому, її взаємодія з іншими системними утвореннями навчального закладу, вплив виховної системи на різні процеси та ін. (О. Макарова, 2014, с. 130).

Доповнюючи дані О. Гречаник та О. Макарової науковець В. Ягоднікова (2016) у дисертації «Теорія і практика формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи» вказує, що виховна система сьогодні є предметом значної кількості досліджень (Е. Барішніков, Е. Жарський, Л. Новикова, М. Попов, А. Сидоркін, В. Черкашенко та ін.). На підставі здійсненого аналізу досліджень автор стверджує, що у визначеннях акцентується увага на цілісності, соціальній і психолого-педагогічній природі даного явища, на його здатності до розвитку, підкреслюється значущість організаційно-процесуальної сторони виховної дії (В. Ягоднікова, 2016, с. 90).

В. Ковальчук (2016) у дослідженні «Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем» розвиваючи погляди учених щодо теорії виховних систем, визначає систему навчального закладу не як виховну систему, а більш ширше, враховуючи цілісність педагогічного процесу, особливості взаємодії суб'єктів, їх діяльність, спрямовану на вирішення основних навчально-виховних завдань, досягнення основної мети – всебічного й гармонійного розвитку особистості (В. Ковальчук, 2016, с. 72).

Погоджується із О. Гречаник О. Лучанінова (2017). Вона зазначає, що проблема становлення виховної системи була розглянута у наукових працях дослідників: Л. Белова (соціологічний аспект створення виховної системи закладів вищої освіти), В. Демчук (виховна система вищого навчального закладу в контексті Болонського процесу), Л. Новикова (виховна система школи); Ю. Кудрявцев, О. Макарова (основні принципи та закономірності функціонування і розвитку виховних систем вищого навчального закладу); А. Архангельська (виховна система недержавного вишу); Ю. Ленюв (виховна система вищого навчального військового закладу), Н. Селіванова (сучасні виховні системи школи); Г. Пономарьова (система виховної роботи у вищому закладі); О. Пономарьов (виховна система закладів вищої освіти як компонент освітньо-виховного середовища університету); Т. Бугаєва,

Н. Гафурова (виховний процес у закладі вищої освіти як виховна система) (О. Лучанінова, 2017, с. 7).

Таким чином, незважаючи на значну кількість напрямів досліджень проблеми виховних систем, бачимо, що в контексті освітньо-реабілітаційного закладу поняття «виховна система» буде розглянута вперше. Це дозволить у майбутньому вирішити проблему проектування процесу розвитку виховної системи освітньо-реабілітаційного закладу.

Мета статті полягає у розкритті суті концепту «виховна система освітньо-реабілітаційного закладу».

Методи дослідження: в статті, щодо розкриття суті концепту «виховна система освітньо-реабілітаційного закладу», використано такі методи: індукція, дедукція, порівняння, узагальнення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Досліджуючи феномен «виховна система освітньо-реабілітаційного закладу», вважаємо необхідним приділити увагу поняттю «система». Уточнення цього поняття з методологічної точки зору важливе, оскільки це дасть можливість більш чіткого розуміння того явища, яке виступає предметом нашого дослідження.

Системою, як вважає В. Садовський, називається упорядкована кількість елементів, які взаємопов'язані між собою та утворюють певну цілісну єдність (В. Садовський, 1974).

У філософському словнику В. Шинкарук (2002) система розглядається як сукупність визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія (Філософський енциклопедичний словник, 2002, с. 583).

Звернемося до філософського словника В. Андрущенко (2005), де система визначається як категорія, що позначає об'єкт, організований як цілісність, де енергія зв'язків між елементами системи перевищує енергію їхніх зв'язків з елементами інших систем і задає онтологічне ядро системного підходу (В. Андрущенко, 2005).

Г. Пономарьова (2014), вказує на те, що система – це цілісний комплекс взаємопов'язаних елементів, який становить особливу єдність, певний взаємозв'язок із середовищем; виступає елементом системи

більш високого порядку, і, нерідко, окремі елементи самі можуть бути підсистемами загальної системи (Г. Пономарьова, 2014, с. 46). Головними рисами поняття «система» виступають: цілісність, єдність елементів, комплексність, упорядкованість розташування та взаємопов'язаність її складових частин (Г. Пономарьова, 2014, с. 50).

К. Іващенко (2011) (К. Іващенко, 2011, с. 53–61) зазначає, що найбільш розповсюдженим є визначення поняття «система» Л. Берталанфі (1969): система – це комплекс взаємодіючих компонентів (Берталанфі Л., 1969, с. 29).

Отже, у науковій літературі поняття «система» визначається науковцями як: об'єкт, певна єдність, динамічне утворення що складається із взаємозалежних частин (В. Андрущенко, Г. Пономарьова); сукупність взаємодіючих елементів (В. Садовський, В. Шинкарук, Л. Берталанфі). У своїх припущеннях ми погоджуємося з тлумаченням В. Андрущенко (2005), Г. Пономарьової (2014), які зазначають, що система – це цілісний комплекс взаємопов'язаних елементів, об'єкт, що становить особливу єдність, певний взаємозв'язок із середовищем; виступає елементом системи більш високого порядку, окремі елементи самі можуть бути підсистемами щодо загальної системи (В. Андрущенко, 2005; Г. Пономарьова, 2014, с. 46).

Розглянуті вище тлумачення категорії «система» дають підстави перейти до розгляду та уточнення наступного поняття – «виховна система». Огляд поняття дозволить розкрити суть концепту «виховна система освітньо-реабілітаційного закладу», яке є предметом нашого дослідження. Розглянемо визначення цього поняття у певному порядку, який відповідає введенню його у педагогічну науку.

Поняття «виховна система» вперше було введено у педагогічний науковий обіг академіком Л. Новіковою (1987; 2009). Дослідниця проаналізувала поняття «педагогічна система» та «виховна система» і визначила, що остання є органічною складовою педагогічної системи освітньої установи, цілісним соціальним організмом, який включає цілі щодо створення спільної

діяльності вихователів (Л. Новикова, 1987, с. 79–82; Л. Новикова, 2009, с. 29).

В. Караковський (1996) формулює поняття «виховна система» з точки зору реалізації управлінського механізму. Він визначає, що виховна система – це не тільки стан, але і управлінський процес, який складається з педагогічного керівництва, самоврядування, саморегуляції і підпорядковується певним періодам розвитку: становлення системи, визначення структури і змісту діяльності, функціонування в оптимальному режимі, оновлення та перебудови (В. Караковский и др., 1996).

Н. Селіванова (1998) розглядає виховну систему як комплекс взаємопов'язаних ідей, для реалізації яких вона створюється: цілей, які виражаються у вихідній концепції; діяльності, яка забезпечує її реалізацію; суб'єктів діяльності тощо (Гуманистические воспитательные системы, 1998, с. 3).

Подібну думку висловлює В. Березін (2002), який вважає, що виховною системою є комплекс взаємопов'язаних компонентів: цілі; діяльність, яка забезпечує їх реалізацію; суб'єкти діяльності, які її здійснюють; відносини, що інтегрують суб'єктів у певне середовище системи; внутрішнє управління, яке сприяє інтеграції всіх компонентів системи у певну єдність (Воспитать человека, 2002, с. 174).

Г. Сорока (2002) інтерпретує поняття «виховна система» з точки зору сукупності компонентів, які сприяють розвитку особистості й складаються з певних здатностей. До таких компонентів він відносить наступні:

– здатність діагностувати розвиток особистості, дитячого і педагогічного колективів;

– здатність висувати й обґрунтувати мету виховної роботи;

– здатність організувати життєдіяльність співтовариства дітей і дорослих;

– здатність інтегрувати зусилля суб'єктів виховного процесу, робити їх більш ефективними;

– здатність створювати в освітньому закладі та за його межами розвивальне середовище, морально сприятливе та емоційно насичене;

– здатність здійснювати науково обґрунтований аналіз сформованості соціально-педагогічної ситуації, отриманих результатів виховної діяльності тощо (Г. Сорока, 2002, с. 19).

Ю. Мануйлов (2003) визначає виховну систему як сукупність зв'язків суб'єктів і об'єктів із середовищем, що забезпечують позитивний розвиток особистості (Ю. Мануйлов, 2003).

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «виховна система» трактується як: 1) сукупність яких-небудь елементів, одиниць, частин, які об'єднуються за спільною ознакою, призначенням; 2) будова, структура, що становить єдність закономірно розташованих та функціонуючих частин (Великий тлумачний словник, 2004, с. 1126).

Т. Шамова (2005) зазначає, що виховна система – це складна педагогічна система, яка має соціальний і психологічний характер (Т. Шамова, 2005).

І. Погоріла (2005) вважає, що виховною системою є комплекс взаємопов'язаних та взаємозумовлених компонентів (виховна мета, цілі, завдання, суб'єкти, діяльність і спілкування, відносини, життєвий простір), що становить цілісну соціально-педагогічну структуру і забезпечує у процесі свого функціонування та розвитку реалізацію і самореалізацію особистості, її життєздійснення (І. Погоріла, 2005);

Подібне визначення надають Г. Коджаспірова (2005), А. Коджаспіров (2005). За Г. Коджаспірової (2005), А. Коджаспіровим (2005) виховною системою є сукупність взаємопов'язаних компонентів (виховні цілі, люди, які їх реалізують, їх діяльність і спілкування, відносини, життєвий простір), яка складає цілісну соціально-педагогічну структуру школи та виступає потужним й постійно діючим фактором виховання (Г. Коджаспірова, А. Коджаспіров, 2005).

Основним призначенням виховної системи, за думкою Л. Белової (2005), є педагогічне забезпечення всебічного гармонійного розвитку особистості, яку вона розглядає як упорядковану цілісну сукупність компонентів, взаємодія й інтеграція яких визначає здатність навчального закладу

цілеспрямовано й ефективно розвивати особистість (Л. Белова, 2005).

У словнику-довіднику з професійної педагогіки виховна система розглядається як комплекс виховних цілей, спільність людей, діяльність яких спрямована на реалізацію цілей, мережа відносин, які склалися між учасниками цієї діяльності, а також частина оточуючого середовища, яка освоєна для реалізації прийнятих цілей (Словник-довідник з професійної педагогіки, 2006, с. 35).

І. Єрмаков (2006) вважає, що виховною системою є упорядкована цілісна система компонентів, взаємодія й інтеграція яких сприяє цілеспрямованому та ефективному розвитку учнів закладу освіти (І. Єрмаков, 2006).

З точки зору організації життєдіяльності дитячого колективу розглядає поняття «виховна система» С. Пальчевський (2008). Він визначає його як спосіб організації життєдіяльності та виховання членів класного співтовариства, цілісною й упорядкованою сукупністю компонентів, які взаємодіють та сприяють розвитку особистості та колективу (С. Пальчевський, 2008).

Згідно Ю. Ленюва (2009) виховною системою є складне, специфічне багато-середовищне, багатомірне, багатофункціональне, соціальне і цілісне утворення, у межах якого відбувається інтегрування багатьох компонентів і елементів, узгоджене функціонування яких дозволяє моделювати (проекувати) різні системні утворення (система виховання, виховний процес), створювати умови щодо ефективного формування і розвитку особистості (Ю. Ленев, 2009).

Відповідно до думки Л. Макарової та О. Молоканової (2009) виховна система є основною умовою ефективного соціального виховання особистості, яке органічно пов'язане з навчанням, освітою, психологічною підготовкою особистості, самоосвітою та допускає використання всього наявного арсеналу педагогічних засобів і можливостей у цілях морального, соціального становлення та розвитку особистості (Л. Макарова, Е. Молоканова, 2009).

Сучасна енциклопедія розглядає виховну систему як сукупність таких взаємопов'язаних компонентів, як виховні цілі,

люди, які їх реалізують у процесі цілеспрямованої діяльності; відносини, які виникають між її учасниками, освоєне середовище та управління діяльністю з забезпечення життєздатності виховної системи (Е. Рапацевич, 2010, с. 79).

Як педагогічну концепцію розглядають виховну систему М. Фіцула (2010), С. Авдеева (2012) та характеризують її як відкриту, здатну до саморегуляції, постійного розвитку, зі складною структурою і компонентами, скріплених системними зв'язками, що охоплює весь педагогічний процес, інтегруючи навчальні заняття, позаурочне життя дітей, різноманітну діяльність і спілкування, вплив соціального, предметно-естетичного середовища як інтеграцію педагогічних впливів (М. Фіцула, 2010; С. Авдеева, 2012, с. 22).

В контексті нашого дослідження особливої уваги заслуговує визначення концепту «виховна система» В. Нечипоренко (2013), яка розглядає його в ракурсі вирішення проблеми системного розвитку навчально-реабілітаційного центру. Вона вважає, що виховною системою є упорядкована сукупність компонентів, взаємодія й інтеграція яких обумовлює здатність закладу цілеспрямовано й ефективно сприяти розвитку особистості дитини (В. Нечипоренко, 2013, с. 110).

О. Лучанінова (2017) характеризує виховну систему як впорядковану організацію комплексу взаємопов'язаних компонентів (мета, завдання, суб'єкти, освітня, духовно-культурна діяльність), сукупність підсистем (освітньо-виховний простір, організаційно-методична система з виховної роботи тощо), діяльність яких спрямована на створення умов для формування, розвитку, самореалізації її суб'єктів за допомогою певних форм, методів, виховних технологій. Це динамічне утворення, яке виникає у процесі інтеграції основних компонентів виховання і сприяє духовно-культурному розвитку і самореалізації всіх учасників (О. Лучанінова, 2017).

Таким чином, концепт «виховна система» є складним і багатомірним. В процесі його розгляду можна зробити кілька узагальнень:

1) найчастіше «виховна система» трактується науковцями (В. Березіною, І. Єрмаковим, Г. Коджаспировою, А. Коджаспировим, В. Караковським, Ю. Ленювим,

О. Лучаніною, Ю. Мануйловим, В. Нечипоренко, Л. Новіковою, І. Погорілою, Н. Селівановою) як певна сукупність взаємопов'язаних компонентів;

2) у визначеннях поняття «виховна система» виділяються загальні і конкретні властивості виховної системи, її функції (забезпечує реалізацію цілей, сприяє всебічному гармонійному розвитку особистості, створює простір для самореалізації особистості та її життєздійснення тощо) (Ю. Лєнев, Е. Рапацевич, О. Лучанінова);

3) в контексті нашого дослідження поняття «виховна система» ми будемо розглядати з теоретичних позицій В. Нечипоренко, яка розглядає її як упорядковану сукупність компонентів, злагоджене функціонування яких забезпечує розвиток та самореалізацію всіх учасників педагогічного процесу.

Визначення поняття «виховна система освітньо-реабілітаційного закладу», яке є предметом нашого дослідження, сформулюємо з урахуванням чинників: 1) визначення суті понять «система», «виховна система»; 2) специфіка функціонування виховної системи в умовах освітньо-реабілітаційних закладів. Отже, під концептом «виховна система освітньо-реабілітаційного закладу» ми будемо розуміти упорядковану сукупність компонентів, гармонійне функціонування яких забезпечує розвиток та самореалізацію всіх учасників виховного процесу освітньо-реабілітаційного закладу.

Висновки. В процесі розкриття суті концепту «виховна система освітньо-реабілітаційного закладу» було з'ясовано:

1) поняття «система» розглядається науковцями як: об'єкт, певна єдність,

динамічне утворення що складається із взаємозалежних частин; сукупність взаємодіючих елементів;

2) поняття «виховна система» розглядається з теоретичних позицій В. Нечипоренко, яка розглядає її як упорядковану сукупність компонентів, злагоджене функціонування яких забезпечує розвиток та самореалізацію всіх учасників педагогічного процесу;

3) концепт «виховна система освітньо-реабілітаційного закладу» розуміємо як упорядковану сукупність компонентів, гармонійне функціонування яких забезпечує розвиток та самореалізацію всіх учасників виховного процесу освітньо-реабілітаційного закладу.

Відповідно до отриманих висновків **перспективами подальшого наукового пошуку є:**

1. Проектування процесу розвитку виховної системи освітньо-реабілітаційного закладу: визначення мети, завдань, визначення шляхів, умов, етапів розвитку, аналіз якісних змін і процесу корекції цього процесу.

2. Моделювання виховного простору як важливого механізму функціонування виховної системи освітньо-реабілітаційного закладу.

3. Технологізація функціонування виховної системи освітньо-реабілітаційного закладу, які передбачає дотримання загальних принципів виховання: цілеспрямованість, системність, цілісність, скоординованість.

4. Постійне удосконалення процесу функціонування та управління окремих компонентів виховної системи освітньо-реабілітаційного закладу.

Література

- Авдєєва С. В. Виховна система школи творчого зростання особистості. *Виховна робота в школі*. 2012. № 8. С. 20–34.
- Андрущенко В. П., Андрущенко Т. В., Антонечко В. Г. та ін. Філософський словник соціальних термінів. Харків : Р.И.Ф., 2005. 670 с.
- Берталанфи Л. Общая теория систем – критический обзор. *Исследования по общей теории систем*. Москва : Прогресс, 1969. С. 23–82.
- Белова Л. О. Виховна система сучасного ВНЗ : соціологічні аспекти аналізу : дис. ... д-ра соціолог. наук : 22.00.04. Харків : Харківський гуманітарний університет «Народна українська академія», 2005. 395 с.

- Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. 1400 с.
- Виховні системи навчальних закладів : теорія та практика / укладач О. Є. Гречаник. Харків : Вид. група «Основа», 2014. 224 с.
- Воспитать человека / под ред. В. А. Березиной. Москва : Вентана-Граф, 2002. 384 с.
- Гуманистические воспитательные системы : вчера и сегодня / под ред. Н. Л. Селивановой. Москва : Пед. о-во России, 1998. 333 с.
- Єрмаков І. Г. Виховання життєтворчості : моделі виховних систем. Харків : Вид. група «Основа», 2006. 224 с.
- Іващенко К. В. Визначення сутності поняття «педагогічна система». *Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць*. Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2011. Вип. 15. С. 53–61.
- Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. Л. Воспитание? Воспитание. Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. Москва : Новая школа, 1996. 160 с.
- Ковальчук В. А. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Житомир : Житомирський держ. ун-т ім. І. Франка, 2016. 514 с.
- Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. Москва : ИКЦ «Мар Т»; Ростов н/Д : Издательский центр «Мар Т», 2005. 448 с.
- Ленев Ю. А. Воспитательная система высшего военного учебного заведения : монография. Москва : ВУ МО РФ, 2009. 193 с.
- Лучанинова О. П. Виховна система вищого технічного навчального закладу : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.07. Київ, 2017. 589 с.
- Макарова Л. Н., Молоканова Е. А. Количественный анализ эффективности развития воспитательной системы вуза. *Вестник ТГУ*. 2009. Т. 14, Вып. 3. С. 634–627.
- Макарова О. Ю. Педагогическая система профессионального воспитания студентов медицинских вузов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Казань : ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», 2014. 514 с.
- Мануйлов Ю. С. Воспитание средой. Н. Новгород : НГПУ, 2003. 112 с.
- Нечипоренко В. В. Системний розвиток навчально-реабілітаційного центру як відкритої інноваційної соціально-освітньої інституції : монографія. Запоріжжя : Видавництво Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, 2013. 512 с.
- Новикова Л. И. Воспитательная система : общая характеристика. *Воспитательная система учебного заведения как объект педагогического управления : в 2-х ч.* Рига : ЛГУ имени П. Стучки, 1987. Ч. 1. С. 7–11.
- Новикова Л. И. Педагогика воспитания : избр. пед. тр. Москва, 2009. 349 с.
- Пальчевський С. С. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Каравела, 2008. 496 с.
- Погоріла І. Організаційно-педагогічні умови становлення виховних систем сучасних гімназій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ : Ін-т пробл. виховання АПН України, 2005. 280 с.
- Пономарьова Г. Ф. Виховання майбутнього педагога : теорія і практика : монографія. Харків : Вид-во «Ранок», 2014. 405 с.
- Рапацевич Е. С. Педагогика. Современная энциклопедия / Е. С. Рапацевич; под общ ред. А. П. Атахова. Минск : Современная школа, 2010. 720 с.
- Садовський В. И. Основание общей теории систем. Москва : Наука, 1974. 279 с.
- Словник-довідник з професійної педагогіки / ред.-упоряд. А. В. Семенова. Одеса : Пальміра, 2006. 272 с.
- Сорока Г. Сучасні виховні системи та технології : навч.-метод. посібник для керівників шкіл, учителів, класних керівників, вихователів, слухачів ІПО. Харків : Веста : Вид-во «Ранок», 2002. 128 с.
- Філософський енциклопедичний словник / За ред. В. І. Шинкарук. Київ : Арбіс, 2002. 751 с.
- Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2010. 454 с.
- Шамова Т. И. Воспитательная система школы : сущность, содержание, управление. Москва : ЦГЛ, 2005. 200 с.

Ягоднікова В. В. Теорія і практика формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07. Вінниця : Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського, Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського, 2016. 525 с.

References

- Avdjejeva, S. V. (2012). Vychovna systema shkoly tvorchoho zrostantnja osobystosti [Educational system of the school of creative personality growth]. *Vychovna robota v shkoli*, 8, 20–34 (ukr).
- Andrushhenko, V. P. & Andrushhenko, T. V. & Antonechko, V. Gh. ta in. (2005). *Filosofskij slovnyk socialnykh terminiv* [Philosophical Dictionary of Social Terms]. Kharkiv: RIF (ukr).
- Bertalanfi, L. (1969). Obshhaja teorija sistem – kriticheskij obzor [General Systems Theory – A Critical Review]. *Issledovanija po obshhej teorii sistem*. Moscow : Progress, pp. 23–82 (rus).
- Bjelova, L. O. (2005). Vychovna systema suchasnogo VNZ : sociologichni aspekty analizu [The educational system of the modern higher education institution: sociological aspects of analysis]. *Doctoral dissertation*. Kharkiv : Kharkivskij ghumanitarnyj universytet «Narodna ukrajinsjka akademija» (rus).
- Busel, V. T. (2004). Velykij tlmachnyj slovnyk suchasnoji ukrajinskoji movy [A great explanatory dictionary of modern Ukrainian]. Kyiv : Irpin : VTF «Perun» (ukr).
- Ghrechanyk, O. Je. (2014). Vychovni systemy navchalnykh zakladiv : teorija ta praktyka [Educational systems of education: theory and practice]. Kharkiv : Vyd. ghrupa «Osnova» (ukr).
- Berezina, V. A. (2002). Vospitat' cheloveka [Educate a person]. Moscow : Ventana-Graf. (rus).
- Selivanova, N. L. (1998). Gumanisticheskie vospitatel'nye sistemy : vchera i segodnja [Humanistic educational systems: yesterday and today]. Moscow : Ped. o-vo Rossii (rus).
- Jermakov, I. Gh. (2006). Vychovannja zhyttjetvorchosti: modeli vychovnykh system [Educating life-giving : models of educational systems]. Kharkiv : Vyd. ghrupa «Osnova» (ukr).
- Ivashhenko, K. V. (2011). Vyznachennja sutnosti ponjattja «pedagogichna systema» [Educating life-giving: models of educational systems]. *Teoretyko-metodologichni problemy vychovannja ditej ta uchnivskoji molodi : zb. nauk. pracj*. Kamianets-Podilskij : Vydavcej PP Zvolejko D. Gh., 15, pp. 53–61 (ukr).
- Karakovskij, V. A., Novikova, L. I. & Selivanova, H. L. (1996). Vospitanie? Vospitanie. Vospitanie! Teorija i praktika shkol'nyh vospitatel'nyh sistem [Parenting? Parenting. Parenting! Theory and practice of school educational systems]. Moscow : Novaja shkola (rus).
- Kovaljchuk, V. A. (2016). Teoretychni ta metodychni osnovy profesijnoji pidghotovky majbutnikh uchyteliv do roboty v umovakh variatyvosti osvithno-vychovnykh system [Theoretical and methodological foundations of professional training of future teachers to work in the conditions of variability of educational systems]. (Doctoral dissertation). Zhytomyr : Zhytomyrskij derzh. un-t im. I. Franka (ukr).
- Kodzhaspirova, G. M. & Kodzhaspirov, A. Ju. (2005). Slovar' po pedagogike [Dictionary of Pedagogy]. Moscow : IKC «Mar T»; Rostov n/D : Izdatel'skij centr «Mar T» (rus).
- Lenev, Ju. A. (2009). Vospitatel'naja sistema vysshogo voennogo uchebnogo zavedenija [Educational system of a higher military educational institution]. Moscow : VU MO RF (rus).
- Luchaninova, O. P. (2017). Vychovna systema vyshhogo tekhnichnogo navchalnogho zakladu [Educational system of higher technical educational institution]. Kyiv, 2017 (ukr).
- Makarova, O. Ju. (2014). Pedagogicheskaja sistema professional'nogo vospitanija studentov medicinskih vuzov [Pedagogical system of professional education of students of medical universities]. *Doctoral dissertation*. Kazan : FGBOU VPO «Kazanskij nacional'nyj issledovatel'skij tehnologicheskij universitet» (rus).
- Makarova, L. N. & Molokanova, E. A. Kolichestvennyj analiz jeffektivnosti razvitija vospitatel'noj sistemy vuza [Quantitative analysis of the effectiveness of the development of the educational system of the university]. *Vestnik TGU*. 2009, 14, 3, 634–627 (rus).
- Manujlov, Ju. S. (2003). Vospitanie sredoj [Parenting environment]. N. Novgorod : NGPU (rus).

- Nechyporenko, V. V. (2013). Systemnyj rozvytok navchaljno-reabilitacijnogho centru jak vidkrytoji innovacijnoji socialjno-osvitnjoji instytuciji [Systematic development of the training and rehabilitation center as an open innovation social and educational institution]. Zaporizhzhja : Vydavnytstvo Khortycjkogho nacionaljnogho navchaljno-reabilitacijnogho baghatoprofiljnogho centru (ukr).
- Novikova, L. I. (1987). Vospitatel'naja sistema : obshhaja charakteristika [Educational system: general characteristic]. *Vospitatel'naja sistema uchebnoho zavedenija kak obekt pedagogicheskogo upravljenja*. Riga : LGU imeni P. Stuchki, 1, p. 7–11 (rus).
- Novikova, L. I. (2009). Pedagogika vospitanija [Pedagogy of education]. Moscow (rus).
- Paljchevskij, S. S. (2008). Pedagoghika [Pedagogy]. Kyiv : Karavela (ukr).
- Poghorila, I. (2005). Orghanizacijno-pedagoghichni umovy stanovlennja vykhovnykh system suchasnykh ghimnazij [Organizational and pedagogical conditions of formation of educational systems of modern high schools]. Candidate's thesis. Kyiv : In-t probl. vykhovannja APN Ukraine (ukr).
- Ponomarjova, Gh.F. (2014). Vyhovannja majbutnjogho pedagogha: teorija i praktyka [Educating the Future Teacher : Theory and Practice]. Kharkiv : Vyd-vo «Ranok» (ukr).
- Rapacevich, E. S. (2010). Pedagogika. Sovremennaja jenciklopedija [Pedagogy. Modern Encyclopedia]. Minsk : Sovremennaja shkola (rus).
- Sadovs'kij, V. I. (1974). Osnovanie obshhej teoriii sistem [The foundation of the general theory of systems]. Moscow : Nauka (rus).
- Semenova, A. V. (2006). Slovyk-dovidnyk z profesijnoji pedagoghiky [Vocabulary guide for professional pedagogy]. Odesa : Paljmira (ukr).
- Soroka Gh. (2002). Suchasni vykhovni systemy ta tekhnologhiji : navch.-metod. posibnyk dlja kerivnykiv shkil, uchyteliv, klasnykh kerivnykiv, vykhovateliv, slukhachiv IPO [Modern educational systems and technologies : teaching method, a guide for school leaders, teachers, class leaders, educators, IPO students]. Kharkiv : Vesta : Vyd-vo «Ranok» (ukr).
- Shynkaruk, V. I. (2002). Filososfskij encyklopedychnyj slovyk [Encyclopedic Dictionary of Philosophy]. Kyiv : Arby (ukr).
- Ficula, M. M. (2010). Pedagoghika vyshhoji shkoly : navchaljnij posibnyk [Higher Education Pedagogy : A Textbook]. Kyiv : Akademvydav (ukr).
- Shamova, T. I. (2005). Vospitatel'naja sistema shkoly : sushhnost', sodержanie, upravlenie [The educational system of the school : essence, content, management]. Moscow : CGL (rus).
- Jaghodnikova, V. V. (2016). Teorija i praktyka formuvannja innovacijnoji sprjamovanosti vykhovnogho procesu zagaljnoosvitnjoji shkoly [Theory and practice of forming the innovative orientation of the educational process of a comprehensive school]. Vinnytsia : Vinnycjkij derzh. ped. un-t imeni Mykhajla Kocjubynskogho, Pivdenoukrajinsjkij nac. ped. un-t im. K. D. Ushynskogho (ukr).

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА» В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Елена Позднякова, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры специальной педагогики и специальной психологии, первый проректор, коммунальное учреждение высшего образования «Хортицкая национальная учебно-реабилитационная академия» Запорожского областного совета, Запорожье, Украина, e-mail: nmv.hna@gmail.com

В статье раскрыта суть одной из основных понятий педагогической науки – «воспитательная система». Осуществлен анализ различных подходов ученых к определению концепта «воспитательная система». В процессе анализа было установлено, что чаще всего «воспитательная система» трактуется учеными как определенная совокупность взаимосвязанных компонентов; в определениях понятия «воспитательная система» выделяются общие и конкретные свойства воспитательной системы, ее функции: обеспечивает реализацию целей, способствует всестороннему гармоничному развитию личности, создает пространство для самореализации личности и ее жизнедеятельности; в нашем исследовании понятие «воспитательная система» мы будем рассматривать как упорядоченную совокупность компонентов, слаженное функционирование которых обеспечивает развитие и самореализацию всех участников педагогического процесса.

Полученные выводы позволят выявить ключевые методологические моменты проектирования процесса развития воспитательной системы образовательно-реабилитационного учреждения.

Ключевые слова: система, воспитательная система, образовательно-реабилитационное учреждение, воспитанный процесс, образование.

THE INTERPRETATION OF THE EDUCATIONAL SYSTEM CONCEPT IN PEDAGOGICAL SCIENCE

Olena Pozdniakova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Special Pedagogy and Psychology, First Pro-Rector of the Khortytsia National Educational Rehabilitation Academy, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: nmv.hna@gmail.com

The article reveals the essence of the educational system, one of the basic concepts of the pedagogical science. For deeper understanding of this phenomenon, scientists' approaches to interpreting the concept of "system" were primarily considered. It was established that the researched concept was identified by scientists as an object, certain unity, dynamic formation consisting of interdependent parts (Andrushchenko V., Ponomaryova H., Kuzmin V.); a set of interacting elements (Shynkaruk V., Bertalanffy L.). Various scientific approaches to the definition of "educational system" concept were analyzed in the article. The analysis revealed the fact that in most cases the "educational system" is treated by scientists as a certain set of interrelated components (Berezyna V., Yermakov I., Kojaspirova H., Kojaspirov A., Karakovsky V., Lenev Y., Luchaninova O., Manuilov Y., Nechiporenko V., Novikova L., Pohorila I., Selivanova N.); the following general and specific characteristics of the educational system and its functions are marked in the definitions of the educational system concept: the system provides the implementation of goals, contributes to the overall harmonious development of the personality, creates space for self-realization and implementation of life goals, etc. (Lenev Y., Rapacevich E., Luchaninova O.); in our study we consider the concept of "educational system" as a structured set of components (purpose, subjects of education, their activity, communication, relations, human potential, material base). Their well-coordinated functioning ensures the development and self-realization for all participants of the pedagogical process. The results of the research will reveal the key methodological aspects related to the process of building the educational system in educational and rehabilitation institutions; educational space creation as an important mechanism for functioning of the educational system in educational and rehabilitation institutions; technologizing of the educational system which implies the compliance with general educational principles; improvements in functioning and management processes of separate system components in educational and rehabilitation institutions.

Keywords: system, educational system, educational and rehabilitation institution, educational process, education.

Стаття надійшла до редакції / Received 29.11.2019.

Прийнята до друку / Accepted 9.12.2019.

РОЗДІЛ 2. СЕРЕДНЯ ОСВІТА CHAPTER 2. SECONDARY EDUCATION

УДК 373.3.016

Вячеслав Вікторович Борисов
ORCID ID: 0000-0002-3117-2118
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки та методик навчання,
Хортицька національна академія,
м. Запоріжжя, Україна,
e-mail: borysow13@gmail.com

Світлана Миколаївна Лупінович
ORCID ID: 0000-0002-6185-470X
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки та методик навчання,
Хортицька національна академія,
м. Запоріжжя, Україна,
e-mail: svetlanalupinovich@gmail.com

Світлана Володимирівна Борисова
ORCID ID: 0000-0003-0610-644X
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і методики
технологічної та професійної підготовки,
Донбаський державний педагогічний університет,
м. Слов'янськ, Україна,
e-mail: lab13borisova@gmail.com

СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ «Я У СВІТІ»

Стаття присвячена огляду окремих стратегій розвитку критичного мислення, які вчитель початкової школи може використати під час викладання предмету «Я у світі». Наведено конкретні приклади застосування стратегій «Акваріум», «Рибна кістка», «Шість капелюхів» та інших на уроках у 3 класі загальноосвітніх шкіл. Автори наголошують, що розглянуті стратегії сприятимуть формуванню в молодших школярів умінь самостійно знаходити, вивчати й аналізувати інформацію, мислити мобільно, аргументовано відстоювати власну позицію, бути відкритими для сприйняття думок інших людей; помічати помилкові судження інших, своєчасно виправляти власні помилки, адекватно оцінювати свої знання та сприймати зауваження вчителя й однокласників щодо допущених помилок і недоліків.

Ключові слова: молодший шкільний вік, критичне мислення, стратегії розвитку критичного мислення.

Вступ. Концепція нової української школи, ухвалена Міністерством освіти і науки України в 2016 році, розроблена з урахуванням потреб суспільства у відповідальних громадянах, професіоналах, активістах, творчих особистостях зі стійкою системою цінностей. Метою Нової української школи є різнобічний розвиток, виховання та

соціалізація учнів. Нові освітні стандарти в Україні ґрунтуються на визначенні 10 груп компетентностей (Гриневич, Елькін, Калашнікова, 2016, с.11–12). Стрижнем багатьох компетентностей виступає вміння учнів критично мислити. Саме тому сучасна середня освіта, реагуючи на виклики часу, має сприяти розвитку у дітей складових критичного

мислення, як то: самостійність, відповідальність, вміння аналізувати, порівнювати, робити висновки, долати різноманітні життєві та професійні труднощі, працювати з будь-якою, в тому числі, суперечливою інформацією – саме тих якостей, які необхідні сучасній успішній людині, професіоналу, громадянину. Дитину, в якій розвинене критичне мислення, можна охарактеризувати як активну, самостійну, незалежну у своїх думках та поглядах, допитливу, толерантну та соціалізовану. Здатність до критичного мислення додає особистості відчуття свободи волі, розуміння себе, своїх потреб, сміливість, гнучкість, толерантність, врівноваженість та здатність протистояти тиску, розширює горизонти мислення та бачення світу (Козира, 2017, с. 19).

Проблемі розвитку критичного мислення присвячені наукові праці О. Пометун (2012а, 2012b, 2016, 2017), В. Козира (2017), З. Малютенко (2017), Л. Ващенко (2017), К. Бондаренко (2019), О. Тісліченко (2015), Г. Мошковська (2016), С. Терно (2011, 2015). Ці дослідники (науковці, вчителі, методисти) представили у своїх статтях як теоретичні аспекти проблеми, так і практичні поради та власний досвід із використання окремих технологій критичного мислення.

Олена Пометун, доктор педагогічних наук, професор, є співзасновницею платформи «Критичне мислення», автором багатьох праць на цю тематику. Наукові статті та методичні посібники цього автора містять як загальну теоретичну інформацію про процес розвитку критичного мислення учнів, так і конкретні поради щодо застосування методів його розвитку на уроках (2012а, 2012b, 2016, 2017).

Корисним є науково-методичний посібник для вчителів загальноосвітніх закладів «Технології розвитку критичного мислення учнів» колективу американських авторів – Алана Кроуфорда, Венді Саула, Самюеля Метьюза, Джеймса Макінстера. Він надає конкретні рекомендації щодо побудови навчального простору, раціонального розподілу часу, поради щодо планування уроків, оцінювання та само оцінювання вмінь учнів. Велику частину посібника займають сценарії уроків, які вчителі можуть використовувати у своїй щоденній роботі.

Додаток включає тексти для обговорення разом з учнями (Кроуфорд, 2013).

Цікавими та корисними для вчителів є наукові та методичні розробки С. Терно. Його статті та посібники створюють ідеальну модель критичного розмірковування, розкривають її властивості, склад, функції, генезис. У процесі їх підготовки автор використовував наукові напрацювання вітчизняних та іноземних філософів, психологів, педагогів. У своїх роботах С. Терно (2011, 2015) дає і конкретні поради вчителям з розвитку критичного мислення учнів.

Методичний посібник В. Козира (2017) є цікавою добіркою, невеликим довідником, оскільки містить інформацію про конкретні стратегії розвитку критичного мислення. Цю добірку потрібно поповнювати, створюючи своєрідну вчительську методичну скарбничку.

На сучасному етапі розвитку української держави та суспільства існує багато курсів, тренінгів з розвитку критичного мислення, які користуються попитом серед різних верств та груп населення. Онлайн-платформа відкритих безкоштовних курсів «Prometheus» пропонує усім бажаним курси «Освітні інструменти критичного мислення» (С. Терно), «Критичне мислення для освітян» (С. Терно, Н. Степанова, С. Горбачов), які навчають відрізнити навчання критичного мислення від його імітації, розпізнавати властивості критичного мислення, застосовувати його стратегії та процедури, підвищити власну ефективність та успішність схвалюваних рішень.

Зaproвадження технологій розвитку критичного мислення слід розпочинати вже у початковій школі, застосовуючи їх під час вивчення різноманітних предметів: математики, природознавства, рідної мови і т.д. Головним завданням вчителя є ретельний відбір та раціональне поєднання методів навчання, в тому числі, технологій розвитку критичного мислення, така побудова навчального процесу, яка буде сприяти розвитку особистості кожного учня. Просте запам'ятовування нової інформації – це застарілий підхід до навчального процесу. Необхідно розвивати самостійне свідоме мислення учнів.

Критичне мислення та процес його формування в учнів – явище складне та багатоаспектне. Тому, незважаючи на кількість публікацій на дану тематику, проблема розвитку критичного мислення потребує подальшого ретельного дослідження, особливо відносно застосування конкретних стратегій та методів на шкільних уроках, починаючи з молодших класів.

Мета статті – оглянути стратегії розвитку критичного мислення дітей молодшого шкільного віку у процесі вивчення навчальної дисципліни «Я у світі» (3 клас загальноосвітньої школи) та навести приклади їхнього застосування.

Критичне мислення як науковий феномен. Критичне мислення – це здатність людини вільно та швидко здійснювати складні розумові операції для прийняття важливих життєвих рішень. З педагогічної точки зору критичне мислення – це набір мисленнєвих операцій, які допомагають аналізувати, порівнювати, синтезувати, оцінювати інформацію, бачити проблему з різних боків та альтернативні варіанти її вирішення, формулювати питання, приймати обґрунтовані рішення та діяти відповідно до обраної стратегії, вносячи зміни до неї у разі необхідності (Пометун, 2017).

В. Козира (2017) виділяє такі властивості критичного мислення має:

- 1) усвідомленість, розуміння проблеми, шляхів її вирішення, власних дій, можливих наслідків;
- 2) самостійність, вміння розв'язувати проблему без допомоги інших людей;
- 3) рефлексивність, самопізнання, контроль власних дій;
- 4) цілеспрямованість, складання плану дій та рух у напрямку його виконання;
- 5) обґрунтованість, виявлення межі достовірності;
- 6) контрольованість, співвіднесення власних дій та думок з цілями, цінностями, нормами;
- 7) самоорганізованість (с. 11–13).

Критичне мислення розглядається із двох позицій (блоків). До змістовного блоку зараховуються загальнометодичні принципи (переконання у необхідності самокорекції методу дослідження, врахування інших точок зору) та загальні стратегії (поділ проблеми на

частини, розв'язання проблем, які відбивають окремі аспекти ключової проблеми). Блок операційний включає уміння з контролю розумової діяльності та її самовдосконалення (Терно, 2015, с. 228).

Уміння, які характеризують здатність людини критично мислити, поділені Л. Ващенко (2017) на 6 груп:

- 1) інтерпретація (категоризація, пояснення);
- 2) аналіз (дослідження ідеї, виявлення аргументів, аналіз аргументів);
- 3) оцінювання (аналіз та оцінка суджень і аргументів);
- 4) вміння робити висновки (перевірка і уточнення даних, формулювання висновків);
- 5) пояснення (формулювання результатів та презентація аргументів);
- 6) саморегулювання (самоаналіз, самокритика, самоперевірка) (с. 44).

Критичне мислення – це необхідна, життєво важлива в сучасних умовах навичка, це внутрішній ресурс сучасної людини. Саме воно дозволяє людині орієнтуватись у морі інформації, уникати маніпуляцій з боку інших людей, засобів масової інформації, відстоювати прийняте рішення, шукати інший шлях вирішення проблеми у разі необхідності. Надія Цюра (2018), HR-ментор та керівник доуніверситетської програми підготовки UF в IT STEP University вважає, що діти здатні мислити більш критично, ніж дорослі. Вони не бояться ставити запитання, сумніватись в отриманій інформації, з неабияким інтересом досліджувати невідоме. А мислення дорослих засмічене стереотипами, шаблонами, думками авторитетів. Тому розвиток критичного мислення слід розпочинати ще у молодшому шкільному віці.

Процес формування в учнів навичок критичного мислення вимагає від вчителя відповідальності та високого професіоналізму. Він ставить перед ним наступні специфічні вимоги:

1. Створити атмосферу для відкритої та відповідальної взаємодії учнів, виділити час та забезпечити можливості для застосування методів критичного мислення.

2. Дозволити учням сміливо висловлювати свої ідеї, обмінюватись думками, спілкуватись.

3. Привчити дітей цінувати думки інших, слухати і розуміти однокласників.

4. Вірити в учнів, підтримувати їх на кожному етапі уроку.

5. Залучати усіх учнів до виконання завдань, формувати у них активну позицію на уроці (Методи формування та розвитку критичного мислення, 2018).

Навчальний процес, орієнтований на розвиток критичного мислення учнів, передбачає використання спеціальних завдань, інтерактивну взаємодію учнів, розвиток їх дослідницьких вмінь, вироблення у них власних суджень (Козира, 2017, с. 26).

Огляд ефективних стратегій розвитку критичного мислення учнів на уроках «Я у світі» у 3 класі. У сучасних навчальних закладах України проводиться робота з розвитку критичного мислення, використовуються різноманітні методи, прийоми, розробляються нові стратегії. Оглянемо найпоширеніші стратегії розвитку критичного мислення, які за результатами наших спостережень та практичного досвіду організації навчальної взаємодії на уроці виявляють найбільшу ефективність.

Стратегія «Постановка проблемних запитань». Способами розвитку критичного мислення у людини є використання різноманітних запитань, які передбачають неоднозначну відповідь: «Чому? З якої причини?», «У чому полягає відмінність?», «Припустимо, що буде, якщо...», «Чому Ви так вважаєте?» та інші. Під час організації дискусії з такими запитаннями створюється творча атмосфера співпраці, активного обміну думками. Американські дослідники А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Д. Макінстер (2006) називають такі запитання запитаннями високого рівня. На них можна дати більше, ніж одну відповідь. Дослідники дають конкретні корисні рекомендації щодо відточення вмінь вчителя ставити запитання високого рівня. Серед них є, наприклад, такі:

1) використовуйте метод «Подумайте – Об'єднайтеся у пари – Обговоріть»;

2) продовжуйте обговорення «Що б ви могли додати?»;

3) надавайте зворотній зв'язок «Цікаво!»;

4) з'ясууйте думки інших «Хто не згоден? Чому?»;

5) використовуйте уяву «Що відбулось, якби...» (с. 15–16).

Цікавими способами розвитку критичного мислення, які можна використовувати і в початковій школі, є «Асоціативний куц», «Сенкан», «Кубування», «Шість капелюхів», «Порушена послідовність», «Взаємні запитання», «Лист в малюнках», «Рибна кістка», «Акваріум», «Прогулянка галереєю» та інші. Предмет «Я у світі» відноситься до освітньої галузі «Суспільствознавство», метою якої є формування світогляду дитини, уявлень про цілісність світу, його закономірності. Курс цікавий, тісно пов'язаний із життям, має яскраво виражений міжпредметний характер (Яковенко, Кінішенко, 2017, с. 145). Саме тому він створює широкі можливості для використання вчителем різноманітних методів та стратегій розвитку критичного мислення.

Стратегія «Асоціативний куц» передбачає наявність ключового слова та записування навколо нього слів або фраз, які спадають на думку при знайомстві з ключовим словом. Цей прийом може використовуватись і при вивченні нового матеріалу, і при узагальненні вже вивченого (Кривенко, 2019, с. 34).

Наприклад, при роботі над темою «Культура поведінки» вчитель може запропонувати учням навести слова та фрази, які асоціюються з поняттям «культура поведінки» (ввічливість, охайність, взаємодопомога тощо), та записати їх на дошці. Можна зробити це після обговорення конкретних життєвих ситуацій, в яких герої подають негативний або позитивний приклад поведінки (Бібік, 2018, с. 56–57).

При вивченні теми «Історичні скарби України» прийом «Асоціативний куц» допоможе зібрати якнайбільше назв архітектурних пам'яток України. Вчителю доцільно при цьому використовувати наочний матеріал, коментуючи історію створення, особливості цих пам'яток (Бібік, 2018, с. 101–102).

Стратегія «Сенкан» («Сенквейн») – це написання білого вірша з п'яти рядків, в якому синтезується інформація про певне явище або поняття. Перший рядок вірша – це ключове слово (іменник), другий – опис головного поняття за допомогою прикметників,

дієприкметників, третій – дія, четвертий – ставлення, емоції з приводу предмета обговорення, а останній – висновок, характеристика, нова інтерпретація. Такий метод може використовуватись при роботі над поняттями (Кривенко, 2019; с. 36).

Наприклад, білий вірш для поняття «закон» може виглядати так:

Закон – правило поведінки.

Загальнообов'язкове, записане в офіційних документах.

Дозволяє, забороняє, захищає.

Правова система держави (Бібік, 2019, с. 125–126).

Звичайно, що учні можуть пропонувати свої варіанти, а найкращі білі вірші вчитель може записати на дошці.

Стратегія «Кубування» передбачає використання куба, на гранях якого подаються певні вказівки. Учні викладають власні думки із зазначеної теми. Цей метод дає можливість систематизувати знання та виявити прогалини в них (Кривенко, 2019).

При роботі над темою «Київ – столиця України» учням третього класу вчителем на гранях куба можуть бути запропоновані такі питання:

1) статус міста (столиця нашої держави);

2) історичні факти про місто;

3) походження назви;

4) центральна вулиця;

5) річка, що поділяє місто на правобережну та лівобережну частини;

6) відомі архітектурні пам'ятки міста (Бібік, 2018, с. 143–144).

Стратегія «Порушена послідовність» передбачає роботу в групах над виявленням помилок у тексті. Після опрацювання тексту групи обговорюють свої варіанти правильної послідовності речень (Кривенко, 2019). Цю стратегію можна часто використовувати на уроках «Я у світі». Учні вчитель може запропонувати тексти про дружбу, ввічливість, щедрість, чесність з порушеною послідовністю речень. Групи учнів після опрацювання обговорюють і складають остаточний варіант правильного тексту. Ще одним варіантом використання такого прийому можуть бути ілюстрації до українських народних казок, де послідовність зображень також буде

порушена. Завдання учнів – розставити малюнки правильно та розповісти казку.

Стратегія «Взаємні запитання» передбачає поділ тексту на логічно завершені частини та формулювання питань до цих частин. Учні можуть працювати в групах, у парах, між парами (Кривенко, 2019). Ця стратегія дає широкі можливості для вивчення нової теми при роботі з підручником. Так, текст «Будь-який вчинок завжди має наслідки» учні, працюючи в групах, можуть поділити на частини, до кожної частини сформулювати питання, а потім поставити ці питання іншій групі (Бібік, 2018, с. 135–136). Таку ж роботу вчитель може організувати в класі при опрацюванні тексту з підручника «Ми всі різні» (Бібік, 2018, с. 146–147).

Стратегія «Лист в малюнках» дає можливість учням висловити своє ставлення до певних явищ або подій, до вивченого матеріалу за допомогою малюнка (Кривенко, 2019). На уроці «Я у світі» учні третього класу можуть висловити за допомогою малюнка свої емоції після прочитання оповідання «Добро і зло», а після обговорити саме оповідання та дитячі малюнки (Бібік, 2018, с. 79).

Стратегія «Прогулянка галереєю» передбачає аналіз текстів чи зображень, розташованих на стінах класу. За допомогою цієї стратегії учні вчаться системно аналізувати інформацію, співпрацювати, робити висновки (Топ-12 прийомів розвитку критичного мислення, 2019). Її можна часто використовувати на уроках «Я у світі», використовуючи наочні матеріали. Наприклад, при вивченні теми «Славетні українці» на дошці можуть бути представлені портрети княгині Ольги, князя Святослава, літописця Нестора, гетьманів Петра Конашевича-Сагайдачного та Богдана Хмельницького, композитора Миколи Лисенка і т.д. (Бібік, 2019, с. 117–121). Тему «Народні промисли» також можна вивчати за допомогою прийому «Прогулянка галереєю». Учні пропонують зображення роботи майстрів, виробів народних промислів. Вчитель організовує обговорення малюнків, у процесі якого діти систематизують та узагальнюють знання, отримують нову інформацію (Бібік, 2019, с. 150).

Стратегія «Шість капелюхів» передбачає поділ учнів на команди, кожна з

яких отримує капелюх певного кольору. В основі технології лежить принцип таксономії та шести рівнів навчальних цілей (знання – розуміння – застосування – аналіз – синтез – оцінка). Білий капелюх вказує на необхідність розказати про предмет дослідження лише в цифрах та фактах. Жовтий капелюх вимагає від учнів пояснення причин, знання фундаментальних основ теми. Чорний капелюх означає необхідність указання причин явища, яке є темою дослідження. Команда, яка отримує червоний капелюх, має розказати про емоційний стан, який викликає тема дослідження. Зелений капелюх орієнтує учнів на аналіз позитивних моментів та емоцій, які мають місце при вивченні предмета. Синій капелюх передбачає узагальнення висловлень усіх попередніх команд, особливу увагу звертаючи на нову та корисну інформацію (Козира, 2017, с. 45).

Цікавим буде використання технології «Шість капелюхів» під час вивчення теми «Народні свята». Так, при вивченні традиції святкування Святвечора та Різдва клас можна поділити на команди. Команда в білих капелюхах готує розповідь про свято у цифрах та фактах (католики святкують народження Христа 25 грудня, а православні – 7 січня за юліанським календарем; у Святвечір готують 12 страв). Команда у жовтих капелюхах розповідає про головні різдвяні традиції в Україні (готування у Святвечір пісних страв, святкування вдома з родиною, колядування і т.д.). Команда у чорних капелюхах буде акцентувати увагу на походженні різдвяних традицій та звичаїв (багата вечеря на Святвечір – це звіт та подяка за добробут у минулому році). Учні в червоних капелюхах розповідають про різдвяний настрій та емоції (свято важливе, урочисте, в домі спокій та злагода). Команда в зелених капелюхах підкреслює позитивні моменти досліджуваної теми (напередодні святкування люди наводили лад у домі та господарстві, мирились із ворогами, бажали один одному добробуту, здоров'я та щастя). Учні в синіх капелюхах підводять підсумки усього сказаного (Різдво – давнє сімейне свято, пов'язане з релігійними віруваннями) (Бібік, 2018, с. 152–153). Напередодні заняття вчитель дає учням спеціально підібраний текст про Святвечір та Різдво для

ознайомлення. З його допомогою діти зможуть виконати вище описані завдання.

Стратегія «Рибна кістка» допомагає виявити причинно-наслідкові зв'язки. Свою назву отримала через схожість візуального вираження цього інструмента на кістку риби. Проблема, що досліджується, спочатку обговорюється, потім записується на рибній голові. Верхні плавники – це формулювання причин проблеми. На нижніх плавниках фіксуються конкретні факти з теми, аргументи, а висновки записуються на хвості (Козира, 2017, с. 47)

Під час вивчення теми «Не засмічуй Землю!» у третьому класі вчитель може використати стратегію «Рибна кістка». На голові буде записана дата 22 квітня, Міжнародний день Землі. На верхніх плавниках вчитель разом з учнями зафіксує причини появи такого дня – засмічення нашої планети пластиковими пляшками, упаковками, батарейками, лампочками; необхідність охорони навколишнього середовища, важливість озеленення. Можна акцентувати увагу на історії свята. На нижніх плавниках рибної кістки слід зафіксувати традиції відзначення Дня Землі в різних країнах світу та корисні звички для збереження нашої планети (сортування сміття, висадження нових дерев, прибирання території). Хвіст-висновок дасть відповіді на питання: «Чи слід захищати навколишнє середовище?», «Як Ви захищаєте нашу планету?», «Що ще Ви можете зробити для захисту природи?», «Чи тільки 22 квітня варто думати про проблему засмічення Землі?» (Бібік, 2018, с. 155–156).

Стратегія «Акваріум» вчить учнів враховувати точку зору інших людей, переосмислювати проблему. Вона дозволяє залучити до обговорення певного питання увесь клас та вимагає особливої організації навчального простору («Топ-12 прийомів розвитку критичного мислення...», 2019).

На уроці «Я у світі» у третьому класі для узагальнення теми про права та обов'язки дітей і дорослих («Правила життя в суспільстві») можна використати стратегію «Акваріум» (Бібік, 2018, с. 124–141). Вона обіймає два етапи. На першому етапі реалізації стратегії на стінах кабінету вчитель розташовує умовні позначки прав людини та дитини. Клас поділяється на групи. Вчитель

пропонує учням визначити найголовніші з переліку прав, стати поряд з відповідними умовними позначками та пояснити свою позицію. На другому етапі стратегії замість прав з'являються умовні позначки обов'язків дитини, людини, громадянина. Серед них учням також слід обрати найголовніші та обґрунтувати свою думку. Висновок про важливість усіх прав та обов'язків дитини, людини, громадянина, про їхній тісний взаємозв'язок вчитель робить разом з учнями наприкінці обговорення.

Існує досить багато методів та стратегій розвитку критичного мислення, які можна використовувати у початковій школі. Їхнє правильне та своєчасне використання дає можливість вчителю досягати високих результатів. Так, практичний досвід використання технологій «Шість капелюхів», «Акваріум» та «Кубування» у 3 класі на уроках «Я у світі» показав, що діти у 4 класі легко пригадують навчальний матеріал за попередній клас, якщо цей матеріал було закріплено саме за допомогою вказаних технологій. Крім того, вони легше справляються з проблемними завданнями, якщо вже звикли саме до таких форм роботи. Отже, використання стратегій розвитку критичного мислення є важливою частиною навчального процесу в сучасні школі, щоб діти в майбутньому швидко досягали успіху, вирішували життєві проблеми. Людина з високим рівнем розвитку критичного мислення вміє чітко та зрозуміло формулювати питання і проблеми, оцінювати інформацію та її джерело, приймати обґрунтовані рішення, розглядати альтернативні думки та оцінки, ефективно взаємодіяти з іншими людьми (Бондаренко, 2019).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Серед навичок, необхідних

сучасній людині для самореалізації, можна назвати креативність, вміння критично мислити, спілкуватись з людьми, працювати з інформацією, комп'ютерну грамотність, прагнення до самовдосконалення, гнучкість, відкритість для усього нового. Щоб орієнтуватись у бурхливих інформаційних потоках, кожній особистості потрібно розвинути критичне мислення. Навички критичного мислення слід формувати та вдосконалювати ще за шкільною партою, починаючи з молодшого шкільного віку. Діти відкриті для нового, допитливі. Ці якості слід максимально використовувати у навчально-виховному процесі.

Оволодіння стратегіями розвитку критичного мислення вважаються важливими завданнями освітніх систем багатьох країн світу, в тому числі України. Критичне мислення – явище складне і багатоаспектне. Сприяння його розвитку в учнів вимагає від вчителя високого професіоналізму. В цій ситуації слід приділити увагу планомірному та ретельному вивченню теорії і методики викладання, досвіду використання різноманітних стратегій інших вчителів, викладачів, методистів, накопиченню власного досвіду. Методів розвитку критичного мислення існує безліч. Кожен з них має свою специфіку, структуру, етапи (хоча не забороняється вносити певні корективи, враховуючи вік школярів, предмет, тему, яка вивчається). Правильне використання таких методів у процесі вивчення курсу «Я у світі», який носить міжпредметний характер та формує світогляд учнів, допоможе вчителю початкових класів привчити дітей мислити самостійно, бачити та оцінювати проблему, шукати декілька варіантів виходу з неї, приймати рішення та ефективно взаємодіяти з іншими.

Література

- Бібік Н. М. Я у світі. 3 клас : підручник для загальноосвітніх навч. закл. 4-те вид., випр. Харків : Основа, 2018. 160 с.
- Бондаренко К. І. Розвиток критичного мислення в процесі навчання *Новітні освітні технології* : науково-практична конференція. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1215> (дата звернення: 13.03.2019).
- Ващенко Л. С. Про результати вивчення стану критичного мислення ліцеїстів *Біологія і хімія у рідній школі*. 2017. № 2. С. 42–46.
- Козира В. М. Технологія розвитку критичного мислення у навчальному процесі: Навч.-метод. посібник для вчителів Тернопіль : ТОКІППО, 2017. 60 с.

- Кривенко Л. Б. Методи та прийоми для розвитку критичного мислення. Всеосвіта. URL: <https://vseosvita.ua/library/metodi-ta-prijomi-dla-rozvitku-kritichnogo-mislenna-10398.html> (дата звернення: 13.03.2019).
- Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д. Технології розвитку критичного мислення Київ : Пляди, 2006. 220 с.
- Малютенко З. Технології розвитку критичного мислення як засіб формування інноваційної особистості Освіта : технікуми, коледжі. 2017. № 1, 2 (42). С. 46–48.
- Методи формування та розвитку критичного мислення. Вчителю початкових класів. URL: http://metodichka.at.ua/publ/teorija_metodika_tekhnologiji/interaktivni_tekhnologiji_navchannja/metodi_formuvannja_ta_rozvitku_kritichnogo_mislennja/2-1-0-18/ (дата звернення: 13.03.2019).
- Мошковська Г. Використання технології критичного мислення з метою формування ключових компетентностей учнів *Нова педагогічна думка*. 2016. № 4 (88). С. 94–97.
- Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи / Упор. Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова та інш. / За заг. ред. М. Грищенка. Київ. : МОН, 2016. 40 с.
- Пометун О. Методика розвитку критичного мислення на уроках історії. *Історія і суспільствознавство в школах України*. 2012. № 1. С. 3–7.
- Пометун О. Методика розвитку критичного мислення на уроках історії. *Історія і суспільствознавство в школах*. 2012. № 4. С. 9–13.
- Пометун О. Як розвивати критичне мислення в учнів (з прикладом уроку) *Нова українська школа*. 12 вересня 2017 року. URL: <http://nus.org.ua/articles/krytychne-myslennya-2/>(дата звернення: 13.03.2019).
- Пометун О., Сущенко І. Основи критичного мислення : методичний посібник для учителів. Київ : Ліра, 2016. 156 с.
- Терно С. О. Критичне мислення: стратегії та процедури *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*. 2015. Вип. 44. Том 2. С. 227–230.
- Терно С. О. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії) : посібник для вчителя / Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2011. 105 с.
- Тісліченко О. А. Розвиток критичного мислення на уроках історії при вивченні діяльності історичних осіб *Таверійський вісник освіти*. 2015. № 3 (510). С. 230–235.
- Топ-12 прийомів розвитку критичного мислення, адаптованих для використання у школі. На урок: Освітній проект. URL: <https://naurok.com.ua/post/top-12-priyomiv-rozvitku-kritichnogo-mislennya-adaptovanih-dlya-vikoristannya-u-shkoli> (дата звернення: 13.03.2019).
- Цюра Н. Чому критичне мислення – це необхідна навичка та які бувають методики її розвитку URL: <https://high.itstep.org/2018/04/23/chomu-kry-ty-chne-my-slennya-tse-neobhidna-navy-chka-ta-yaki-buvayut-metody-ky-yiyi-rozvy-tku/> (дата звернення: 13.03.2019).
- Яковенко Ю. Л., Кінішенко Н. Л. Історична освіта молодших школярів на уроках «Я у світі». *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2017. № 15. С. 144–148.

References

- Bibik, N. M. (2018) Ya u sviti. 3 klas [I'm in the world. Grade 3]: pidruchnyk dlia zahalnoosvitnikh navch. zakl. 4-te vyd., vypr. Kharkiv : Osnova (ukr).
- Bondarenko, K. I. (2019) Rozvytok krytychnoho myslennia v protsesi navchannia [Development of critical thinking in the process of learning] Novitni osviti tekhnologii [The latest educational technologies] : naukovo-praktychna konferentsiia. Retrieved from: <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1215> (data zvernennia: 13.03.2019) (ukr).
- Kozyra, V. M. (2017) Tekhnolohiia rozvytku krytychnoho myslennia u navchalnomu protsesi [Technology for development of critical thinking in the educational process] : Navch.-metod. posibnyk dlia vchyteliv Ternopil : TOKIPPO (ukr).
- Krouford, A., & Saul V., & Metiuz S., & Makinster D. (2006) Tekhnolohii rozvytku krytychnoho myslennia [Technologies for the development of critical thinking] Kyiv : Pleiady (ukr).

- Kryvenko, L. B. (2019) Metody ta pryomy dlia rozvytku krytychnoho myslennia. [Methods and techniques for developing critical thinking] Vseosvita. Retrieved from : <https://vseosvita.ua/library/metodi-ta-prijomi-dla-rozvitku-kriticnogo-mislenna-10398.html> (data zvernennia: 13.03.2019) (ukr).
- Maliutenko, Z. (2017) Tekhnologii rozvytku krytychnoho myslennia yak zasib formuvannia innovatsiinoi osobystosti [Technologies for the development of critical thinking as a means of forming an innovative personality] Osvita : tekhnikumy, koledzhi [Education: technical schools, colleges]. № 1, 2 (42). 46–48 (ukr).
- Metody formuvannia ta rozvytku krytychnoho myslennia. Vchyteliu pochatkovykh klasiv (2019). [Methods of formation and development of critical thinking. For a primary school teacher] Retrieved from : http://metodichka.at.ua/publ/teoriya_metodika_tekhnologii/interaktivni_tekhnologii_navchannja/metodi_formuvannja_ta_rozvitku_kriticnogo_mislennja/2-1-0-18/ (data zvernennia: 13.03.2019) (ukr).
- Moshkovska, H. (2016) Vykorystannia tekhnologii krytychnoho myslennia z metoiu formuvannia kliuchovykh kompetentnosti uchniv [Use of critical thinking technology in order to shape students' key competencies] Nova pedahohichna dumka. № 4 (88). 94–97 (ukr).
- Nova ukrainska shkola: Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly (2016) [New Ukrainian School: Conceptual Principles of Secondary School Reform] / Upor. L. Hrynevych, O. Elkin, S. Kalashnikova ta insh. / Za zah. red. M. Hryshchenka. Kyiv. : MON (ukr).
- Pometun, O. (2012) Metodyka rozvytku krytychnoho myslennia na urokakh istorii. [Methods of developing critical thinking in history lessons]. Istorii i suspilstvoznavstvo v shkolakh Ukrainy. [History and Social Studies in Ukrainian Schools]. № 1. 3–7 (ukr).
- Pometun, O. (2012) Metodyka rozvytku krytychnoho myslennia na urokakh istorii. [Methods of developing critical thinking in history lessons]. Istorii i suspilstvoznavstvo v shkolakh. [History and Social Studies in Schools]. № 4. 9–13 (ukr).
- Pometun, O. (2019) Yak rozvyvaty krytychne myslennia v uchniv (z prykladom uroku) [How to develop critical thinking in students (the example of the lesson included)] Nova ukrainska shkola. 12 veresnia 2017 roku. Retrieved from : <http://nus.org.ua/articles/krytychne-myslennya-2/> (data zvernennia: 13.03.2019). (ukr).
- Pometun, O. & Sushchenko I. (2016) Osnovy krytychnoho myslennia [Fundamentals of critical thinking]: metodychnyi posibnyk dlia uchyteliv. Kyiv : Lira (ukr).
- Terno, S. O. Krytychne myslennia: stratehii ta protsedury (2015) [Critical Thinking: Strategies and Procedures] Naukovi pratsi istorychnoho fakultetu Zaporizkoho natsionalnogo universytetu. Vyp. 44. Tom 2. 227–230 (ukr).
- Terno, S. O. (2011) Teoriia rozvytku krytychnoho myslennia (na prykladi navchannia istorii) [Critical Thinking Development Theory (Based on History Teaching)]: posibnyk dlia vchytelia / Zaporizhzhia : Zaporizkyi natsionalnyi universytet (ukr).
- Tislichenko, O. A. (2015) Rozvytok krytychnoho myslennia na urokakh istorii pry vyvchenni diialnosti istorychnykh osib [The development of critical thinking in the lessons of history in the study of the activities of historical persons] Tavriiskyi visnyk osvity. № 3 (510). 230–235 (ukr).
- Top-12 pryiomiv rozvytku krytychnoho myslennia, adaptovanykh dlia vykorystannia u shkoli (2019) [Top 12 techniques for developing critical thinking adapted for use in school]. Na urok: Osvitnii proekt. Retrieved from : <https://naurok.com.ua/post/top-12-priyomiv-rozvitku-kriticnogo-mislennya-adaptovanih-dlya-vikorystannya-u-shkoli> (data zvernennia: 13.03.2019) (ukr).
- Tsiura N. (2019) Chomu krytychne myslennia – tse neobkhidna navychka ta yaki buvaiut metodyky yii rozvytku [Why critical thinking is a necessary skill and what are the techniques for its development] Retrieved from : <https://high.itstep.org/2018/04/23/chomu-kry-ty-chne-my-slennya-tse-neobhidna-navy-chka-ta-yaki-buvayut-metody-ky-yiyi-rozvy-tku/> (data zvernennia: 13.03.2019) (ukr).
- Vashchenko, L. S. (2017) Pro rezultaty vyvchennia stanu krytychnoho myslennia litseistiv [About the results of studying the state of critical thinking of lyceum students] Bioloheia i khimiia u ridnii shkoli. [Biology and chemistry in home school] № 2. 42–46 (ukr).
- Yakovenko, Yu. L. & Kinishenko N. L. (2017) Istorychna osvita molodshykh shkolariv na urokakh «Ya u sviti». [Historical education of younger students in the "I'm in the world" lessons] Visnyk Cherkaskoho universytetu. Serii «Pedahohichni nauky». № 15. 144–148 (ukr).

СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ «Я В МИРЕ»

Вячеслав Борисов, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и методик обучения, Хортицкая национальная учебно-реабилитационная академия, г. Запорожье, Украина, e-mail: borysow13@gmail.com

Светлана Лупинович, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и методик обучения, Хортицкая национальная учебно-реабилитационная академия, г. Запорожье, Украина, e-mail: svetlanalupinovich@gmail.com

Светлана Борисова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и методики технологической и профессиональной подготовки, Донбасский государственный педагогический университет, г. Славянск, Украина, e-mail: lab13borisova@gmail.com

В статье представлены отдельные стратегии развития критического мышления, которые учитель начальной школы может использовать в процессе преподавания предмета «Я в мире». Представлены конкретные примеры использования стратегий «Аквариум», «Рыбная кость», «Шесть шляп» и других на уроках в 3 классе общеобразовательных школ. Подчеркивается важность развития критического мышления учащихся, которое способствует ориентации на успешность в деятельности, самореализации и саморазвитии.

Ключевые слова: младший школьный возраст, критическое мышление, методы и стратегии развития критического мышления, самостоятельность.

STRATEGIES FOR THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE COURSE "I'M IN THE WORLD"

Viacheslav Borysov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Pedagogy and Teaching Methods, Khortytsia National Educational Rehabilitation Academy, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: borysow13@gmail.com

Svitlana Lupinovich, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy and Teaching Methods, Khortytsia National Educational Rehabilitation Academy, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: svetlanalupinovich@gmail.com

Svitlana Borysova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Methodology of Technical and Vocational Training, State Higher Educational Institution "Donbass State Pedagogical University", Sloviansk, Ukraine, e-mail: lab13borisova@gmail.com

Among the skills that modern people need for self-realization there are creativity, critical thinking, communication with people, working with information, computer literacy, striving for self-improvement, flexibility, openness to innovations. To navigate the turbulent flow of information, each individual needs developed critical thinking. Critical thinking skills should be developed and refined right from the school desk, from the early school age. Children are open to innovations. These qualities should be used to their maximum potential in the educational process.

The article presents separate methods for the development of critical thinking, which a primary school teacher can use in teaching process of the subject "I am in the World". Specific examples of using the Aquarium methods are presented: "Fish bone", "Six hats" and others at the lessons in the 3rd form of comprehensive schools. The emphasis is made on the importance of students' critical thinking, which promotes orientation towards success in activity, self-realization and self-development.

Mastering the strategies of critical thinking development is considered as an important task of educational systems in many countries of the world, including Ukraine. Critical thinking is a complex and multifaceted phenomenon. Facilitating its development in students requires a teacher of high professionalism. In this situation attention should be paid to the systematic and thorough study of the theory and methodology of teaching, the experience of using various strategies of other teachers, methodologists, accumulation of their own experience. There are a lot of methods for the development of critical thinking. Each of them has its own specifics, structure, stages (although it is not forbidden to make certain adjustments, taking into account the age of pupils, the studied subject). Proper use of such methods

in the course "I am in the World", which is interdisciplinary and shapes the outlook of students, will help the primary school teacher to teach children to think independently, to see and evaluate the problem, to look for several possible solutions, to make decisions and to interact effectively with others.

Key words: *primary school age, critical thinking, methods and strategies for the development of critical thinking, independence.*

Авторський внесок кожного із співавторів: Борисов В. В. – 50 %, Борисова С. В. – 25%;
Лупінович С. М. – 25%.

Стаття надійшла до редакції / Received 3.04.2019.

Прийнята до друку / Accepted 21.06.2019.

УДК 373.3/5.018.54

Олег Михайлович Топузов
ORCID ID: 0000-0001-7690-1663
доктор педагогічних наук, професор,
віце-президент НАПН України,
м. Київ, Україна
proftop@ukr.net

Анжеліка Дмитрівна Цимбалару
ORCID ID: 0000-0001-5222-9219
доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
головний науковий співробітник відділу інновацій та стратегій розвитку освіти
Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна
A. Tsymbalaru@ukr.net

СТАН ШКІЛЬНОЇ ПРАКТИКИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧНІВ ІЗ ОБ'ЄКТАМИ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Висвітлено результати аналізу стану шкільної практики щодо організації навчальної взаємодії здобувачів освіти з об'єктами шкільного освітнього середовища. Зокрема, таких його системоутворюючих складових, як здоров'язберезувальна спрямованість, психологічна комфортність, урахування фізіологічних і індивідуальних психологічних особливостей учнів. За результатами проведеного аналізу визначено напрями модернізації освітнього середовища закладів загальної середньої освіти, що передбачає його персоніфікацію, гуманізацію та гармонізацію із зовнішнім освітнім середовищем.

Ключові слова: *освітнє середовище, навчальна взаємодія, шкільна практика, модернізація середовища, об'єкти освітнього середовища.*

Актуальність вивчення особливостей організації взаємодії учнів із об'єктами шкільного освітнього середовища обумовлена переходом на новий особистісно орієнтований тип вітчизняної освітньої парадигми. Як зазначено в національній доповіді, «загальноцивілізаційні тенденції викликали появу нової парадигми освіти, її переорієнтацію з держави на людину, на фундаментальні людські цінності, на послідовну демократизацію освітнього процесу й освітньо-педагогічної ідеології загалом» (Кремень, 2016, с. 8). В цьому

контексті розвиток шкільного середовища має забезпечуватись не шляхом його урізноманітнення й насичення (глобусами, мікроскопами, копіювальною технікою, аудіовізуальними засобами навчання тощо), а оптимізацією з урахуванням індивідуальних та вікових особливостей учнів для організації ефективної навчальної взаємодії.

У науковій педагогічній літературі представлені різні аспекти досліджень освітнього середовища: моделювання і класифікація освітніх середовищ різних типів (В. Панов, І. Улановська, В. Ясвін та ін.),

структурування освітнього середовища школи: соціальний і діяльнісний, технологічний, просторово-предметний, компоненти (В. Панов, В. Ясвін та ін.). Також підкреслимо, що за останні роки функціонування у контексті педагогічних наук почалась диверсифікація поняття «освітнє середовище». Так, виокремлено гуманістичне (О. Бабошина та ін.), телекомунікаційне (А. Хуторський та ін.), комп'ютерне (В. Буряк та ін.), соціокультурне (О. Верещак та ін.), виховне (О. Савченко та ін.), творче освітньо-виховне (К. Приходченко та ін.), інформаційне (В. Биков, Ю. Жук та ін.), розвивальне (В. Горяніна, В. Мухіна та ін.), соціально-педагогічне (Н. Максимовська та ін.), універсальне (М. Дудіна та ін.), а також високотехнологічне (Ю. Песоцький та ін.) освітні середовища. Кожне з виокремлених дослідниками середовищ водночас, може розглядатися як складник або окрема умова створення шкільного освітнього середовища. Водночас досліджень, які б системно розкривали не стільки предметний контекст (наповнення) шкільного середовища, а особливості взаємодії учнів з його об'єктами, зважаючи на особистісну її орієнтацію, нами виявлено не було.

Прикладні **цілі** створення центрального на учневі освітнього середовища у закладах загальної середньої освіти передусім вимагають аналізу стану педагогічної практики з організації навчальної взаємодії здобувачів середньої освіти із об'єктами шкільного освітнього середовища. З цією метою було застосовано **метод** аналізу, обсерваційні методи, інтерв'ювання, анкетування, опитування.

Аналіз педагогічного досвіду було зосереджено на організації навчальної взаємодії здобувачів середньої освіти з об'єктами шкільного освітнього середовища, зокрема **психологічного комфорту, здоров'язберезувальної спрямованості, урахуванні індивідуальних психологічних і фізіологічних особливостей** учнів.

З метою вивчення **психологічного комфорту** здобувачів освіти було проведено їхнє опитування. Результати анкетування учнів 3-4 класів показали, що зазвичай ідуть до школи з радістю 45 % учнів, спокійно – 49 %, із тривогою – 4 %, зі страхом – 2 %. Результати виявились майже однаковими для

всіх типів шкіл. Незначні відмінності (вищий відсоток тривожності) продемонстрували учні гімназій, спеціалізованих шкіл і ліцеїв. Результати опитування виявились для вчителів та керівників шкіл неочікуваними. На їхнє переконання, більшість учнів ідуть до школи з радістю і цілком їм довіряють. Натомість результати відповіді на питання, з ким радитиметься дитина у складній ситуації, засвідчили довіру до вчителів лише 3% учнів. Результати анкетування показали, що зниження інтересу до навчання притаманне не тільки старшокласникам, а і учням початкової ланки школи. Так, на запитання «Чи цікаво тобі навчатись у школі?», 15% учнів 4 класів відповіли, що не дуже.

Причини такого стану криються, на нашу думку, у ступені відкритості освітнього середовища школи соціальному. Враховуючи, що жодну освітню систему не можна вважати замкнутою, під відкритістю розуміють здатність швидко, і, головне, адекватно реагувати на зміни у зовнішньому соціальному середовищі. Натомість відкритими виявляються скоріше «негативні зони». Так, налагодженню сприятливого психологічного фону навчальної взаємодії у сучасних умовах перешкоджають процеси переходу суспільства на ринкові відносини. Зокрема, з поширенням практики надання платних освітніх послуг учителями, які є репетиторами власних учнів, постають питання етичного характеру: чому той самий учень у того ж самого вчителя не розуміє пояснення на уроці і добре засвоює на додаткових платних заняттях? Це руйнує довіру у відносинах учителів з учнями і їхніми батьками. Так, розв'язання означених проблем батьки і представники громадськості, за результатами дослідження, вбачають у таких радикальних заходах, як оснащення школи обладнанням для відеозапису всіх процесів її роботи (уроків, заходів, зібрань та ін.), що свідчить про зростання недовіри до педагогів. Водночас респонденти зазначили потребу у збереженні на електронних носіях програм, планів, методичних розроблень учителів та письмових робіт учнів, відображення навчальних успіхів здобувачів освіти у класному журналі у той самий день, коли учень отримав оцінку, а також забезпечення доступу до цієї інформації для учасників

освітнього процесу, у тому числі у режимі он-лайн через мережу Інтернет. Саме ці матеріали, на думку опитаних, мають бути головними під час атестації педагогів, замість «відкритих уроків» та «опису досвіду» на папері. Реалізація такого підходу забезпечить учням, які з якихось причин тимчасово не можуть відвідувати школу, можливість навчатися дистанційно «разом зі своїми однокласниками».

Упровадження запропонованих батьками і представниками громади заходів потребують створення відповідних умов для ефективної та творчої роботи педагогів. Серед головних, за результатами анкетування вчителів, – створення шкільних служб або Центрів адвокації і медіації, які активно залучатимуть учнів у якості безпосередніх «працівників».

Як свідчать результати аналізу практики, у більшості шкіл «формують штучне уявлення про людський світ страждань і радощів, ідей, почуттів, мислі і знання» (Карпов, 2004, с. 20–27). Передусім це простежується в невідповідності змістових компонентів освіти умовам, у яких дитина їх освоює. Зауважимо, що йдеться не про компенсаторну функцію шкільного середовища школи, яке має створювати атмосферу, якої бракує навколишній дійсності – взаємоповаги, доброзичливості, ненасильства тощо, а про те, що освітнє середовище, яке має бути органічною частиною соціального, що формується в школі, навпаки, з ним не резонує. Наприклад, школа вводить варіативний курс – етику, що безперечно є на часі. На уроках за однією з тем цього предмета учні опановують культуру поведінки за столом – як користуватися ножом, виделкою та ін. Але в шкільній їдальні вони стикаються з дійсністю, яка не відповідає вивченому.

Невідповідність сучасній педагогічній парадигмі підходів і принципів оцінювання навчальних досягнень учнів є одним з основних факторів впливу на їхній психологічний комфорт. Так, у результаті спостереження за психологічним кліматом було встановлено, що вчителі не завжди об'єктивно оцінюють результати роботи учнів через лібералізм або надмірні вимоги. Вони формально підходять до з'ясування причин низьких рівнів навчальних досягнень учнів і

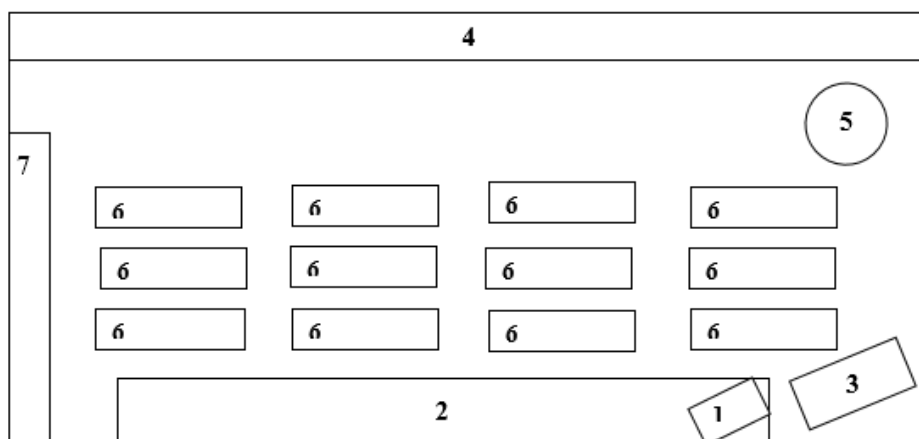
обирають неефективні прийоми їх усунення (покарання додатковими завданнями, залякування низькими балами оцінки, скарги директору, батькам тощо). Педагоги виявляють імпульсивність і у вирішенні проблем (зокрема, при невиконанні дітьми домашнього завдання, порушенні дисципліни тощо). Випадки залучення учнів до само- і самооцінювання результатів навчальної діяльності не можна вважати системними і цілеспрямованими. Такі підходи унеможливають гуманізацію навчальної взаємодії учня й учителя, перешкоджають створенню емоційно-сприятливого освітнього середовища і виробленню гуманістичної стратегії організації навчальної діяльності здобувачів освіти. Про це свідчать висловлювання батьків і учнів на численних форумах в мережі Інтернет. Зазначимо, що вони не залежать від рівня престижу закладу загальної середньої освіти, типу і територіальної ознаки його розташування.

Організація навчальної взаємодії з об'єктами шкільного середовища аналізувалась на предмет **збереження здоров'я учнів**, що нині, в умовах багаторічної негативної динаміки його показників, постає одним з індикаторів ефективності сучасної шкільної освіти. Як показала практика, такі заходи, як перехід на п'ятиденний робочий тиждень, зменшення тривалості уроків у початковій школі, збільшення уроків фізичної культури тощо – цю проблему не вирішили. За даними опитування батьків, учителів і представників громадськості, важливим є створення у закладі загальної середньої освіти шкільного медичного центру, що здійснюватиме активний моніторинг здоров'я учасників освітнього процесу. Цей центр респонденти бачать з обладнанням для лікувальної фізкультури, фізіотерапії, інгаляторія, блоком для прийняття лікувальних ванн, масажу тощо. Водночас вони зазначають необхідність готувати їжу в шкільній їдальні відповідно до рекомендації дієтсестри для кожного учня, залежно від стану його здоров'я. Проблемою на цьому шляху є недостатнє фінансування освітньої галузі. Натомість інші шляхи – створення сприятливого індивідуального режиму, гнучкого розкладу занять, відбору відповідних форм і методів організації

діяльності й залучення до цього учнів (у тому числі до спостереження за динамікою стану власного здоров'я), використання доступного обладнання (килимки для масажу стоп, мішечки з піском для корекції постави тощо) респонденти не зазначили.

Напряму залежність навчальних досягнень учнів від того, чи безпечно вони себе почувають у шкільному середовищі і від атмосфери в школі, зазначено у висновках міжнародного дослідження Trends in Mathematics and Science Study (далі – TIMSS) щодо якості природничо-математичної освіти учнів початкової школи в нашій країні (TIMSS-2007, с. 123–128; 267–274). Виявлено зв'язок і з відповідним облаштуванням кабінетів. Узагальнення результатів спостереження за предметним наповненням класної кімнати засвідчило наявність двох основних варіантів

(рис. 1–2), які переважно різняться розташуванням парт. Зазначимо, що їхнє розміщення за схемою 1 тимчасове – для організації роботи учнів у групах на певних уроках. В окремих випадках замість парт таким чином розташовують конторки. Зважаючи на подані у схемах варіанти розміщення меблів, такий доступний у кожній школі ресурс збереження здоров'я дітей, як зміна пози і видів діяльності, використовується не повною мірою. Протягом уроку учні переважно працюють сидячи, за винятком проведення фізкультхвилинок і випадків виклику окремих дітей до роботи біля дошки. Зміні пози перешкоджає відсутність певного оснащення класної кімнати (конторка або стіл, для роботи стоячи тощо) і площі для вільного пересування парт під час уроку.



1 – пристрої для аудіовізуальної презентації матеріалу; 2 – дошка, наочність, каси букв і цифр та ін.; 3 – стіл учителя; 4 – меблева стінка, де зберігаються зошити, навчальні посібники, макети, муляжі, роздатковий матеріал та інші засоби навчання; 5 – стіл для роботи учнів індивідуально або у групі; 6 – парти (одно- або двомісні); 7 – стенди, плакати тощо.

Рис. 1. Зонування класної кімнати для організації навчальної взаємодії учнів з об'єктами освітнього середовища

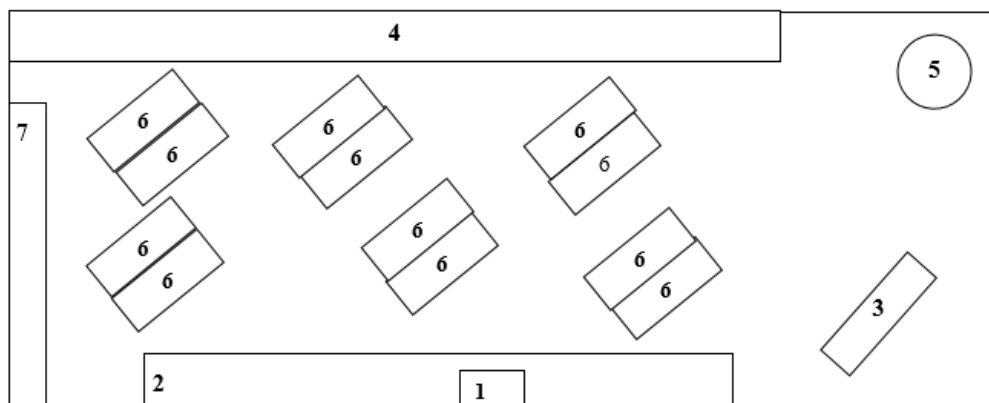


Рис. 2. Зонування класної кімнати для організації навчальної взаємодії учнів з об'єктами освітнього середовища

Зміну видів діяльності частіше координують певним розкладом, де уроки фізичної культури, мистецтва переважають з уроками математики, мови. Але це не завжди відповідає параметрам розподілу активності людини у певний час доби. Так, пік розумової активності припадає на період з 10 до 12 год. Нерідко це саме той час, коли у розкладі уроки фізичної культури.

Пріоритетним напрямом оптимізації навчальної взаємодії учнів керівники шкіл вбачають комп'ютеризацію освітнього процесу: забезпечення кожного учня персональним ноутбуком/планшетом, що має замінити зошити, підручники і щоденники, використання інтерактивної дошки тощо. Водночас із позитивними ефектами це може призвести до втрати навичок трансляції і сприймання усного мовлення. Тож особливого значення набуває урахування психофізичних і санітарно-гігієнічних умов упровадження інформаційних комп'ютерних технологій у закладах загальної середньої освіти.

Подальший аналіз організації навчальної взаємодії учнів з об'єктами освітнього середовища школи було зосереджено на встановленні того, наскільки ураховані їхні індивідуальні психологічні та фізіологічні особливості. Передусім увагу було зосереджено на з'ясуванні того, чи виявляють у школі **індивідуальні психологічні, фізіологічні особливості учнів**, які саме і яким чином одержані результати впливають на організацію навчальної взаємодії здобувачів освіти з об'єктами шкільного середовища. Результати засвідчили, що в кожній школі психологи або класні керівники досліджують психологічні характеристики здобувачів освіти. Серед комплексних діагностик це, передусім, встановлення готовності до школи і виявлення станів затримки психічного розвитку (розлад навчальності). Також проводять діагностику таких окремих розумових здібностей, як увага (обсяг, концентрація, її розподіл та ін.), пам'ять (зорова, слухова, механічна, довільна, коротко- і довготривала тощо), мислення (аналітико-синтетична діяльність, логічність та ін.). Важливою вважається і діагностика мотиваційної спрямованості дітей на навчання. Але результати діагностик і досліджень не знаходять належного

відображення в організації навчальної діяльності здобувачів освіти. Учителі використовують їх переважно для встановлення рівня навчального навантаження за обсягом і рівнем складності завдань.

Усі опитувані шкільні психологи зазначили, що їхні рекомендації адресовані класним керівникам для реалізації індивідуального підходу до дитини. Проте наскільки його шляхи виявляються ефективними, жоден з них не має змоги перевіряти і, відповідно, корегувати, оскільки кількість учнів, що припадає на одного фахівця, є досить великою, а в школах з малою чисельністю учнів ставка психолога взагалі не передбачена. Виняток складають приватні школи, де відповідно до результатів діагностування відбувається диференціація дітей за здібностями і нахилами, швидкістю засвоєння навчального матеріалу тощо.

У школах санаторного типу вивчення стану здоров'я дітей спрямоване переважно на відповідний розподіл навантаження під час складання розкладу занять. Натомість у інших типах закладів загальної середньої освіти це має місце лише під час формування спецгруп для проведення уроків фізичної культури. Звертає увагу той факт, що ніхто з респондентів не зазначив наявність таких важливих для реалізації особистісного підходу процедур, як встановлення індивідуального стилю навчання, провідного каналу сприйняття інформації й особливості її опрацювання, характеристики біологічного годинника тощо. Крім цього, не простежується відбір результативних для кожного здобувача освіти на певному етапі освітнього процесу видів навчальної взаємодії.

Об'єднання учнів для роботи в парах, групах частіше відбувається з урахуванням рівня навчальних досягнень. У такій навчальній взаємодії дитина позбавлена можливості змінювати позицію – з того, кого навчають, на того, хто навчає. Це свідчить про те, що індивідуальні особливості дітей для ефективної організації навчальної діяльності ураховані не повною мірою, що обмежує можливість особистісної орієнтації організації взаємодії. Так, результати спостереження засвідчили, що організація діяльності учнів частіше будується на одночасному задіянні кількох когнітивних стилів (типів мислення).

З одного боку, це не сприяє ефективному засвоєнню учнями навчального матеріалу. З іншого, не дає можливості вчителю побачити реальні результати засвоєння його учнями. Наприклад, під час диктанту учень зосереджений на грамотності, а каліграфія випадає з його поля зору, і навпаки. Часто під час читання учень, зосереджений на виразності і правильності, не може сконцентруватись на змісті тексту.

Важливим і своєчасним виявляється оцінювання комплексу індивідуальних особливостей учнів з погляду попередження його дезадаптації в умовах виникнення навчальних труднощів (пов'язаних із різним ступенем навчальних можливостей учнів у класі) і психологічного дискомфорту (у зв'язку з початком навчання у школі – зміна оточення, режиму дня тощо). Вони також не знаходять належного відображення в організації навчальної взаємодії учнів як і урахування темпераменту дитини. Темп роботи частіше регламентується додатковими вправами. Учень, якщо цього потребує, не завжди має змогу працювати, сидячи за партою окремо від інших або поряд з учителем (за столом учителя не передбачено місце для учня).

Ураховуючи, що освітнє середовище у школі є лише складником освітнього середовища учня (що вміщує освітнє середовище сімейного оточення, міста/села, мікрорайону тощо), ми звернулись до виявлення значущості для здобувачів освіти навчального матеріалу, який опановують у школі, а також встановлення того, наскільки урахувані їхні індивідуальні особливості на рівні трансляції та структурування змісту освіти. Для цього було проведено анкетування учнів 4-х, 9-х, 11-х класів різних типів закладів загальної середньої освіти. Результати аналізу відповідей демонструють, що школа є провідним джерелом навчальної інформації для 57 % здобувачів освіти. Водночас для 36 % респондентів «школа надає лише половину від усього навчального матеріалу, який вони одержують у своєму житті». Було досліджено також ступінь затребуваності навчального матеріалу, який здобувачі освіти опановують у школі. Виявлено, що 52 % учнів використовують половину змістового наповнення навчальних предметів, а 39 % – менше половини. При цьому 55 % опитаних

визнали спосіб одержання знань у школі зручним. 44 % учнів визнали, що лише половину навчального матеріалу одержують завдяки тому, що їх навчили його здобувати. Представлені кількісні дані актуалізували потребу цілеспрямованого створення освітнього середовища у школі шляхом відповідної організації навчальної взаємодії. Проведене нами опитування здобувачів середньої освіти виявило, що 69 % учнів вважають родинне коло провідним джерелом навчальної інформації, 14 % – коло друзів, а 17 % – книги, телебачення і мережу Інтернет. Одним із чинників, які зумовлюють отримані результати, може бути недостатньо активне впровадження у освітній процес діяльнісного підходу, що підтверджується і результатами проведеного нами аналізу програм розвитку закладів загальної середньої освіти. Адже така мета навчання, як формування способу дій (діяльнісний підхід до навчання), не була зазначена у жодній із вивчених нами програм. Це, на нашу думку, перешкоджає усвідомленню учнями себе як повноцінних суб'єктів навчання (від етапу цілепокладання до етапів оцінювання і корекції освітнього процесу).

Отже, представлені аналітичні результати щодо стану освітньої практики з організації навчальної взаємодії учнів із об'єктами шкільного освітнього середовища не є виключними, проте дозволяють сформулювати певні **ВИСНОВКИ**. Зокрема, у закладах загальної середньої освіти не повною мірою забезпечений вільний вибір здобувачами освіти напрямів навчання, об'єктів, способів і видів навчальної взаємодії не лише відповідно до їхніх нахилів і здібностей, а також й індивідуальних фізіологічних та психологічних особливостей. Проектувальники освітнього шкільного середовища мають приділяти більше уваги створенню психологічного комфорту учнів. Адже цього вимагає гуманізація стосунків між учасниками освітнього процесу, персоніфікація шкільного середовища, зміцнення зв'язків сім'ї і школи, створення сприятливого режиму навчання та структури навчального року. Остання має враховувати низку аспектів: по-перше, обсяг і розподіл навантаження залежно від стартових рівнів готовності дітей до школи (оскільки може бути

або не бути дошкільної підготовки; підготовка може бути у садочку, у приватних закладах і центрах розвитку, на курсах у школі тощо), по-друге, стану здоров'я, по-третє, вікового діапазону залучення до навчання (6-7-річки) контингенту учнів, їхніх вікових особливостей, по-четверте, індивідуальних психологічних особливостей, зокрема: індивідуального стилю навчання, типу провідного каналу сприйняття інформації, ступеню активності півкулі головного мозку, темпераменту, а також періодів активності у певний час доби, тижня, місяця, року тощо. Обсяг опанованого у школі навчального матеріалу, який залишається незатребуваним у житті здобувачів освіти свідчить про важливість

гармонізації внутрішнього і зовнішнього освітнього середовища, а також соціального, що утворюється у закладі.

Проаналізована нами освітня практика організації навчальної взаємодії учнів з об'єктами шкільного середовища виявила наявність як суб'єктивних так і об'єктивних детермінант ефективності, які у процесі моделювання освітнього середовища у закладі середньої освіти потребують гармонізації. Це сприятиме гнучкості та цілісності освітнього процесу, а також діагностичності отримуваних результатів. У цьому вбачаємо перспективи подальших досліджень.

Література

- Карпов А. О. Научное образование в контексте новой педагогической парадигмы Педагогика. 2004. № 2. С. 20-27.
- Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : Педагогічна думка, 2016. 448 с.
- TIMSS-2007 : у 2 ч. Ч. 2. : Результати дослідження у порівнянні з іншими країнами / [пер. с англ.]. Київ : Видавнича група BVH, 2010. 360 с.

References

- Karpov, A. O. (2004) Nauchnoe obrazovanie v kontekste novej pedagogicheskoy paradigmy [Science education in the context of a new pedagogical paradigm] *Pedagogika [Pedagogy]*. № 2. 20–27 (rus).
- Kremen, V. H. (Eds.). (2016). Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini [National report on the state and prospects of education development in Ukraine] / Nats. akad. ped. nauk Ukrainy. Kyiv : Pedagogichna dumka (ukr).
- TIMSS-2007 : u 2 ch. Ch. 2. : Rezultaty doslidzhennia u porivnianni z inshymy krainamy [The results of the study in comparison with other countries] (2010) / [per. s anhl.]. Kyiv : Vydavnycha hrupa VNV (ukr).

СОСТОЯНИЕ ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЪЕКТАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Олег Топузов, доктор педагогических наук, профессор, вице-президент НАПН Украины, г. Киев, Украина, profstop@ukr.net

Ангелика Цимбалару, доктор педагогических наук, старший научный сотрудник, главный научный сотрудник отдела инноваций и стратегий развития образования Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина, A. Tsymbalaru@ukr.net

В статье отражены результаты анализа состояния школьной практики относительно организации учебного взаимодействия школьников с объектами школьной образовательной среды. В частности таких его аспектов, как психологическая комфортность, направленность на сохранение здоровья, учет индивидуальных психологических и физиологических особенностей учащихся. По результатам проведенного анализа обозначены направления модернизации школьной образовательной среды, что предполагает ее гуманизацию, персонификацию и гармонизацию с внешней образовательной средой. Очерчены перспективы дальнейших исследований проблемы – объективные и субъективные детерминанты организации

эффективного взаимодействия учащихся с объектами школьной образовательной среды, которые в процессе ее проектирования должны стать резонансными.

Ключевые слова: учебное взаимодействие, образовательная среда, школьная практика, модернизация среды, объекты образовательной среды.

THE STATE OF SCHOOL PRACTICE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL INTERACTION OF STUDENTS WITH THE OBJECTS OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Oleh Topuzov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-President of NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine, e-mail: proftop@ukr.net

Anzhelika Tsymbalaru, Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Research Officer, Chief Researcher at the Innovations and Education Development Strategies Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine, e-mail: A. Tsymbalaru@ukr.net

The results of the analysis of recent studies on the creation of educational environment in the institution of general secondary education (classification, typology, structural components) has shown the need for its detailed analysis regarding the consideration of personal orientation. To this time, the state of school practice was studied in terms of the organization of educational interaction between education applicants and the objects of the school educational environment. In particular, such aspects as psychological comfort, focus on maintaining health, taking into account the individual psychological and physiological characteristics of students. As demonstrated by the results of scientific research in institutions of general secondary education, the free choice of pupils from different fields of study, with a conscious choice of objects, methods and types of educational interaction not only in accordance with the inclinations and abilities, but also individual psychological and physiological features, is not fully ensured. Particular attention is paid by the authors of the educational environment towards the creation of psychological comfort for students, primarily with the help of humanization of relations between the participants in the educational process, the strengthening of the ties between school and family, personalization of the school environment, creation of favorable training environment and the structure of the school year, taking into account the volume and distribution of the amount of hours according to the state of health, the initial levels of school readiness, the age range of engagement in learning for a particular contingent of students, their individual psychological and age characteristics, activity periods at certain times of day, week, month, year, etc., as well as active involvement of students into this activity. It is also important to harmonize both internal and external educational and social environment, which is formed at school. This is evidenced by the volume of school-based learning material that remains unclaimed in the life of the education applicants.

Prospects for further research on effective organization of educational interaction of students with objects of the school educational environment are also outlined along with the process of harmonization of objective and subjective determinants of its effectiveness.

Key words: educational interaction, educational environment, school practice, modernization of the environment, educational facilities.

Авторський внесок кожного із співавторів: Топузов О. М. – 50 %, Цимбалару А. Д. – 50 %.

Стаття надійшла до редакції / Received 20.05.2019.

Прийнята до друку / Accepted 21.06.2019.

РОЗДІЛ 3. ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА CHAPTER 3. VOCATIONAL EDUCATION

УДК:378.091.313:53:378.147

Андрій Миколайович Андрєєв
ORCID ID: 0000-0002-5390-6813

доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної математики,
Запорізький національний університет,
м. Запоріжжя, Україна
andreevandrijn@gmail.com

Наталія Іванівна Тихонська
ORCID ID: 0000-0002-9331-2091

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри прикладної фізики і наноматеріалів,
Запорізький національний університет,
м. Запоріжжя, Україна
ntikhonskaya@gmail.com

СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

У статті представлені концептуальні положення підготовки майбутніх учителів фізики до організації інноваційної діяльності учнів. Розкрито два концепти, перший – теоретичний, який узагальнює результати досліджень, присвячених підготовці майбутніх учителів фізики, і визначає законодавчий базис. Другий концепт – методологічний – визначає засади підготовки майбутніх вчителів фізики до організації інноваційної діяльності. Зазначені концепти лягли в основу розроблення системи підготовки майбутніх учителів фізики до організації інноваційної діяльності учнів, яка розглянута автором з позиції єдності двох компонентів та рівневих зв'язків між ними. Перший (навчальний) компонент системи пов'язаний з власне цілеспрямованою навчальною діяльністю студента у контексті формування готовності до організації інноваційної діяльності учнів, другий (професійний) компонент реалізується у процесі квазіпрофесійної діяльності майбутнього вчителя, під час якої він є організатором інноваційної діяльності учнів. У статті також наведено перелік умов, які, в процесі безперервної системи професійної підготовки вчителя, забезпечують реалізацію авторського задуму.

Ключові слова: інноваційна діяльність учнів, система, підготовка майбутніх учителів фізики, квазіпрофесійна діяльність.

Вступ. Підготовка майбутніх учителів фізики до організації інноваційної діяльності учнів є важливим компонентом сучасної професійної освіти, позаяк така підготовка спрямована на формування вчителя як конкурентоспроможного фахівця, здатного до ефективної творчої роботи в закладах освіти (зокрема загальної середньої та позашкільної). Авторське бачення змісту цієї підготовки полягло в основу відповідної концепції. Передумовами до її розроблення були, зокрема: задекларована у Національній стратегії сталого розвитку України потреба суспільства в особистостях, які здатні до

інноваційної діяльності та творчого мислення у процесі розв'язання професійних і життєвих завдань; утвердження, згідно з Концепцією нової української школи, нової ролі вчителя як модератора освітньої траєкторії дитини, здатного здійснювати педагогічну підтримку розвитку її творчого потенціалу й здібностей до інноваційної діяльності у процесі навчання, з урахуванням рівня індивідуального пізнавального розвитку учня.

Вимога щодо здатності випускників бакалаврату та магістратури застосовувати інноваційні підходи та здійснювати інноваційну діяльність у подальшій професійній роботі

вказана у Національній рамці кваліфікацій (2011). *Бакалаврському* рівню вищої освіти відповідає здатність особи розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів відповідної науки і характеризується комплексністю та невизначеністю умов. Цю здатність конкретизує, зокрема, вміння розв'язувати складні непередбачувані задачі і проблеми у спеціалізованих сферах професійної діяльності та/або навчання, що передбачає, зокрема, застосування інноваційних підходів. *Магістерському* рівню вищої освіти також відповідає здатність особи розв'язувати складні задачі і проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, і ця здатність включає проведення досліджень та/або здійснення інновацій.

Підготовку майбутніх учителів фізики у нашій країні здійснюють педагогічні та класичні заклади вищої освіти. На сьогодні Стандарт вищої освіти зі спеціальності 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями) ще не затверджений, існує лише проект стандарту. Проте, передбачені у цьому проекті компетентності та програмні результати не можуть повною мірою забезпечити підготовку майбутніх учителів фізики до організації інноваційної діяльності учнів. За відсутності професійного стандарту заклади вищої освіти, які здійснюють підготовку зі спеціальності 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями), мають право здійснювати освітню діяльність за освітніми програмами, які розробляються кожним закладом окремо. Під час аналізу низки освітніх програм виявлено, що на сьогодні професійна підготовка майбутніх учителів фізики не може у повній мірі задовольняти вимоги, визначені у Національній рамці кваліфікацій, щодо здатності випускників бакалаврату та магістратури застосовувати інноваційні підходи та здійснювати інноваційну діяльність у подальшій роботі. Наявний в освітніх програмах перелік нормативних вимог є недостатнім для повноцінної підготовки майбутнього вчителя фізики до здійснення інноваційної педагогічної діяльності. Ці вимоги

можна звести до таких компетентностей: здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел; здатність генерувати нові ідеї (креативність); здатність планувати та здійснювати теоретичні та експериментальні дослідження фізичних об'єктів та процесів на основі знань із дисциплін відповідно до обраної спеціалізації.

Різні аспекти проблеми підготовки майбутніх учителів до здійснення інноваційної педагогічної діяльності (зокрема до організації інноваційної діяльності учнів з фізики) були досліджені закордонними вченими. Аналіз їхніх робіт виявив спільний характер зазначеної проблеми. Зокрема, проведений Американським фізичним товариством та Американською асоціацією вчителів фізики (Transforming the Preparation of Physics Teachers) аналіз стану фахової підготовки майбутніх учителів фізики у США виявив такі тенденції: зростання попиту на вчителів фізики; спрямування їхніх професійної підготовки на реалізацію завдань STEM-освіти (S – science, T – technology, E – engineering, M – mathematics), яка передбачає посилення природничо-наукової складової у процесі навчання та застосування інноваційних технологій; залучення до освітнього процесу досвідчених учителів фізики, що виконують роль наставників для студентів (J. Nordine), A. Breidenstein та ін.); створення регіональних центрів для підготовки вчителів фізики та сприяння їхній дослідній діяльності. Серед важливих завдань підготовки майбутніх учителів фізики виділено (P. Callahan, B. Cannon, E. Chesic та ін.): набуття ними досвіду організації дослідної діяльності учнів; розвиток уміння створювати та використовувати в освітньому процесі творчі завдання з урахуванням індивідуальних інтересів учнів; формування здатності організувати навчальне середовище для їхньої творчої діяльності. Шляхи трансформації системи підготовки вчителів фізики розкриті і в аналітичних матеріалах D. Meltzer, M. Plisch, S. Vokos (Eds., 2012). Корелюють із вітчизняними підходи закордонних науковців: щодо реалізації залучення майбутніх учителів фізики до дослідної діяльності шляхом використання в освітньому процесі проблемних ситуацій, експериментальних завдань (L. Atkins,

I. Salter); щодо практичної підготовки студентів до організації спільної творчої діяльності учнів шляхом імітації окремих елементів професійної діяльності (M. Riaz); щодо підготовки майбутніх учителів до здійснення STEM-освіти (Ch. Vivo); щодо підвищення ролі продуктивної освітньої діяльності студентів шляхом створення відповідного навчального середовища (E. Etkina), B. Gregorcic, S. Vocos); щодо модернізації навчально-методичного забезпечення освітнього процесу з метою підвищення якості теоретичної підготовки студентів з фізики, що досягається, наприклад, впровадженням проблемних експериментальних завдань, аналіз розв'язків яких супроводжується відеоекспериментом (L. Kristak, M. Nemes, Z. Danihelova).

Аналіз досліджень закордонних вчених засвідчив відсутність комплексних підходів до розв'язання проблеми підготовки майбутніх учителів фізики до організації інноваційної діяльності учнів.

Мета статті полягає в обґрунтуванні авторського задуму щодо побудови системи підготовки майбутніх учителів фізики до організації інноваційної діяльності учнів.

Методи дослідження. Розроблення концептуальних положень та складових системи підготовки здійснювалося на підставі аналізу і порівняння даних науково-методичної літератури з урахуванням аналізу авторської педагогічної діяльності та передбачало моделювання процесу підготовки майбутніх учителів фізики до організації інноваційної діяльності учнів.

Концепція підготовки майбутніх учителів фізики. Концепція фахової підготовки майбутніх учителів фізики до організації інноваційної діяльності учнів визначає теоретико-методологічне підґрунтя цієї підготовки, авторський задум щодо її реалізації, конкретизований у провідній ідеї концепції та реалізований у концептуальній моделі підготовки, що містить складові: теоретико-методологічну, змістову, організаційно-методичну та діагностично-результативну.

Підґрунтя запропонованої концепції утворюють два взаємопов'язаних концепти – теоретичний і методологічний (Андрєєв, 2019). *Теоретичний концепт* узагальнює результати досліджень, присвячених підготовці вчителя

до інноваційної педагогічної діяльності, зокрема, до організації інноваційної діяльності учнів у навчанні фізики (П. С. Атаманчук, І. В. Гавриш, І. М. Дичківська, В. Ф. Заболотний, Ю. І. Завалевський, О. І. Іваницький, А. М. Кух, Л. С. Подимова, С. О. Сисоєва, В. О. Сластьонін, І. І. Хініч, А. В. Хуторської, О. І. Шапран, В. Д. Шарко, Н. Р. Юсуфбекова та ін.) (Андрєєв, 2017). Теоретичне підґрунтя професійної підготовки вчителя фізики до організації інноваційної діяльності учнів також підкріплюється відомими підходами до розвитку творчої діяльності учнів у процесі вивчення фізики (І. В. Бургун, С. П. Величко, А. А. Давиденко, Б. Г. Кремінський, В. В. Мендерецький, А. І. Павленко, В. Г. Разумовський, Р. І. Швай, М. І. Шут та ін.).

Теоретичний концепт також визначає законодавчий базис для здійснення підготовки майбутнього вчителя до організації інноваційної діяльності учнів. Його складають положення й вимоги щодо освіти, які відображені в державних нормативно-правових документах. Це, зокрема, Проект стандарту вищої освіти зі спеціальності 014 Середня освіта (Фізика), що визначає компетентності та програмні результати професійної підготовки майбутніх учителів фізики; Закони України «Про освіту» (проголошує всебічний розвиток людини та її творчих здібностей, як один з актуальних напрямів сучасної освіти); «Про вищу освіту» (зазначено, що інноваційна діяльність є однією з обов'язкових складових освітньої діяльності у ЗВО); «Про загальну середню освіту»; «Про наукову і науково-технічну діяльність»; «Про інноваційну діяльність» (подано правовий контекст понять, пов'язаних з інноваційною діяльністю), Концепція реформування державної політики в інноваційній сфері, Концепція нової української школи (акцентує увагу на новій ролі вчителя як модератора в освітній траєкторії дитини, актуалізує створення методів навчання, заснованих на співпраці), а також Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти.

Методологічний концепт визначає методологічні засади підготовки майбутніх учителів фізики до організації інноваційної діяльності учнів. Ці засади складають: на *філософському рівні* – положення про особистість як суб'єкт діяльності й відносин,

про діяльності як спосіб людського буття; філософські аспекти творчості та формування творчого потенціалу особистості; на загальнонауковому – системний підхід та принципи: спрямованості навчання на розв’язання задач навчання, виховання й розвитку особистості; системності й послідовності в навчанні; науковості навчання; зв’язку навчання із практичною діяльністю; свідомості й активного ставлення до навчання; доступності навчання; поєднання різних методів, засобів і форм організації навчання; наочності; ґрунтовності та дієвості результатів навчання; гуманізації освіти; на конкретно-науковому – підходи: діяльнісний, контекстний, компетентнісний, особистісно орієнтований, аксіологічний, акмеологічний, та принципи: використання освітніх ситуацій; продуктивності навчання; організації спільної діяльності; проблемності освітньої діяльності; поєднання змісту, форм і методів освітньої діяльності студентів з методами і формами їхньої майбутньої педагогічної діяльності; на технологічному – методи дослідження ефективності професійної підготовки майбутніх учителів фізики, а також методи оцінювання рівнів сформованості їхньої готовності до організації інноваційної діяльності учнів.

Система підготовки майбутніх учителів до організації інноваційної діяльності. Авторська ідея щодо здійснення підготовки майбутніх учителів фізики до організації інноваційної діяльності учнів полягає у наступному. Система цієї підготовки має бути двокомпонентною. Перший (навчальний) компонент системи підготовки пов’язаний із цілеспрямованою навчальною діяльністю студента, в результаті якої формується готовність вчителя фізики до організації інноваційної діяльності учнів. Другий (професійний) компонент пов’язаний із квазіпрофесійною діяльністю майбутнього вчителя фізики. У процесі цієї діяльності він є організатором інноваційної діяльності учнів. Авторський задум враховує безперервність системи професійної підготовки вчителя. Для реалізації цього задуму слід передбачити такі умови:

1. Оновлення та розроблення освітніх програм, навчальних планів, програм дисциплін, навчально-методичних матеріалів,

які мають враховувати інноваційний характер професійної діяльності майбутнього вчителя. Така модернізація змісту професійної підготовки майбутнього вчителя фізики має підвищити його конкурентоздатність, здатність до творчої педагогічної праці. Реалізація зазначеної складової має, зокрема, передбачати доповнення освітніх програм спеціальності 014 Середня освіта предметної спеціальності 014.08 Середня освіта (Фізика) для першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти програмними результатами, що відображають різні аспекти готовності майбутнього вчителя фізики до організації інноваційної діяльності учнів; уведенням до навчальних планів підготовки бакалаврів і магістрів спеціальних дисциплін, з підготовки майбутніх учителів до організації інноваційної діяльності учнів; проведенням акцентованої підготовки під час вивчення студентами базових дисциплін професійного спрямування, що передбачає включення до змісту цих дисциплін питань, пов’язаних з інноваційною діяльністю та її місцем у професійній діяльності вчителя, а також із організаційно-методичними аспектами залучення учнів до інноваційного пошуку у навчанні фізики.

2. Підготовка майбутніх учителів фізики до організації інноваційної діяльності учнів має передбачати три рівні (рис. 1): 1) теоретичну підготовку студентів, що пов’язана з вивченням основ інноватики та інноваційної діяльності, основ охорони інтелектуальної власності, методів і прийомів активізації інноваційної діяльності учнів (перший рівень); 2) набуття майбутніми вчителями практичних умінь та досвіду щодо здійснення інноваційної діяльності у процесі їхнього навчання (другий рівень); 3) формування у студентів особистого досвіду роботи з учнями, спрямованої на організацію їхнього інноваційного пошуку в навчальному процесі з фізики (третій рівень). Наявність таких рівнів у системі підготовки майбутніх учителів забезпечить системність та наскрізність формування готовності майбутніх учителів фізики до організації інноваційної діяльності учнів.

3. Освітнє середовище має передбачати можливість квазіпрофесійної діяльності майбутніх учителів. Ця умова

покликана забезпечити наближення форм організації освітньої діяльності студентів до форм їхньої професійної діяльності. В результаті відбувається імітація тих елементів діяльності, які виконуватимуть майбутні вчителі фізики у своїй практиці. Це сприятиме цілеспрямованому формуванню складових

професійної готовності майбутніх учителів фізики до інноваційної діяльності, прискоренню їхньої психологічної адаптації до ролі вчителя, позитивно вплине на розвиток особистості фахівця та забезпечить його професійну готовність.

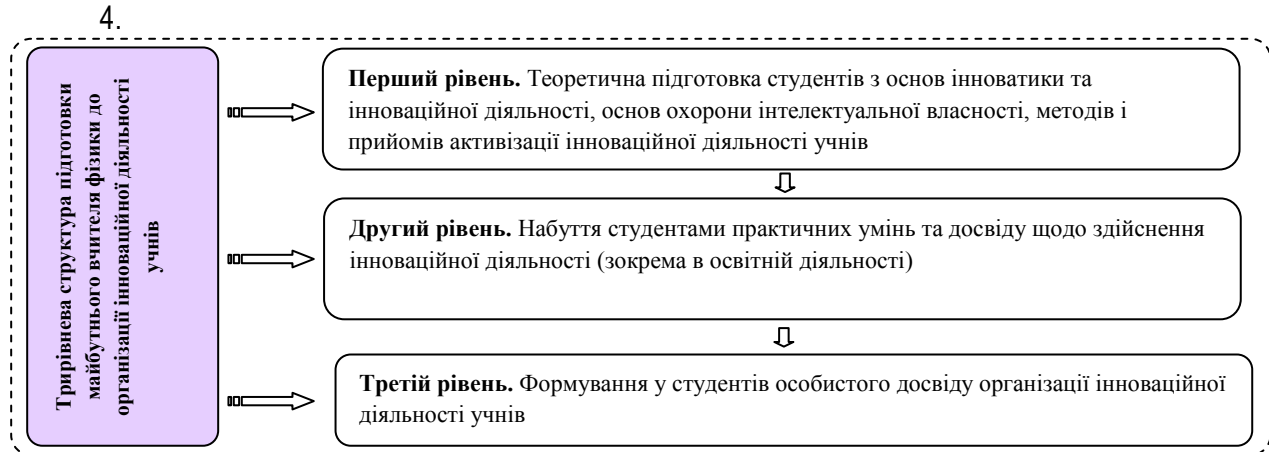


Рис. 1. Структура підготовки майбутніх учителів фізики до організації інноваційної діяльності учнів

5. Залучення студентів до інноваційного пошуку під час аудиторної та позааудиторної форм роботи. Цьому сприятиме використання в освітньому процесі форм, методів і засобів навчання, які спрямовані на набуття студентами практичних здатностей та досвіду здійснення інноваційної педагогічної діяльності (форми, методи і засоби теоретичної підготовки майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності та для забезпечення практичного залучення їх до інноваційного пошуку у процесі професійної підготовки).

6. Збільшення частки самостійної роботи студентів в освітньому процесі. Цього можна досягти їхнім залученням до науково-дослідної діяльності зі створення та впровадження інноваційних освітніх продуктів (демонстраційних пристроїв, навчально-пізнавальних задач, програмних продуктів тощо). Самостійна діяльність студентів створює умови для формування у них індивідуального стилю діяльності, сприяє створенню майбутніми вчителями авторських технологій навчання. Ефективними формами освітньої діяльності при цьому постають такі: науково-дослідна робота у проблемних групах та наукових гуртках, що створюються на базі кафедр або навчально-наукових лабораторій, підготовка та участь у творчих конкурсах (олімпіадах, турнірах) фізико-технічного

спрямування, виконання домашніх (індивідуальних) завдань із дисциплін, виконання курсових і кваліфікаційних робіт, участь у кафедральних науково-дослідних проектах тощо.

7. Залучення майбутніх учителів фізики до керівництва науково-дослідною роботою учнів у процесі їхньої підготовки до участі у всеукраїнських та міжнародних конкурсах (насамперед, до Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів – членів Малої академії наук України, Міжнародного конкурсу школярів Intel International Science and Engineering Fair (Intel ISEF)). Це уможливить набуття майбутніми вчителями особистого досвіду організації інноваційної діяльності учнів. Таку діяльність майбутніх учителів можна організувати у закладах середньої освіти в період проходження студентами педагогічної практики, а також у закладах позашкільної освіти та навчально-наукових лабораторіях закладів вищої освіти під час проведення гурткових занять.

Висновки. Авторська концепція підготовки майбутнього вчителя фізики до організації інноваційної діяльності учнів передбачає запровадження *двокомпонентної* системи цієї підготовки. Перший (навчальний) компонент цієї системи, пов'язаний із цілеспрямованою навчальною діяльністю

майбутніх учителів фізики, в результаті якої формується готовність до організації інноваційної діяльності учнів. Другий (професійний) компонент пов'язаний із квазіпрофесійною діяльністю студентів – майбутніх учителів, у процесі якої вони є організаторами інноваційної діяльності учнів.

Пріоритетні напрями подальшої роботи пов'язані зі створенням інтегративних технологій організації інноваційної діяльності учнів з урахуванням міжпредметних зв'язків фізики, інформатики, хімії, біології, екології тощо.

Література

- Андреев А. М. Теоретико-методичні засади підготовки майбутнього вчителя фізики до організації інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2019. 40 с.
- Андреев А. М. Концептуальні засади підготовки майбутніх учителів фізики до організації інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі. Збірник наукових праць «Педагогічні науки». Херсон: ХДУ, 2017. LXXVIII (78). Том 2. С. 101–107.
- Національна рамка кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. №1341. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p> (дата звернення: 25.12.2017).
- Transforming the Preparation of Physics Teachers: A Call to Action. A Report by the Task Force on Teacher Education in Physics (T-TEP) / Edited by D. Meltzer, M. Plisch, S. Vokos. URL: <https://www.aps.org/about/governance/task-force/upload/ttep-synopsis.pdf> (last accessed: 10.05.2018).

References

- Andrzejew, A. M. (2019). Teoretyko-metodychni zasady pidgotovky majbutnjogho vchytelja fizyky do orghanizaciji innovacijnoji dijal'nosti uchniv u navchal'nomu procesi [Theoretical and methodological principles of preparation of the future physics teacher for organization of innovative students' activity in the educational process]: (synopsis of Ph. D thesis): 13.00.04. Zaporizhzhja, 2019 (ukr).
- Andrzejew, A. M. (2017). Konceptual'ni zasady pidgotovky majbutnih uchyteliv fizyky do organizacii' innovacijnoi' dijal'nosti uchniv u navchal'nomu procesi [Conceptual basis for the training of future physics teachers for the organization of innovative students' activity in the educational process]. Zbirnyk naukovyh prac' «Pedagogichni nauky». Herson: HDU, 2017. LXXVIII (78). Tom 2. 101–107 (ukr).
- Nacionaljna ramka kvalifikacij [National Qualifications Framework]: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23.11.2011 r. №1341. Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p>. (ukr).
- Meltzer, D. & Plisch M. & Vokos S. (Eds.) (2012). Transforming the Preparation of Physics Teachers: A Call to Action. A Report by the Task Force on Teacher Education in Physics Retrieved from: <https://www.aps.org/about/governance/task-force/upload/ttep-synopsis.pdf> (eng).

СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ К ОРГАНИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Андрей Андреев, доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры общей математики Запорожского национального университета, Запорожье, Украина, e-mail: andreevandrijn@gmail.com

Наталья Тихонская, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры прикладной физики и наноматериалов Запорожского национального университета, Запорожье, Украина, e-mail: ntikhonskaya@gmail.com

В статье представлены концептуальные положения подготовки будущих учителей физики к организации инновационной деятельности учащихся. Раскрыто два концепта, первый – теоретический, который обобщает результаты исследований, посвященных подготовке будущих учителей физики и определяет законодательный базис. Вторым концептом – методологический – определяет основы подготовки будущих учителей физики к организации

инновационной деятельности. Указанные концепты легли в основу разработки системы подготовки будущих учителей физики к организации инновационной деятельности учащихся, которая рассмотрена автором с позиции единства двух компонентов и уровней связей между ними. Первый (учебный) компонент системы связан с собственно целенаправленной учебной деятельностью студента в контексте формирования готовности к организации инновационной деятельности учащихся, второй (профессиональный) компонент реализуется в процессе квазипрофессиональной деятельности будущего учителя, во время которой он является организатором инновационной деятельности учащихся. В статье также приведен перечень условий, которые, в процессе непрерывной системы профессиональной подготовки учителя, обеспечивают реализацию авторского замысла.

Ключевые слова: инновационная деятельность учащихся, система, подготовка будущих учителей физики, квазипрофессиональная деятельность.

THE SYSTEM OF PREPARING FUTURE PHYSICS TEACHERS FOR THE ORGANIZATION OF STUDENTS' INNOVATIVE ACTIVITIES.

Andrii Andrieiev, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of General Mathematics, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: andreievandriijn@gmail.com

Nataliia Tykhonska, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Applied Physics and Nanomaterials, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: ntikhonskaya@gmail.com

The article presents conceptual provisions used for preparation of future physics teachers for the organization of students' innovation activities, which form the basis for the development of a model for training future physics teachers for the organization of students' innovation activities in the educational process. The main idea of this model is to implement a two-component system of training future physics teachers for the organization of students' innovative activities; its first (educational) component is related to the students' targeted learning activity in the context of forming readiness for organizing students' innovation activities; the second (professional) component is implemented in the future teacher's quasi-professional activities, during which he or she is the organizer of students' innovation activities. This idea implies the continuity of teacher's professional training and provides for: 1) updating the content of professional training for a future physics teacher by developing educational programs, curricula, programs of disciplines, teaching materials that should take into account the innovative nature of the professional activities accomplished by a future teacher; 2) the use of a three-level structure for preparing future physics teachers for organizing students' innovative activities creates conditions for: appropriate theoretical training of students (first level); acquiring practical skills and experience in implementing innovative activities in the learning process (second level); students aim at organizing their innovative search in the educational process in physics (third level); 3) organization of the educational environment in the conditions of quasi-professional activity of students provides for the approximation of educational activities of future teachers to the forms of their professional activity in order to imitate those elements of pedagogical activity that future physics teachers will have to perform; 4) the use of methods, forms and means of training in the process of vocational training that contribute to attracting students to innovative search during the class and extracurricular forms of work; 5) increasing the role of independent work of students in the educational process by involving them in research activities on the creation and implementation of innovative educational products; 6) creation of conditions for the involvement of students in the leadership of the research work in the process of their preparation for participation in national and international competitions. The model offers a three-level structure for the training of future teachers of physics for the organization of students' innovative activity.

Key words: students' innovation activity, system, training future physics teachers, the quasi-professional activity.

Авторський внесок кожного із співавторів: Андрєєв А. М. – 60 %, Тихонська Н. І. – 40%.

Стаття надійшла до редакції / Received 26.04.2019.

Прийнята до друку / Accepted 21.06.2019.

УДК 378.091.321:005.336.1(410+73)(045)

Yaroslava Belmaz
ORCID ID: 0000-0002-8823-640X
Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor
Head of the Department of Foreign Philology
Municipal Establishment
«Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy» of
Kharkiv Regional Council
Kharkiv, Ukraine
yaroslava_belmaz@ukr.net

CRITERIA OF EFFICIENCY OF HIGHER EDUCATION TEACHERS (US AND GREAT BRITAIN EXPERIENCE)

The article deals with the work efficiency issue of a higher education teacher. The author analyzes the main criteria for determining the efficiency of a higher education teacher in the US and Great Britain. It is established that a significant amount of research on the effectiveness of teachers' work is associated with a study of the validity of determining the rating of teachers among students. It was determined that the student rating of teachers is highly correlated with the personal qualities of the teacher, student achievement, student rating and assessment of teachers by the same students after a few years. The author emphasizes that it is impossible to evaluate teaching objectively, based on one source of information. American scientists identify the so-called triad of sources for the effective evaluation of higher education teachers: students, colleagues, and self-evaluation.

Key words: higher education teacher, efficiency of the work, criteria, source of evaluation, higher education teacher rating, the USA, Great Britain.

Introduction. Recently, scientists and educators from many countries around the world, including the United States and Great Britain, have been exploring the challenge of raising the efficiency of higher education. New social needs, economic ties and technologies have led to significant changes in higher education. However, despite the emergence of new technologies, the main academic source at the university remains the teaching staff. The students' knowledge and skills depend on these people to a large extent. Therefore, the problem of determining the effectiveness of the higher education teacher remains relevant.

Many American and British educators and psychologists (S. Young, D. Show, 1999; K. Feldman, 1988; H. Marsh, 1987; P. Cohen, 2004; A. Greenwald, J. Gilmore, 1997 and others) have researched the issue of the definition of an effective higher education teacher profile. The main questions were and are the following: What is «effective teaching»? What term can define it? How can you measure the effectiveness of a higher education teacher?

The answers to these questions depend on many things, including such characteristics as the kind of an academic discipline, the size of the

academic group, the ability of students, etc. Many works on the effectiveness of higher education teachers' activity are connected with the study of the validity of the ranking of teachers among students (L. Cohen, 2004; K. A. Feldman, 1986; K. J. Feldman, 1988; H. W. Marsh, 1987; S. Young, 1999). It was determined that the student's rating of higher education teachers is highly correlated with the personal traits of the teacher (K. J. Feldman, 1988; R. D. Renaud, 1996). For example, H. Marsh's research (1987) shows that students characterize charismatic and expressive teachers as highly effective, often not taking into account the content of lectures. P. Cohen (2004), A. Greenwald, J. Gilmore (1997), H. Marsh (1987) proved that the rating of teachers and courses is correlated with the achievements of students. H. Marsh (1987) outlined the following possible reasons for the high ranking of courses: a) effective teaching, which leads to more thorough training; b) satisfaction of students with high estimates, which gives rise to a desire.

A. Greenwald and J. Gilmore (1997) investigated the relationship between the student ratings of teachers and the grades obtained from one or another of the disciplines taught by the

teacher. It was concluded that the loyalty of teachers leads to a more positive evaluation by his or her students. Researchers of this problem also tried to correlate the student rating with the rating of colleagues, administration, teacher self-esteem, and even with the performance of former students. A high level of positive correlation was found between student ratings and teacher ratings by the same students in a few years, indicating the stability of the assessment even after some time (L. Cohen, 2004; H. W. Marsh, 1987).

Although there is no universal faculty recognition system, each country, as well as each university, develops its own system and criteria for assessing the activities of higher education teachers. The United States and Great Britain have also gained some experience on this issue, which may also be useful for Ukrainian education.

The purpose of the article is to analyze the scientific research of American and British educators and psychologists on the problem of determining the effectiveness of the higher education teacher and to outline the range of the most important features and qualities of an effective higher education teacher.

Methods. To determine the basic theoretical positions of the study, to analyze the identification of the criteria of efficiency of higher education teachers in the United States and Great Britain, the following methods of research, such as analysis, synthesis, induction, deduction, comparison, systematization, were used.

Presenting main material. As S. Young and D. Shaw (1999, p. 671) point out, it is sometimes difficult to determine which features should be included in the list of rating assessments of the teacher's effectiveness, which of them are necessary, and which are simply desirable for effective teaching.

For example, K. Feldman (1986) suggests that when determining effective teaching, a factor such as knowledge of a subject may seem very important to students, although it may not actually differ in both good and bad teachers. A large number of sources on this issue confirms that the content of the evaluation should be multidimensional. H. Marsh (1987) describes 9 Student 's Evaluations of Educational Quality (SEEQ): Learning as Value, Enthusiasm, Organization, Latitude, Group Interaction,

Individual Communication, Evaluation, Task, Workload Severity (H. W. Marsh, 1987).

K. Feldman (1986) concluded that stimulating interest and clarity in the presentation of the material are two of the most important dimensions for effective teaching. He also found that more effective teachers are knowledgeable in their subject, well organize classes, and show enthusiasm. Other less important characteristics were related to the management of the academic group. And such features as friendliness, readiness to come to the aid, openness to the thoughts of others were determined by the students important, but not so much as the above-mentioned.

Susan Young and Dale Shaw (1999, p. 674-676) have allocated 25 points for an effective teacher assessment:

- 1) the teacher is aware of his / her subject;
- 2) the teacher communicates effectively;
- 3) the teacher is enthusiastic about his / her activities;
- 4) the teacher is well prepared for each lesson;
- 5) the teacher creates a comfortable learning atmosphere;
- 6) the teacher adapts to the needs of students;
- 7) the teacher is tolerant of the ideas and views of others;
- 8) the teacher sincerely respects the students;
- 9) the teacher is a friendly person;
- 10) the teacher has a sense of humor;
- 11) the teacher encourages students to strive for the best results;
- 12) the teacher is a self-confident person;
- 13) the teacher sincerely takes pleasure in teaching;
- 14) the teacher is worried about student learning;
- 15) the teacher is able to explain the learning material clearly;
- 16) the teacher comments on important ideas;
- 17) the teacher uses good examples to explain concepts and ideas;
- 18) the teacher is achievable outside classes;
- 19) tasks are relevant in terms of volume and level;

- 20) evaluation methods are appropriate;
- 21) the course on this discipline has increased my interest in the subject;
- 22) the course was well organized;
- 23) materials for the course (texts, tasks, etc.) were worthy and valuable;
- 24) the course has improved students' understanding of the concepts in the field;
- 25) the course was valuable to the student.

Lamont Flowers (2000) also studied the characteristics of an effective higher education teacher. He highlighted the so-called «Four C of an Effective College Teacher». Such a teacher should be concerned, committed, creative, and competent.

A concerned teacher wants to teach every student who is in his / her audience. He / she understands that the learning environment should be safe and in such a way that students can seriously analyze and design concepts and ideas. A teacher also believes that every student can show off his best traits and abilities, the positive consequence of which is that students, feeling the attitude of the teacher, seek to fulfill his / her expectations and take personal responsibility for the results of their studies. Finally, such a teacher acts on the so-called «zero-reject system», according to which each student is a value, regardless of the situation and circumstances.

Committed teachers are those who devote a lot of time to their work; they rarely complain of workload. They are committed to their activities, to each student, to the principles and ideas of democratic participation in the educational process.

The development of creative thoughts, broadening of the mind, promoting the discovery are the necessary conditions for teaching at universities, so creativity is an obligatory feature of the higher education teacher. The creative teacher is interested in presenting the learning material in an interesting and exciting way. He / she also tries to simulate a behavior that reflects creative thinking.

Undoubtedly, an effective teacher should be competent. He / she never ceases to study, constantly reads and conducts research; he / she is constantly improving his / her pedagogical skills. A competent teacher is obliged to explain to students how they can use the knowledge

gained. Moreover, he / she demonstrates effective learning skills, for example through interactive or cooperative learning. He / she also participates in seminars, workshops, conferences, which allows us to explore new ways to solve old problems (L. Flowers, 2000).

Milton Hiddenbrand and Kenneth Feldman also identified the features of «a wonderful, incredible university teacher»:

- 1) stimulating style;
- 2) an ability of clear and understandable communication;
- 3) proficiency in the academic subject;
- 4) the teacher is trained and organized;
- 5) dynamic enthusiasm;
- 6) personal interest in students;
- 7) interactive skills;
- 8) flexibility, creativity, openness;
- 9) positive character;
- 10) devotion (M. Hiddenbrand and others).

The researchers at the Center for Research on Learning and Teaching at the University of Michigan (Guidelines for evaluation teaching, 2019) identified some principles for assessing the activity of a higher education teacher:

1. The multiplicity of methods, that is, the basic principle of evaluation of a teacher, in order to improve his / her activity, or for drawing up his / her characteristic, is the use of data from various sources.

2. Responsibility of the department, faculty, university. In order to be sure that the proposed evaluation system is acceptable and trustworthy, not only the administration but also the teaching staff should participate in its development. Due to the fact that different disciplines require different methods and evaluation criteria, the departments are responsible for their development. However, in order to ensure compatibility of standards within the university, the criteria and standards of assessment should be discussed at the departments and faculties and accepted as being taken into account when assigning posts and granting certain privileges.

3. Individual approach in the assessment of higher education teachers. An effective assessment of teaching should be individualized. Certainly, there are generalized evaluation systems, but in each particular case, it is necessary to take into account the specifics of

the activity of a particular teacher, his / her experience, scientific interests, etc.

4. Wide spectral evaluation.

When evaluating teaching, then first of all it means work in the audience. But evaluation of teaching should cover a wide range of activities, such as:

1) development of educational curricula, new training courses, preparation of materials for the classes;

2) supervising the scientific work of students and postgraduates;

3) participation in examinations boards and councils for the defense of theses;

4) individual consultations for students;

5) supervising the student teaching;

6) work in laboratories;

7) mentoring of young colleagues;

8) participation in scientific experiments (Guidelines for evaluation teaching, 2019).

When evaluating the work of a higher education teacher, one should remember the need to refer to several sources, which are also drawn attention by American scientists dealing with this problem (R. M. Felder, R. Brent, 2004). They observe that it is impossible to evaluate impartially teaching activities based on a single source of information. Therefore, in determining the rating of teachers among students, you can really get useful information. For example, it is students who can disclose such aspects as clear explanation of educational material, teacher's attitude to students, the influence of a teacher on the desire to study a particular discipline, the ability to motivate students, etc. Studies confirm the validity of teachers' ratings among students (W. E. Cashin, 1995), which gives grounds for it to take into account when assessing the activities of the teaching staff. Although there is a perception that such ratings are not always objective. According to studies of American educators, the rating of teachers among students is highly correlated with the personal traits of a teacher.

As already mentioned earlier, H. Marsh's research (H. W. Marsh, 1987, p. 290) proved that students often appreciate those teachers who were distinguished by the charismatic and bright manner of conducting classes, without taking into account the content of lectures. The following possible reasons for the high ranking of courses were highlighted: a) effective teaching, which

leads to more thorough learning; b) the satisfaction of students with high marks, which gives rise to the desire to «reward» the teacher, giving him / her a high rating.

In addition, there are issues in which students cannot be competent (compliance with the curriculum and syllabus, the optimality of and teaching methods and forms, the quality and effectiveness of assessment methods, etc.). These aspects can only be highlighted by colleagues. Moreover, as already mentioned, work in the audience is only part of the activity of the higher education teacher, and other activities can often be traced using the portfolio method.

Consequently, representatives of the University of Michigan and the University of North Carolina distinguish the so-called triad of sources of effective assessment of higher education teachers: students, colleagues and self-assessments (Guidelines for evaluation teaching, 2019).

Students as a source of evaluation.

1. Questionnaire on the effectiveness of teaching. Typically, after completion of the course, students fill out a specially designed form for evaluating the teacher's activity. Generally, they can assess teacher training, communication skills, ability to explain new material, ability to stimulate and interest students, attitudes towards students. Studies show that the evaluation of these criteria by students is sufficiently valid and reliable. Less professional students can judge the teacher's level of knowledge, scientific and compliance with the curriculum of the material, etc.

When developing questionnaires for students, it is advised to follow the following instructions:

– questions about the teacher and the educational course should be relevant;

– when evaluating the teacher in general, one must take into account polls not only of one year and one course, but several ones;

– since students do not always have specific terms when evaluating a teacher, more attention is paid to the general notion;

– it is necessary to take into account the specifics of the educational course;

– when solving personnel issues, the results of student surveys are taken into account only when most students participated in it;

– questionnaires should have open-ended questions so that students have the opportunity to write their comments; it is useful for improving the teacher's teaching activities in the future;

– interpretation of the results should be carried out by experienced consultants who are able to provide constructive recommendations for improving pedagogical activity.

2. Information from former students. Former graduates, as well as current students, can evaluate teachers and educational courses. However, they have a certain advantage – the evaluation of a particular discipline through the prism of its effectiveness for their own career. Studies show that assessments of current and former students are highly correlated.

3. Interview of academic groups after the completion of the educational course.

4. Feedback with students during the course. This approach is useful for improving teaching activity in the process of work. Students are offered to fill in the forms of a progress evaluation of the effectiveness of teaching to obtain information on the state of affairs and, if necessary, adjust their activities.

5. Results of learning activity of students (C. M. Golde, 2001).

Colleagues

In most US universities, when assessing the effectiveness of teachers' activity, the views of colleagues are taken into account. It is suggested to conduct an evaluation on the following parameters:

1. Assessment of the work in the audience. Colleagues can get important information by observing a particular teacher's lesson. In particular, the following aspects are taken into account: the correspondence of materials and methods, the content and depth of the teaching material, the relationship of content with the syllable and the objectives of the course, the teaching method of a particular subject. The above-mentioned factors cannot be evaluated objectively by the students, namely, the colleagues are able to provide a competent assessment. When officially evaluating, it is important to have a standardized form in which the evaluation criteria are clearly defined. Moreover, today we are talking about preparing teachers for such activities as observing and evaluating colleagues. It is fairly believed that the

assessment of the lesson will be more effective if the visitor acquaints himself with the course syllable, teaching materials, objectives of a particular class, etc.

2. Evaluation of the materials of the educational course. Colleagues can evaluate course materials such as syllabuses, textbooks, handouts, tasks, control and exam papers and materials, etc. Assessment of educational materials, in the first place, helps to improve them.

3. Evaluation of other activities (except teaching). Colleagues also benefit from the evaluation of various activities related to teaching, such as participation in syllable design, student research supervising, participation in events on higher education teaching improvement, research papers, etc. (Guidelines for evaluation teaching, 2019).

R. Brent and R. Felder (2004) add to this list also the results of student learning. They also emphasize that in assessing the activity of colleagues for the sake of objectivity, it is necessary to appoint at least two independent experts who would draw their conclusions according to standardized criteria.

Self-evaluation.

The main source of self-evaluation is the teaching portfolio. Teaching portfolio is a method that allows a teacher to gather and demonstrate information related to teaching activities, obtained from different sources for evaluation by others. Portfolio can serve for two main purposes: first, for solving personnel issues, and, secondly, for improving teaching activities. The staff of the Center for Research on Learning and Teaching at the University of Michigan (Guidelines for evaluation teaching, 2019) offer information to be combined into three areas:

1. Basic information about the teacher. This section can contain both general data and reflection on their own professional development, philosophy, goals and strategy of teaching, plans for the future, etc.

2. Surrounding. This section may include information about the faculty, the department in which the teacher works, his / her instructions (missions), the list of courses taught, the characteristics of the groups, the students with whom the teacher works.

3. Data on the teaching process:

a) samples of teaching materials, for example, curricula, tasks for practical and laboratory studies, video recording of classes, etc.;

b) samples of student work, for example, exam papers, projects, etc.;

c) reflection on teaching and learning materials. For example, the teacher can comment on changes to the curriculum, innovative teaching methods, the specifics of assessing student knowledge, etc.

D. Pratt (1997) offers approaches to assessing teaching at a higher school to be divided into technical and content-related. Technical, in turn, are grouped in those focusing on responsibilities, and those that focus on techniques. The name of the approach to the assessment of teaching «a duty-based approach» was proposed by M. Scriven, understanding, under the notion of "duties", a fair attitude towards students, preparation and conduct of classes, assessment of student achievements (D. Pratt, 1997). This approach suggests that it is impossible to describe all possible variations of an «effective» teacher. The only source for assessing teaching activity, or rather a negative assessment, is the failure to fulfill its immediate responsibilities. The second technical approach to teaching assessment focuses on teaching techniques: planning classes, reading lectures, seminars, organizing discussions, receiving feedback from students.

In the content-based approach to assessing teaching the main criterion is content itself – without which it is impossible to teach. In assessing the activities of the higher education teacher, this approach distinguishes three aspects: planning, implementation and results.

Consequently, D. Pratt (1997) proposes to consider these aspects on the following indicators:

Planning: Assessing intentions and beliefs.

At this stage, it is necessary to evaluate five main points: educational material proficiency, material selection, material correspondence with the purpose and objectives, compliance with the requirements of the academic discipline, the relationship with other elements of the curriculum. The main sources for obtaining information on this aspect are standard

documents – curriculum, syllable, assignments, test and exam materials, etc.

L. Schulman and P. Hutchings (1995) suggest a procedure for evaluating this aspect, which they call «reflexive notes». The essence of this procedure is that the teacher is offered to describe the plan of the class, or a separate fragment, trying to answer the following questions:

– What do students expect from this course? Why is it important?

– What are the main questions, arguments, concepts, authors, etc. to be considered?

– Whose works are key ones in this course? Why?

– Whose work will you not consider deliberately? Why?

– What are the most important tasks in this course?

– What are your criteria for evaluating your students?

– Did approach to teaching and evaluation criteria change over time? Why?

– In the process of getting results of tasks, answers to questions, etc., what would you like to improve in teaching this course?

– How is this course associated with other disciplines?

For full information, it is important to consider the lesson plan and «reflective notes» in a complex: the plan of the lesson and the system of tasks demonstrate examples of educational material, and «reflective notes» helps to understand the choice of this material.

Implementation: Assessing the relevance of actions, intentions and beliefs.

Evaluating the implementation of the plan, first of all the focus is on technical skills (objective attitude towards students, following the principles of science, accessibility, ability to organize a discussion, etc.). But without understanding what the teacher wanted to bring to his / her student the picture would be incomplete. When evaluating this aspect, the main source is the observation of colleagues for the activities of the teacher. It is important that the evaluation was not carried out on the results of a single observation of classes, and conclusions were drawn on the basis of the sessions of classes observation by several colleagues. American Association for Higher

Education – AAHE drafted peer-review of teaching (Peer Review of Teaching Project), which provided several recommendations for successful peer-observation and peer-evaluation:

1) Avoid unexpected appearance in an audience and assess activity without a preliminary conversation with a teacher whose activity is evaluated;

2) In a meeting before observation of classes it is expedient to discuss the purpose, objectives, intentions of the colleague. After the class it is necessary to ask the colleague to make self-assessments;

3) It is advisable to conduct a series of visits throughout the course;

4) Use a group approach in which a couple or a small group of teachers observe one another's classes and analyze them;

5) Be open not only to teach, but also to learn in the process of attending and observing (D. Pratt, 1997).

Results: Assessing the academic course and higher education teachers by students.

Summarizing the study experience, D. Pratt (1997) formulated seven principles for assessing the pedagogical activity of higher education teachers:

1. Evaluation should be tolerant, in the course of which respect for the diversity of actions, intentions and beliefs is traced.

2. Evaluation should be guided by a number of sources, not one, and these sources should earn trust.

3. Evaluation should cover both the technical and content-related aspects of teaching.

4. Evaluation should include planning, implementation and results.

5. Evaluation should relate to other forms of professional development of teachers.

6. Evaluation should improve the quality of teaching.

7. Evaluation should be carried out in the context of consultation with the persons responsible for providing information on individual teaching aspects.

Conclusions and prospects. The study shows that the problem of assessing the higher education teachers' activity often drew the attention of academics from many countries. It has been proven that there is no universal faculty recognition system in the United Kingdom and the United States, and each country, as well as each university, develops its own system and criteria for assessing the performance of higher education teachers.

As prospects for further research we consider investigation and development of evaluation criteria for Ukrainian higher education teachers, as well as a comparative analysis of the criteria for assessing the activity of higher education teachers in Ukraine and other countries, in particular, Great Britain and the USA.

References

- Cashin, W. E. (1995). Student ratings of teaching: the research revisited. Kansas State University Center for Faculty Evaluation and Development. *IDEA Paper*, 32. September. Retrieved from www.idea.ksu.edu (eng).
- Cohen, L. Manion, L., Morrison, K. (2004). *Some tasks of the mentor*. London: Routledge Falmer (eng).
- Felder, R. M., & Brent, R. (2004). How to evaluate teaching. *Chemical Engineering Education*, 38(3), pp. 200–202 (eng).
- Feldmann, K. J. (1988). Effective college teaching from the students' and faculty's view: matched and mismatched priorities. *Research in Higher Education*, 28, pp. 291–344 (eng).
- Feldman, K. A. (1986). The perceived instructional effectiveness of college teachers as related to evaluations they receive from students. *Research in Higher Education*. 18, pp. 3–124 (eng).
- Flowers, L. (2000). *The four C's of an effective college teacher: a commentary on exceptional college teaching*. Retrieved from <http://www.tcrecord.org> (eng).
- Golde, C. M., & Dore, T. M. (2001). *At cross purposes: What the experiences of today's graduate students reveal about doctoral education*. Philadelphia: The Pew Charitable Trust (eng).
- Greenwald, A. G., & Gillmore, G. M. (1997). Grading leniency is a removable contaminant of student rating. *American Psychologist*, 1997, 52, pp. 1209–1217 (eng).
- Guidelines for evaluation teaching (2019). Retrieved from <http://crlt.umich.edu/tstrategies/guidelines> (eng).

- Hildenbrand, M., & Feldman, K. (2011). *Characteristics of the superior college teacher*. Retrieved from <http://www.ksu.edu/catt/edcip943> (eng).
- Marsh, H. W. (1987). Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. *Journal of Educational Research*, 11, pp. 253–388 (eng).
- Pratt, D. (1997). Reconceptualizing the evaluation of teaching in higher education. *Higher Education*, Vol. 34, pp. 23–44 (eng).
- Renaud, R. D., & Murray, H. G. (1996). Aging, personality and teaching effectiveness in academic psychologist. *Research in Higher Education*, 37, pp. 323–340 (eng).
- Young, S., & Show, D. (1999). Profiles of effective college and university teachers. *Journal of Higher Education*. V.70, 6, pp. 670–682 (eng).

КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ (ОПЫТ США И ВЕЛИКОБРИТАНИИ)

Ярослава Бельмаз, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранной филологии Коммунального учреждения «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия» Харьковского областного сонета, г. Харьков, Украина, e-mail: yaroslava_belmaz@ukr.net

Статья посвящена эффективности работы преподавателя высшей школы. Автор анализирует основные критерии определения эффективности преподавателя высшей школы в США и Великобритании. Установлено, что значительное количество научных исследований по эффективности работы преподавателей связано с исследованием валидности определения рейтинга преподавателей среди студентов. Было определено, что студенческий рейтинг преподавателей высоко коррелирует с личными качествами учителя, достижениями студентов, студенческим рейтингом и оценкой преподавателей теми же студентами через несколько лет. Автор подчеркивает, что невозможно оценить объективно преподавательскую деятельность, основываясь на одном источнике информации. Американские ученые выделяют так называемую триаду источников эффективного оценивания преподавателей высшей школы: студенты, коллеги и самооценка.

Ключевые слова: преподаватель, эффективность деятельности, критерии, источник оценивания, рейтинг преподавателя, США, Великобритания.

КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ (ДОСВІД США ТА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ)

Ярослава Бельмаз, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземної філології комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, м. Харків, Україна, e-mail: yaroslava_belmaz@ukr.net

У статті розглядається питання ефективності діяльності викладача вищої школи. Зокрема, автор аналізує критерії виявлення ефективності викладачів вищої школи США та Великої Британії. Зазначається, що проблема оцінювання роботи викладачів часто привертала увагу науковців багатьох країн. Установлено, що значна кількість наукових досліджень щодо ефективності роботи викладачів пов'язана з дослідженням валидності визначення рейтингу викладачів серед студентів. Було визначено, що студентський рейтинг викладачів високо корелюється з особистими рисами вчителя, досягненнями студентів, студентським рейтингом і оцінюванням викладачів тими самими студентами через кілька років. Велика кількість джерел із зазначеної проблематики підтверджує, що зміст оцінювання має бути багатомірним. Установлено, що американськими науковцями були визначені деякі принципи оцінювання діяльності викладача вищої школи, зокрема автором аналізуються такі принципи, як множинність методів, відповідальність кафедри, факультету, університету, індивідуальний підхід у оцінюванні викладачів, широкоспекторне оцінювання. При оцінюванні діяльності викладача вищої школи британські й американські освітяни наполягають на необхідності посилання на декілька джерел. Неможливо оцінити об'єктивно викладацьку діяльність, ґрунтуючись на одному джерелі інформації. Американські вчені виділяють так звану триаду джерел ефективного оцінювання

викладачів вищої школи: студенти, колеги та самооцінювання. Одним із інформативних джерел оцінювання викладача вищої школи вважається портфоліо. Портфоліо може слугувати для двох основних цілей: по-перше, для вирішення кадрових питань, і, по-друге, для вдосконалення викладацької діяльності. Автором представлено рекомендації щодо взаємооцінювання викладацької діяльності в університетах, запропоновані американськими та британськими педагогами.

Доведено, що у Великій Британії та США не існує універсальної системи визнання професорсько-викладацького складу, кожна країна і навіть кожен університет розробляють свою власну систему та критерії оцінювання діяльності викладачів вищої школи.

З-поміж перспективних напрямів дослідження зазначеної наукової проблеми автор вбачає вивчення та розробку критеріїв оцінки викладачів вищої освіти України, а також порівняльний аналіз критеріїв оцінки діяльності викладачів вищої освіти в Україні та інших країнах, зокрема Великобританія і США.

Ключові слова: викладач, ефективність діяльності, критерії, джерела оцінювання, рейтинг викладача, США, Велика Британія.

Стаття надійшла до редакції / Received 12.06.2019.

Прийнята до друку / Accepted 9.09.2019.

УДК 378.147:373

Ірина Леонідівна Вікторенко
ORCID ID: 0000-0003-3887-4662
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і практики початкової освіти,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
м. Слов'янськ, Україна
viktorenko2210@gmail.com

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО НАВЧАЛЬНОЇ І МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто актуальну проблему сучасної професійної освіти – формування мотивації першокурсників до навчальної і професійної діяльності як запоруки успішної та якісної підготовки майбутніх фахівців. Авторка наголошує, що використання активних методів навчання сприятиме вирішенню цієї проблеми. У статті висвітлено різноманіття активних методів навчання, охарактеризовано деякі аспекти їхнього застосування для підвищення мотивації навчальної діяльності студентів педагогічних спеціальностей у закладах вищої освіти. Авторка доходить висновку, що застосування системи активних методів навчання змінює традиційність аудиторного заняття, що сприяє поступовому формуванню мотивації першокурсників до навчальної діяльності, сповненої професійними смислами.

Ключові слова: професійна підготовка, мотивація навчальної і професійної діяльності, майбутній педагог, активні методи навчання, якість освіти.

Вступ. Закон України «Про освіту» у частині кадрового забезпечення закладів освіти гарантує здобувачам освіти надання якісних послуг висококваліфікованими фахівцями, здатними досягати високих результатів та творчо підходити до організації освітнього процесу, створюючи тим самим інноваційний освітній простір. Зазначене соціальне замовлення зумовлює актуалізацію проблеми якісної підготовки майбутніх

педагогів у навчальному процесі закладу вищої освіти, зокрема, шляхом перегляду спектру методів організації аудиторної роботи. На першому курсі навчання майбутніх фахівців методи мають бути підібрані таким чином, щоб сприяти розвитку пізнавального інтересу до обраної спеціальності та поетапно формувати мотивацію до навчальної діяльності, адже саме в цей період відбувається дидактична адаптація

майбутнього педагога до умов закладу вищої освіти. Окрім цього, для майбутнього педагога мотивація до навчальної діяльності на першому курсі носить вже і професійні смисли.

Проблема формування мотивації першокурсників не нова, її дослідженню присвячено роботи провідних вітчизняних і зарубіжних учених: Л. Алімської, Л. Беляєвої, Г. Бокарьової, А. Громцевої, М. Капельович, В. Раутен, Е. Щеликової та ін. Попри значний інтерес вчених до проблеми мотивації навчально-професійної діяльності майбутніх фахівців, вона недостатньо досліджена. Зокрема, актуальність зберігають питання пошуку ефективних засобів формування мотивації студентів закладу вищої освіти. В контексті досліджуваної теми особливий інтерес представляють активні методи навчання, котрі оптимально відповідають характеру сучасних соціальних вимог, орієнтованих на формування готовності особистості до швидких змін у соціумі. Значний внесок у становлення та розвиток активних методів навчання було зроблено завдяки працям В. Буркова, А. Вербицького, В. Єфімова, В. Комарова, Т. Кудрявцева, А. Матюшкіна, А. Смолкіна, Б. Христенко та інших. Однак, зазначені дослідження застосування активних методів проводилися, насамперед, на матеріалі шкільного навчання, що утруднює осмислення ефективності активних методів навчання в аудиторній роботі закладу вищої освіти.

Мета статті – теоретично обґрунтувати вплив активних методів навчання на формування мотивації першокурсників до навчання; огляд особливостей запровадження деяких активних методів навчання у процес професійної підготовки майбутніх педагогів.

Дослідження впливу активних методів навчання на формування навчальної мотивації першокурсників

Людина включається в діяльність тільки за наявності особистісно значущого мотиву до участі в ній. Аналіз активності студента під час аудиторної роботи свідчить про те, що, як правило, кожен студент під час заняття розвиває декілька видів вмотивованої діяльності: зовнішньо вмотивованої – «нав'язаної» викладачем, або ж внутрішньо вмотивованої – пізнавальні мотиви

з'являються у самого студента. Завдання викладача полягає в тому, щоб спрямувати пізнавальну активність студента так, щоб досліджувана на занятті тема захопила його, витіснивши на деякий час інші мотиви. Важливо, щоб щоразу, коли з'являється нове навчальне завдання, студент розумів цінність його якісного виконання. Лише тоді він сприйме пропоновану викладачем мотивацію як власну. Якщо бажання розібратися в питаннях, розглянутих на занятті, стане провідним для студента і витіснить усі інші, то він зосередиться, і процес пізнання триватиме успішно. На наше переконання активне навчання та використання викладачем активних методів якнайбільш відповідає завданням стимулювання та формування мотивації до навчання у першокурсників. Адже можливість проявити свою розумову самостійність та ініціативність є необхідною умовою для появи у студентів інтересу до змісту навчання і власне до навчальної діяльності. У зв'язку з цим, забезпечення навчального процесу активною, інтелектуально-творчою діяльністю, що вимагає розумової напруги, сприятиме подоланню студентами труднощів навчання та вибуло ви власного бачення щодо професійного зростання.

Використання викладачем активних методів спрямоване, переважно, не на передачу студентам готової інформації та її відтворення, а на стимулювання активної пізнавальної діяльності майбутніх педагогів та самостійного оволодіння ними професійними знаннями. Нам імпонує визначення А. Смолкіна (1991), який розглядає активні методи навчання як способи активізації освітньої діяльності студентів, що спонукають їх до розумової й практичної активності у процесі оволодіння матеріалом. У цій ситуації не тільки викладач, а і студенти виявляють активність.

А. Вербицький (1991) указує, в цілому, на низку переваг активного навчання (порівняно з традиційним): «примусова» активізація мислення, адже студент змушений виявляти активність незалежно від того, прагне він цього чи ні; самостійне творче продукування рішень студентами, підвищений ступінь пізнавальної мотивації; постійна взаємодія студент-викладач шляхом

використання прямих чи зворотних зв'язків. На думку науковця, в основі активних методів лежить діалогічна інтеракція як між викладачем і студентами, так і між самими студентами, завдяки чому розвиваються уміння вирішувати проблеми колективно, комунікативні здатності, розвивається мовлення студентів. До перелічених особливостей доцільно додати виокремлену В. Ключко і А. Коломієць (2012) таку характеристику активного навчання, як індивідуалізація навчальних впливів на студента. Вона створює передумови активного пошуку викладачем різних шляхів врахування особистісних особливостей студента, а також особливостей його пізнавальної діяльності для реалізації навчальних задач.

Характеризуючи методи активного навчання, А. Вербицький (1991) виокремлює, насамперед: проблемне навчання, ділові ігри, діалоги, дискусії, ігрові ситуації, використання ІКТ, а також такі прийоми, як: активізуючі питання, навмисна помилка, міркування вголос тощо. Погоджуючись із Т. Вахрушевою (2008), В. Ключко і А. Коломієць (2012), О. Пометун і Л. Пироженко (2004), до них додамо проблемні лекції, семінари, колективну розумову діяльність.

Розглянемо детальніше активні методи, які, на нашу думку, сприятимуть формуванню мотивації першокурсників до професійної діяльності.

Характеристика активних методів навчання в педагогічних закладах вищої освіти

Метою використання *проблемної лекції* в освітньому процесі на першому курсі навчання у закладі вищої освіти є розвиток творчих здібностей майбутнього педагога, спрямування його навчальної ініціативи та активності за напрямком здобуття нових знань. Вибір такого активного методу, як проблемна лекція має зумовлюватись розумінням його характеру: не суто інформаційного, а пошукового. Особливістю лекції цього типу є наявність проблеми, яка усвідомлюється студентами як особистісно значуща, що потребує нагального дослідження. При цьому викладач актуалізує проблему, організовує процес її розв'язання, активізує студентів, залучає їх до висловлення думок, обговорення і прийняття рішення.

Проблемний характер лекції орієнтує студентів і викладача на спільну роботу у тандемі, що сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти. Таким чином студенти опановують знання через дію, активне мислення, спільну працю над розв'язанням значущої проблеми. Така усвідомлена організована діяльність передбачає співтворчість, співробітництво та ґрунтується на відносинах довіри між викладачем і студентом, що не може не вплинути на розвиток позитивної мотивації студентів (Гіль, 2011).

«Лекція удвох» представляє собою роботу в аудиторії двох викладачів за однією темою, що взаємодіють на основі проблемно-організованого матеріалу як зі студентами, так і між собою. Протягом цієї лекції реалізуються принципи діалогічного спілкування і проблемності. Діалогічне спілкування двох викладачів і студентів відбувається у вигляді як внутрішнього та і зовнішнього діалогу. А. Вербицький (1991) слушно зауважує, що самостійне мислення (здатність до внутрішнього діалогу), формується тільки при наявності досвіду активної участі в різних формах зовнішнього діалогу і живого мовного спілкування. На думку Л. Наконечної (2009), це надзвичайно ефективна, з погляду активізації пізнавальної діяльності, форма навчання, близька до інтелектуальної гри. Лекція цього типу містить у собі конфліктність, яка виявляється як у непередбачуваності самої форми, так і у структурі викладу матеріалу. Він будується на зіткненні протилежних точок зору, на поєднанні практики і теорії. Висока активність викладачів викликає відповідну когнітивну і поведінкову реакцію студентів.

Лекція «прес-конференція» застосовується після вивчення розділів курсу для узагальнення підсумків лекційної роботи, визначення перспектив розвитку засвоєного змісту в наступних розділах. Досвід першокурсників щодо участі в лекціях-прес-конференціях дозволяє розвивати вміння використовувати різні форми спілкування, ставити питання і відповідати на них, виходити зі складних комунікативних ситуацій, формувати навички доказу і спростувань, виховувати в собі якості полеміста,

ураховувати позиції людини, яка ставить питання (Наконечна, 2009).

Використання лекцій із *засдалегідь запланованими помилками* спонукає студентів упродовж усього заняття перебувати у творчому пошуку помилки і так стимулює їхню пізнавальну активність, зокрема, ініціативу, самостійність, мобільність знань та вияв повноти. Лекція із *засдалегідь запланованими помилками* створює атмосферу комфорту і довіри, особистісної активності обох сторін (викладача і студентів) у навчальний процес, підвищує емоційний фон, стимулює пізнавальну діяльність студентів. Така лекція здатна виконувати не тільки стимулюючі, але й контрольні функції. Як слушно зауважує А. Смолкін (1991), викладач має змогу оцінити рівень попередньої підготовки з навчального предмету, а студенти – продемонструвати ступінь своєї орієнтації в навчальному матеріалі і перевірити себступінь своєї обізнаності.

Лекції-консультації можна проводити за різним планом. Перший варіант здійснюється за схемою «питання – відповіді». Викладач відповідає на запитання студентів із певних тем або з усього курсу. Другий варіант такої лекції проводиться за схемою «питання – відповіді – дискусія»: виклад нової навчальної інформації лектором, постановка студентами запитань і, для пошуку відповідей на поставлені питання, організація спільної дискусії (Слюсар, 2008).

«Круглий стіл» – це метод активного навчання, одна з форм навчальної діяльності здобувачів вищої освіти. Її застосування дозволяє вирішити низку задач: навчити першокурсників культурі ведення дискусії, сформуванню вміння вирішувати проблеми, закріпити отримані раніше знання, заповнити недостачу інформації. В. Петрук (2005) зазначає, що притаманною характерною рисою «круглого столу» є поєднання тематичної дискусії з груповою консультацією. Окрім активного обміну знаннями, у здобувачів освіти виробляються фаховозначущі вміння відстоювати свої переконання, викладати думки, аргументувати міркування, обґрунтовувати запропоновані рішення. Це дає змогу закріпити навчальну інформацію та організувати самостійну роботу з додатковим матеріалом, а також виявити

питання і проблеми для обговорення. Важливою умовою організації «круглого столу» є фізична наявність можливості учасників розташуватися по колу, адже розташування учасників не як на звичайному занятті «в потилицю», а обличчям один до одного призводить до зростання активності, можливості особистого включення кожного в обговорення, збільшення числа висловлювань, включає невербальні засоби спілкування: емоційні прояви, жести, міміку, а також, що важливо в межах проблеми нашого розгляду, підвищує мотивацію студентів до навчання. Викладач, як рівноправний член групи, також розташовується в загальному колі, що створює менш формальну атмосферу в порівнянні з загальноприйнятою, де він знаходиться окремо від студентів, а вони звернені до нього обличчям. При звичайному розташуванні учасники дискусії вони адресують свої висловлювання переважно не один одному, а викладачу. Якщо викладач сидить серед студентів, звернення членів групи один до одного стають менш скутими і частішими. Це сприяє формуванню комфортної атмосфери для дискусії, а також розвитку взаєморозуміння між студентами та педагогами.

Основну частину «круглого столу» з будь-якої тематики становить *дискусія* – багатоспектральне обговорення спірного питання у приватній бесіді, суперечці, в публічних зборах (Помету? Пироженко, 2004). Дискусія полягає в спільному обговоренні певного питання, проблеми або зіставленні інформації, ідей, поглядів, пропозицій. Цілі проведення дискусії можуть бути дуже різноманітними: діагностика, зміна установок, навчання, стимулювання творчості, тренінг та ін. Під час організації дискусії в освітньому процесі зазвичай ставляться відразу кілька навчальних цілей, як комунікативних, так і виключно пізнавальних. При цьому цілі дискусії зумовлюються темою для обговорення. Наприклад, якщо тема дуже широка, містить великий обсяг інформації для засвоєння першокурсниками, то у результаті дискусії можуть бути реалізовані завдання типу: пошук альтернатив, їх теоретична інтерпретація, збір та узагальнення інформації, методологічне обґрунтування. Якщо тема дискусії досить вузька, то дискусія

може завершитися прийняттям виваженого рішення. Під час дискусії студенти також можуть доповнювати один одного. В цьому випадку студенти змушені проявляти дипломатичність та риси діалогу. У випадку змістовного протистояння один одному, дискусія набуває характеру суперечки. Часто в дискусії присутні обидві ці складові, тому помилково зводять поняття дискусії тільки до суперечки. І взаємовиключна суперечка, і діалог, спрямований на взаємодоповнення і взаєморозвиток, відіграють велику роль, оскільки першорядне значення має факт зіставлення різних думок з одного питання (Кухарчук, 2006). Це дає змогу першокурсникам навчитися коректно висловлювати свої думки, підвищиться пізнавальний інтерес до теми та предмету взагалі.

Таким чином, експрес-характеристика окремих неімітаційних активних методів дозволяє зробити висновок, що їхнє застосування змінює стереотип традиційного освітнього процесу – на занятті виникає установка на активну самостійну роботу. В результаті студенти, вивчивши теорію, уміють застосувати свої знання на практиці. Тепер розглянемо характеристику окремих імітаційних активних методів навчання.

Методом «мозкової атаки», науковці називають «...спосіб колективного продукування ідей, який формує вміння зосереджувати увагу на якійсь вузькій меті» (Савченко, Горожанкіна, 2013, с. 21). Під час мозкової атаки студенти працюють як «генератори ідей», вони не стримуються необхідністю обґрунтування своїх позицій і позбавлені критики, адже за цих умов немає «головних» і «другорядних». У кожній групі студентів є лише експерти, які фіксують, оцінюють і вибирають найбільш вдалі ідеї. Використання методу мозкового штурму в навчальному процесі закладу вищої освіти дозволяє вирішити наступні завдання: активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів; зв'язок теоретичних знань із практикою; творче засвоєння студентами навчального матеріалу; формування досвіду колективної розумової діяльності; формування позитивної мотивації студентів; формування здатності концентрувати мислення і увагу на вирішенні актуального завдання. Значуща

проблема, яка вирішується на занятті шляхом використання методу мозкового штурму, повинна, по-перше, викликати активний інтерес студентів, а, по-друге, мати практичну або теоретичну актуальність, що сприяє підвищенню рівня позитивної мотивації до навчання у першокурсників. Загальна вимога, згідно із В. Савченко та І. Горожанкіною (2013), яку необхідно враховувати при виборі значимої навчальної проблеми для мозкового штурму, – це можливість вибору варіанту із сукупності шляхів вирішення навчальної задачі, що висувається перед студентами як проблема.

Case-study або *метод аналізу конкретних ситуацій* слугує інструментом дослідження і вивчення, оцінки і вибору, навчання і виховання, виконує багато різних функцій. Поєднання простоти організації з ефективністю результатів є перевагою цього методу. Конкретна ситуація подається студентам як подія, що містить в собі конфлікт (суперечність), або вступає в конфлікт із навколишнім середовищем. Яке б позитивно-конструктивне явище ми не розглядали, воно породжується і розвивається через подолання конфліктів, перешкод, а також опір застарілим поглядам і звичкам. Метод аналізу конкретних ситуацій доцільно використовувати в освітньому процесі на першому році навчання для встановлення зв'язку теорії та практики, закріплення та поглиблення знань із теми, формування вмінь студентів аналізувати ситуацію, приймати відповідні рішення, робити висновки, вести конкретну продуктивну діяльність у нетипових або непередбачуваних ситуаціях. Майбутні фахівці активно вчать висловлювати свої думки та слухати один одного, у них розвиваються спостереження, навчальна мотивація, здатність до ідентифікації проблеми та розробки і прийняття альтернативних рішень. Отже, ми доходимо думки про те, що освітній процес, організований за цим методом, піднімає впевненість першокурсників у собі, у своїх здібностях, дає їм ресурс для продовження навчання.

Висновки і перспективи подальшого розгортання дослідження. Огляд здобутків наукових досліджень, предметом яких є активні методи навчання, дозволили нам виділити переваги цих методів

для освітнього процесу закладу вищої освіти. Зокрема, це – підвищення навчальної мотивації першокурсників педагогічних спеціальностей. Окрім цього, активні методи спрямовані на перебудову і вдосконалення навчально-виховного процесу, а також підготовку фахівців до професійної діяльності. Запровадження активних методів у освітній процес закладу вищої освіти надасть можливості для підвищення емоційного відгуку першокурсників на процес пізнання, активізації їхньої навчальної діяльності, інтересу до оволодіння новими знаннями, вміннями та практичного їхнього використання; розвитку

творчих здібностей студентів, усного мовлення; формування вміння обґрунтовувати й висловлювати власні погляди, активізації мислення тощо. Серед найбільш вдалих активних методів є такі: проблемна лекція, «Лекція удвох», «прес-конференція», заздалегідь заплановані помилки, лекції-консультації, «круглий стіл», дискусія, метод «мозкової атаки», case-study та інші. Перспективами подальшого дослідження вбачаємо емпіричне осмислення ефективності активних методів навчання в аудиторній роботі закладу вищої освіти.

Література

- Вахрушева Т. Ю. Теоретичні аспекти активних методів навчання. *Національний фармацевтичний університет*. 2008. № 3. С. 46–49.
- Вербицкий А. Активное обучение в высшей школе: контекстный анализ. Москва, 1991. 215 с.
- Гиль С. До питання мотивації вивчення російської мови іноземними студентами підготовчих факультетів вищих навчальних закладів України. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти*. 2011. 19. С. 23–28. URL : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vmuvnz/2011_19/st19/11gildop.pdf (дата звернення: 08.10.2019).
- Карасева Т. Комплексное практическое занятие – деловая игра. *Среднее профессиональное образование*. 2002. № 7. С. 29–30.
- Клочко В. І. Коломієць А. А. Формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів технічних спеціальностей. Вінниця : ВНТУ, 2012. 188 с.
- Кухарук О. Педагогічні умови формування мотивації вивчення іноземних мов студентами вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації. *Нові технології навчання*. 2006. Вип. 44. С. 71–77.
- Наконечна Л. Інноваційна лекція як засіб розвитку пізнавальної самостійності студентів. *Збірник наукових праць Бердянського державного пед. ун-ту : Педагогічні науки*. 2009. № 3. С. 194–199. URL : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/znpbdpu/Ped/2009_3/Nakonechna%20L..pdf (дата звернення: 08.10.2019)
- Петрук В. Ділова гра «Наукова конференція». *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського*. 2005. Вип. 12. С. 150–151.
- Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : навч.-метод. посібн. Київ : Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.
- Савченко В. Л., Горожанкіна І. О. Застосування активних методів навчання у процесі підвищення кваліфікації: методичні рекомендації. Донецьк : ДОЦППК, 2013. 60 с.
- Слюсар Л. Специфіка використання лекції як активної форми навчання у вищих закладах освіти. *Вища школа України в умовах глобалізації та інтеграції: зб. матер. Всеукр. наук.-практ. конф. Черкаси : Вид. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. С. 91–92.*
- Смолкин А. Методы активного обучения. Москва : Высшая школа, 1991. 176 с.

References

- Vakhrusheva, T. Y. (2008). Teoretychni aspekty aktyvnykh metodiv navchannia [Theoretical aspects of active teaching methods]. *National University of Pharmacy*, 3, 46–49 (ukr).
- Verbickij, A. (1991). Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: Kontekstnyj analiz [Active learning in higher education: Context analysis]. Moscow (rus).
- Hil, S. (2011). Do pytannia motyvatsii vyvchennia rosijskoi movy inozemnymy studentamy pidhotovchykh fakultetiv vyshchychkh navchalnykh zakladiv Ukrainy [On the issue of motivating foreign students of

- preparatory courses at higher education institutions of Ukraine to study Russian]. Language Teaching at Higher Education Institutions. 19, 23–28. Retrieved from : <https://cutt.ly/erLWISW> (ukr).
- Karaseva, T. (2002). Kompleksnoe prakticheskoe zaniatie – delovaia igra [Complex practical training – business game]. Secondary vocational education, 7, 29–30 (rus).
- Klochko, V. I. & Kolomiiets, A. A. (2012). Formuvannia motyvatsii navchalno-piznavalnoi diialnosti studentiv tekhnichnykh spetsialnostei [Developing motivation for technical students' educational and cognitive activities]. Vinnytsia : VNTU (ukr).
- Kukharuk, O. (2006). Pedahohichni umovy formuvannia motyvatsii vyvchennia inozemnykh mov studentamy vyshchyykh navchalnykh zakladiv I-II rivniv akredytatsii. [Pedagogical conditions of motivating students at higher education institutions of I-II levels of accreditation to learn foreign languages]. New learning technologies, 44, 71–77 (ukr).
- Nakonechna, L. (2009). Innovatsiina lektsiia yak zasib rozvytku piznavalnoi samostiinosti studentiv. [Innovative lecture as a means of developing cognitive independence of students]. Collection of scientific works of Berdyansk state ped. University: Pedagogical sciences, 3, 194–199. Retrieved from : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/znpbdpu/Ped/2009_3/Nakonechna%20L..pdf (ukr).
- Petruk, V. (2005). Dilova hra “Naukova konferentsiia”. [“Scientific Conference” business game]. Scientific notes of VSPU n.a. M. Kotsiubynsky, 12, 150–151 (ukr).
- Pometun, O. I. & Pyrozhenko, L. V. (2004). Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia [Modern lesson. Interactive Learning Technologies]. Kyiv : Vydavnytstvo A.S.K. (ukr).
- Savchenko, V. L. & Horozhankina, I. O. (2013). Zastosuvannia aktyvnykh metodiv navchannia u protsesi pidvyshchennia kvalifikatsii [Use of active teaching methods in the process of advanced training]. Donetsk : DOTsPPK (ukr).
- Sliusar, L. (2008). Spetsyfyka vykorystannia lektsii yak aktyvnoi formy navchannia u vyshchyykh zakladakh osvity [Specificity of using a lecture as an active form of teaching in higher education]. Higher School of Ukraine in Globalization and Integration: Coll. mater. All-Ukrainian. research practice conf. Cherkasy, Ukraine : Vyd. ChNU imeni Bohdana Khmelnytskoho, 91–92 (ukr).
- Smolkin, A. (1991). Metody aktivnogo obuchenija [Methods of active learning]. Moscow : Vysshaia shkola (rus).

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ К УЧЕБНОЙ И БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ирина Викторенко, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и практики начального образования, ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет», г. Славянск, Украина, e-mail: viktorenko2210@gmail.com

В статье рассмотрена актуальная проблема современного профессионального образования – формирование мотивации первокурсников к учебной и профессиональной деятельности как залог успешной и качественной подготовки будущих специалистов. Автор подчеркивает, что использование активных методов обучения будет обязательно способствовать решению этого вопроса.

В статье освещено многообразие активных методов обучения, охарактеризованы некоторые аспекты применения активных методов обучения для повышения мотивации учебной деятельности студентов педагогических вузов. Автор приходит к выводу, что применение системы активных методов обучения меняет традиционность занятия, требует соблюдения основных элементов методики, в которые входит подготовка студентов к активному восприятию учебного материала, постановка вопросов и творческих заданий, проведение различных форм закрепления.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, мотивация профессиональной деятельности, будущий учитель начальной школы, активные методы, качество образования.

**FORMATION OF MOTIVATION OF FIRST-YEAR STUDENTS
IN PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS TO EDUCATIONAL
AND FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITIES**

Iryna Viktorenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Primary Education Theory and Practice Department, State Higher Education Institution "Donbas State Pedagogical University", Sloviansk, Ukraine, e-mail: viktorenko2210@gmail.com

The article deals with the topical problem of modern professional education – formation of first-year students' motivation for educational and professional activity as a guarantee of successful and high quality preparation of future specialists. The author emphasizes the fact that the use of active teaching methods will help to solve this problem. The article covers a variety of active teaching methods, describes some aspects of their application to enhance the motivation of students of pedagogical specialties in higher education institutions.

The author actualizes the problem, first of all, through the analysis of the Law of Ukraine "On Education" in the part of staffing of educational institutions, which guarantees the recipients of education to provide high-quality specialists, capable of achieving high results and providing creative approaches to the organization of the educational process, thus creating innovative education. This social need determines the actualization of the problem of qualitative training of future teachers in the educational process of institutions of higher education, in particular, by reviewing the range of methods of classroom work organization. In the first year of training of future specialists, the methods should be selected in such a way as to promote the development of cognitive interest in the chosen specialty and gradually form the motivation for educational activity, because it is during this very period that a didactic adaptation of a future teacher to conditions of an institution of higher education takes place. In addition, for the future teacher, motivation to study in the first year already has great professional meaning.

The author concludes that the review of the achievements of research, which is the subject of active teaching methods, allowed us to highlight the benefits of these methods for the educational process of higher education institutions. In particular, it is necessary to increase the educational motivation of freshmen in pedagogical specialties. In addition, active methods are aimed at restructuring and improving the educational process, as well as training professionals for professional activity. The introduction of active methods in the educational process of higher education institutions will provide opportunities for enhancing the emotional response of freshmen to the process of cognition, intensification of their learning activities, interest in acquiring new knowledge, skills and practical use of them; development of students' creative abilities, speech; forming the ability to substantiate and express their own views, activate thinking and so on. Among the most successful active methods are the following: problematic lecture, "lecture for the two", "press conference", pre-planned mistakes, lectures-consultations, "round table", discussion, "brainstorming", case-study and others. Prospects for further research show empirical understanding of the effectiveness of active teaching methods in the classroom work of higher education institutions.

Key words: professional training, motivation for professional activity, future primary school teacher, active methods, quality of education.

*Стаття надійшла до редакції / Received 7.11.2019.
Прийнята до друку / Accepted 19.11.2019.*

УДК 37.013

Вікторія Володимирівна Дьоміна
ORCID ID: 0000-0002-3308-1754
доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри романо-германських мов і перекладу,
Національний університет біоресурсів та
природокористування України
м. Київ (Україна)
diomina@nubip.edu.ua

БІЛІНГВІЗМ МАЙБУТНЬОГО ПЕРЕКЛАДАЧА – ВИМОГА СУЧАСНОЇ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Процеси глобалізації, сучасні освітні тенденції, зміна цінностей, стрімкий розвиток науки, збільшення кількості ділових та особистісних контактів із носіями інших культур зумовлюють потребу у вихованні білінгвальної культури спілкування у майбутніх перекладачів та інших представників освіти. У запропонованій статті розкрито поняття білінгвізм, білінгвальна особистість, білінгвальна культура спілкування та її особливості, наведено змістові характеристики та взаємозв'язок. Обґрунтовано особливості білінгвальної особистості перекладача, що сприяє засвоєнню норм та цінностей іншої культури як важливих орієнтирів міжкультурного спілкування і є основою успішної адаптації до світових освітніх та інформаційних процесів.

Ключові слова: білінгвальна культура спілкування, білінгвальне спілкування, білінгвізм, культура, майбутні перекладачі, європейська вища освіта.

Вступ. Сучасні тенденції до поєднання різних цінностей різних культур та міжнародне співробітництво розширюють сферу міжнаціональних стосунків та міжетнічних взаємодій, що спонукає до пошуку нових ідей у міжкультурній взаємодії. Знання етики білінгвізму сприяє засвоєнню цінностей і норм як найважливіших орієнтирів суспільної діяльності, забезпечує повноцінну самореалізацію майбутнього перекладача у сучасному полікультурному просторі та є запорукою його успішної адаптації до світових інтеграційних процесів.

У світлі сучасних тенденцій розвитку європейської освіти обов'язковою вимогою кадрової інфраструктури стає оволодіння діловою іноземною мовою, що створює потребу у двомовних фахівцях, здатних здійснювати успішну професійну та особистісну взаємодію у полікультурній сфері. Ці фактори суттєво впливають на проведення мовленнєвої політики і ставлять перед перекладачем нові проблеми та завдання, які пов'язані із всебічним вивченням проблем білінгвізму, становлення білінгвізму особистості майбутнього перекладача та виховання його білінгвальної культури.

Поняття «білінгвізм» було вербалізоване ще у другій половині ХХ століття у період глобального соціального оновлення, прагнення до відкритого суспільства та інтеграції у європейський освітньо-культурний простір. Праці таких науковців, як: В. Авроріна, У. Вайнраха, Є. Венєвцевої, М. Михайлова, Н. Протченка, С. Трескова, Л. Щерби рефлексують нові виховні можливості білінгвізму, методів і засобів формування окремих компонентів білінгвальної культури особистості. Психолого-педагогічним та методологічним аспектам розвитку комунікативної культури присвячено дослідження М. Боченкова, Р. Будагова, О. Казарцевої, С. Лютової, С. Рашкіна, Є. Гусева та інших. Розробкою інтеграції компонентів культури у процес виховання, навчання іноземним мовам, а також полікультурної освіти М. Бахтін, Є. Верещакін, Г. Дмитрієв, В. Сафонова, які зосередили увагу на діалозі культур як спільному вивченні рідної та іноземної культур під час формування навичок міжкультурного спілкування та інтегративних, комунікативних вмінь.

На емпіричному рівні актуалізацію проблеми білінгвізму майбутніх перекладачів

ми здійснили засобами діагностичного дослідження, спрямованого на визначення рівня білінгвальної культури майбутніх перекладачів. Нами було здійснено опитування 64 студентів 2 курсу спеціальності філологія (англійська) Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ). У ході опитування виявлено, що майже всі студенти спрямовані до міжетнічного спілкування, 78 % розуміють необхідність у вивченні національних традицій та історії країни співомовців, 56 % вважають, що геополітичні зміни стирають умовності у етикеті спілкування, але переважна більшість розуміє необхідність формування білінгвальної культури спілкування.

Метою статті є наукове обґрунтування проблеми формування білінгвізму майбутнього перекладача.

Для визначення рівня білінгвальної культури спілкування у майбутніх перекладачів було використано діагностичні **методики**: методика виявлення самооцінки особистості Дембо-Рубінштейна, діагностика когнітивного компонента білінгвальної культури, діагностика комунікативного компонента білінгвальної культури, авторська методика «Білінгвальна культура перекладача».

Методи узагальнення, порівняння і систематизації були використані для обґрунтування проблеми формування білінгвізму майбутнього перекладача.

Виклад основного матеріалу. Культура білінгвізму – достатньо складний процес, оскільки він включає об'єкти дослідження різних наук і тим самим, викликає особливий інтерес у науковому світі. Поняття «культура» (лат. culture), на думку лінгвістів, походить від древнього colere – обробка, поліпшення. Спочатку поняття «культура» вживалося у зв'язку з обробкою землі (agriculture). Починаючи з XVII століття, відзначається тенденція позначення цим терміном всього, що створено людиною. Причому, у рамках богословського трактування культура сходиться до культу, віри, традицій, вищого сенсу буття, а у буденному житті характеризує властивості людини у сфері соціальної поведінки: тактовність, повага до інших людей, делікатність, уміння знайти міру вчинку.

У соціальних науках термін знайшов своє місце лише в XX столітті в певних трактуваннях різними представниками різних наукових шкіл, що підкреслює об'єктивну складність даного феномену. Культура, в розумінні учених, – це і специфічний спосіб діяльності, який визначає Э. Маркарян (цит. за: Панасюк, 2014) і сукупність знакових систем за Ю. Лотманом (цит. за: Киченко, 2012), як форму буття і спілкування людей різних епох і культур (Біблер, 1997). Але, незважаючи на відмінності в поглядах на природу і функції культури, проведений аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що в якому б контексті не розглядалася культура, вона завжди вказує на процеси поліпшення, перетворення, «обробку».

Культура завжди співвідноситься з людиною, є продуктом її праці і в той же час – чинником розвитку особистості, реалізуючи тим самим свою найважливішу людинотворчу функцію. Культура, мова і мислення є трьома нерозривно пов'язаними видами соціальної діяльності, які відрізняються один від одного за своєю суттю і специфічними ознаками. Питанням їхньої взаємодії присвячена безліч наукових праць в області психології, психолінгвістики, філософії, педагогіки, лінгводидактики.

На сучасному етапі розвитку суспільства економічні і культурні контакти між різними країнами стають усе більш важливішими. У цих умовах інтенсивніше розвиваються мовні контакти, що призводять до виникнення проміжних мовних систем, що характеризуються особливими рисами. Проте досить часто різниця в мовах і мовних підсистемах, які використовують учасники мовного спілкування, відображає соціальну неоднорідність учасників спілкування. І, навпаки, етнічно відмінні групи тих, що зазвичай використовують різні мови і мовні підсистеми. В них розрізнення можуть торкатися також комунікативної культури. Зазвичай розбіжності в комунікативній тактиці бувають пов'язані з культурними відмінностями між людьми, із різницею в оцінці деяких мовних явищ або мовних дій в тому чи іншому соціальному середовищі.

Може виникнути питання про правомірність розгляду в одному ряду соціолінгвістичних проблем білінгвізму.

У зв'язку з цим проблема двомовності набуває особливого значення. В умовах глобального поширення англійської мови у сучасному світі вивчення особливостей функціонування англійської мови як мови міжнаціонального спілкування присвячено багато робіт вчених різних наукових галузей.

Як відомо, до недавнього часу оволодіння другою мовою після рідної привертало увагу лінгвістів, в основному, як результат поширення нової мови в колективі, тоді як індивідуальній мові, на думку А. Мартіне, призначено «завжди залишатися на другому плані» (Цит. за: Слепцова, 2011). Слід привести містке вираження Е. Кассієра: «Проникання в дух нової мови завжди дає враження наближення до нового світу – світу зі своєю власною інтелектуальною структурою. Це подібно відкриттю чужої країни, а своя власна мова з'являється в новому світі. Співвідносні терміни двох мов рідко прикладені до одних і тих же предметів і дій. Вони покривають різні поля, які створюють багатоклірну картину і різні перспективи нашого досвіду» (Цит. за: Слепцова, 2011). Таким чином, ми впритул підходимо до того моменту, коли слід дати ширше визначення «білінгвізму» і визначити наскільки це явище актуальне в лінгвістиці, а також встановити точки зіткнення з іншими науками і методи застосування двомовності на практиці.

Отже, білінгвізм (двомовність) – це вільне володіння двома мовами одночасно. Вважається класичним визначення У. Вайнрайха, де він стверджує, що «білінгвізм є позмінне використання мов в залежності від умов спілкування» (Вайнрайх, 1979, с. 7). З позиції психолінгвістики, білінгвізм виступає як здатність вживати для спілкування дві мовні системи.

У лінгвістиці білінгвізм явище, яке представляє особливий інтерес для філософії, етнолінгвістики, соціології, етнопсихології, фізіології (функції центральної нервової системи), психології, а також для багатьох інших галузей науки. Якщо за основу лінгвістичної науки брати мову як об'єкт дослідження та як засіб спілкування, то видається необхідним надати визначення об'єкту дослідження, тобто мови. Мова – найважливіший засіб людського спілкування, який нерозривно пов'язане з мисленням; є

соціальним засобом зберігання і передачі інформації, одним із засобів управління поведінкою; реалізується в мовленні (Новый словарь методических терминов и понятий).

За визначенням А. Мартіне: «Оволодіти мовою – означає навчитися по-новому аналізувати те, що складає предмет мовної комунікації» (Цит. по: Слепцова, 2011, с. 46). Щоб опанувати усе багатство мови, потрібно не лише зрозуміти, але відчувати значення та сенс (нерідко прихований) десятків і навіть сотень тисяч слів, висловів, приказок, сенс яких відкривається тільки освіченій людині, знайомій з культурою народу та його історією, літературою, етнографією, фольклором.

Відомо, що розвитком мови рухають два початки – одне стихійне; воно належить до внутрішніх законів мовного ладу; друге – культурно регламентуюче, ґрунтоване на оцінці відбору мовних засобів, яке бере початок від освітніх верств суспільства і спрямоване на створення загальнолітературної мови. Останнім часом при обговоренні проблем розвитку загальнолітературної мови і національної культури, виникають проблеми мовної комунікації, білінгвізму, діалогу культур, їхньої взаємодії і взаємовпливу.

Ефективна і змістовна мовна комунікація грає велику роль у здійсненні політичної, економічної, культурної, лінгвістичної, психологічної, методичної і будь-якої іншої діяльності. Одною із проблем в процесі вивчення іноземної мови є узгодження в межах індивідуальної свідомості двох смислових контекстів – рідного та іншомовного, тобто формування білінгвальної свідомості. Воно індивідуальне за своєю природою, але співвідноситься з національною культурою народу – носія мови, що вивчається, і його сформованість залежить від ряду умов: міри володіння мовами, широти кругозору, міри вченості, соціальної приналежності тощо (Дьоміна, 2018, с. 127).

У кожній мові представлений код мислення людства, єдиний для усіх, і можна допустити, що задум висловлювань формується саме в цьому універсальному коді. Проте подальше оформлення думки здійснюється в індивідуально-предметному коді людини. Він формується на базі рідної мови, яка чинить найбільший опір

проникненню іноземної мови. Впевнене оволодіння іноземною мовою є результатом перетворення індивідуального коду білінгвальної культури, що дозволить мовнику оформляти думки за законами будь-якого з двох мов. Мова пов'язана з національною психологією і самобутністю народу, являється засобом передачі національних традицій, стереотипів, звичок. Отже, засвоєння будь-якої другої мови супроводжується засвоєнням нової мовної картини світу. На думку Е. Яковлевої, мовна картина світу – це світобачення крізь призму мови, впорядкована, соціально значуща система мовних знаків, яка містить інформацію про навколишній світ, відображення об'єктивної дійсності засобами конкретної мови (Цит. по: Слепцова, 2011, с. 47).

Обговорення результатів дослідження. Отже, поняття білінгвізм, білінгвальна особистість виокремлюються як основні складові поняття білінгвальної культури і дозволяють визначити її як систему вольових властивостей, комунікативних умінь і морально спрямованих якостей білінгвальної особистості. Вони необхідні для забезпечення, реалізації та формування бікультурної взаємодії. А також для процесу обміну інформацією між білінгвальними особистостями в рамках побутової і професійної діяльності засобами рідної і іноземної мов. Виходячи з цих позицій, феномен білінгвальної культури розуміємо як інтеграційне особистісне утворення, що є компонентом загальної культури особистості студента і характеризується сформованістю таких складових як: соцікультурна толерантність, міжкультурна комунікативна компетентність; усвідомлення себе як суб'єкта двох культур; розвиненість комунікативних умінь. Ці складові реалізуються в культуротворчій діяльності особистості та професійно орієнтованих ситуаціях спілкування.

Вирішуючи проблему формування білінгвальної особистості майбутніх перекладачів у контексті Європейського виміру, слід, насамперед, виховувати у студентів – майбутніх вчителів іноземної мови, повагу та інтерес до культури іншого народу, заохочувати їхнє пізнання країни мови, яку вони вивчають, враховуючи при цьому

можливості взаємного збагачення культур. Окрім цього, важливо розвивати у студентів уміння давати об'єктивну оцінку явищам культури іншого народу, адже лише в цьому випадку можна буде говорити про діалог культур у широкому сенсі цього слова. Майбутні перекладачі мають усвідомлювати, що знати іноземну мову і правильно користуватися нею можна, лише досліджуючи світ людей, які говорять цією мовою. Звідси, лінгвістичний аспект визначення структурних компонентів і змісту білінгвальної культури майбутнього вчителя іноземної мови, який полягає у визначенні складових, що сприятимуть розвитку студентів ЗВО як білінгвальної та бікультурної особистості. Серед цих складових розглядаємо такі: проектування і організація освітнього процесу на основі діалогу культур, професійних і особистісних цінностей, визначених гуманістичною і творчою парадигмами; використання рефлексії у процесі професійного і особистісного становлення особистості студента; стимулювання активності, самостійності та внутрішньої свободи людини; широке використання в навчальному процесі творчого підходу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, засвоєння національної мовної картини світу іншого народу сприяє формуванню білінгвальної особистості, яка осягнула устої, звичаї, культуру народу – носія мови. Білінгвальна особистість характеризується високим рівнем володіння двома мовами (рідною та іноземною), сформованістю міжкультурної комунікативної компетентності, білінгвальною мовною свідомістю та предметним кодом, яка має національну мовну картину світу двох народів. Критеріями сформованості білінгвальної особистості є: сформованість міжкультурної комунікативної компетентності, толерантності по відношенню до носіїв мови та їхньої культури, а також самооцінка як суб'єкта рідної культури країни мови, що вивчається.

На основі аналізу сучасної зарубіжної та вітчизняної літератури з питань білінгвізму, білінгвального спілкування та культури спілкування стає очевидним, що проблема білінгвальної культури спілкування майже не висвітлена ні у педагогіці, ні у лінгвістиці і тому потребує більш детального вивчення.

Перспективи подальшої розвідки. На сучасному етапі майбутнім фахівцям із перекладу бракує теоретичного обґрунтування змісту та структури, методів, засобів і форм виховання білінгвальної культури спілкування, критеріїв, показників та рівнів її вихованості,

що дозволяє констатувати недостатню розробленість даної лінгвістичної проблеми. Є потреба у комплексному підході до пошуку ресурсів та механізмів формування білінгвальної культури спілкування майбутніх викладачів.

Література

- Библер В. С. (1997) *На гранях логики культуры: Книга избранных очерков*. Москва, РФ.
- Боченкова М. (2016) Билингвизм и билингвальная среда как социокультурный и психолого-перекладачический феномен. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2, 591–595.
- Вайнрайх У. (1979) *Языковые контакты: состояние и пробл. исследования*. Киев, УССР. Высшая школа. 219-245.
- Дьоміна В. В. (2018) *Білінгвальна культура майбутнього вчителя іноземної мови*. (Монографія). Харків. ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 523 с.
- Киченко О. С. (2012) *Юрій Лотман: реконструктивні стратегії в семіотиці*. (Монографія). Черкаси, Україна: ЧНУ імені Богдана Хмельницького.
- Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). URL : http://methodological_terms.academic.ru/1163
- Панасюк Л.В. (2014) Диглосія: до аналізу категорії білінгвізму. *Витоки педагогічної майстерності*, № 1, 54–61. URL : <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2099>
- Слепцова Е. (2011) *Педагогические аспекты формирования билингвальной культуры личности будущего учителя* (Дис. кандидата пед. наук). Рязань, РФ: «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

References

- Bibler, V. S. (1997) *On the Frontiers of the Logic of Culture: A Book of Selected Essays*. Moscow.
- Bochenkova, M. (2016) Bilingualism and bilingual environment as a socio-cultural and psychological-pedagogical phenomenon. "Concept" scientific and methodical electronic magazine. 2, 591–595.
- Weinreich, U. (1979) *Language contacts: state and probl. of research*. Kyiv, USSR. High school. 219–245.
- Kichenko, O. S. (2012) *Yurii Lotman: Reconstructive Strategies in Semiotics*. (Monograph). Cherkasy : Bohdan Khmelnytsky National Technical University.
- A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching). Retrieved from : http://methodological_terms.academic.ru/1163
- Panasiuk, L. V. (2014) Definition of bilingualism: diglossia. *Origins of Pedagogical Skills*, № 1, 54–61. Retrieved from : <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2099>
- Sleptsova, E. (2011) *Pedagogical aspects of forming bilingual culture of future teachers*. (Thesis for a Candidate Degree in Pedagogy). Ryazan, Russian Federation: Ryazan State University named after S. A. Yesenin

БИЛИНГВИЗМ БУДУЩЕГО ПЕРЕВОДЧИКА – ТРЕБОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО ЕВРОПЕЙСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Виктория Демина, доктор педагогических наук, доцент кафедры романо-германских языков и перевода, Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины, г. Киев, Украина, e-mail: diomina@nubip.edu.ua

Процессы глобализации, современные образовательные тенденции, изменение ценностей, стремительное развитие науки, увеличение деловых и личностных контактов с носителями других культур обуславливают необходимость воспитания билингвальной культуры общения у будущих переводчиков и других представителей образования. В предлагаемой статье раскрыто понятие билингвизм, билингвальной личности, билингвальной культуры общения и его особенности, установлено содержательные характеристики и взаимосвязь. Обоснованы

особенности билингвальной личности переводчика, которые способствуют усвоению норм и ценностей другой культуры как важных ориентиров межкультурного общения и являются основой успешной адаптации к мировым образовательным и информационным процессам.

Ключевые слова: билингвизм, билингвальное общение, билингвальная культура общения, культура, будущие переводчики, европейское высшее образование.

BILINGUALISM OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER AS REQUIREMENT OF MODERN EUROPEAN HIGHER EDUCATION

Victoria Domina, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Romano-Germanic Languages and Translation, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine, e-mail: diomina@nubip.edu.ua

Cultural globalization of different countries, extended social circle of future teachers, exchange programs, emigration, scientific and professional contacts with representatives of other cultures call for the need to study foreign languages. Current changes pose new pedagogical challenges for scholars in terms of instilling communication culture while preparing future teachers of foreign languages. The article studies the concept of bilingualism, bilingual communication culture and its specifics, scope and relations with other concepts. The author argues that bilingualism is an essential component of general communication culture of future teachers, crucial for them to exchange information and share experience by means of their mother and foreign tongues.

Specifics of professional training for future foreign language teachers implies the need for bilingual communication, the effectiveness of which depends on the mastery of languages as well as ability to organize language interaction and communication skills. One possible way to develop bilingual communication culture in the process of preparing future foreign language teachers to their professional activity is engaging the model of developing linguistic and communication skills of bilinguality.

It is this bilingual training system that allows students to perceive general aspects of communication culture and its fundamental principles, determines the specifics of bilingual communication and features of professionally oriented expression in the process of comprehending bilingual communication culture as a whole. Integration of languages and cultures contributes to identification, classification, organization and evaluation of objects of the world around us, facilitates adaptation to new cultural environment, helps organize and coordinate activities, encourage other participants of language groups to act correctly.

Key words: bilingualism, bilingual communication, bilingual communication culture, future teachers of foreign language, European Higher Education

Стаття надійшла до редакції / Received 8.11.2019.

Прийнята до друку / Accepted 19.11.2019.

УДК 378.147.88: 372.853

Олександр Іванович Іваницький
ORCID ID : 0000-0002-3351-0571
доктор педагогічних наук, професор,
Запорізький національний університет
м. Запоріжжя, Україна
ival01011958@gmail.com

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ЗДАТНОСТІ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНВАРІАНТІВ НАВЧАЛЬНО- ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто ієрархію рівнів конкретизації інваріантів діяльності вчителя й учнів на прикладі вивчення фізичних понять. Виділено перелік фахових компетентностей, до структури яких входять здатності усвідомлено і доцільно застосовувати інваріанти навчально-пізнавальної діяльності. Формування у майбутніх вчителів фізики зазначених здатностей виконує

завдання формування комплексу фахових компетентностей, змістом цього формування є вивчення змісту інваріантів, створення умов для неодноразового застосування їх студентом як у квазіпрофесійному навчанні, так і в умовах педагогічної практики та власного педагогічного дослідження. Виділено інваріанти акмеологічного формування авторських систем діяльностей майбутніх учителів фізики. Застосуванню цих інваріантів студенти навчаються у процесі порівняльного вивчення реальних авторських систем діяльності.

Ключові слова: інваріант навчальної діяльності, здатність, рівень конкретизації інваріанта, компетентність, контекстний підхід, акмеологічний підхід.

Вступ. Модернізацію процесу професійної підготовки майбутнього вчителя в сучасному закладі вищої освіти слід розглядати як процес, що значною мірою сприяє створенню і становленню тих умов, які роблять реально можливим ефективне формування загальних і фахових компетентностей. Відбулися значні зміни у професійній підготовці майбутніх вчителів. На відміну від попередніх десятиліть, коли підготовка вчителів здійснювалася в рамках відповідних наукових спеціальностей, відбулося виділення напряму 01 Освіта / Педагогіка та в його межах спеціальності 014 Середня освіта, яка містить 14 предметних спеціальностей, зокрема, і предметну спеціальність 014.08 Середня освіта (Фізика). Можна стверджувати, що створено міцне підґрунтя для більш якісної психолого-педагогічної й методичної підготовки майбутнього вчителя фізики, для розширення і поглиблення змісту його професійної підготовки. Проте традиційна лекційно-практична система навчання, що продовжує домінувати у закладах вищої освіти, не відповідає викликам сьогодення і потребує суттєвої модернізації. Одним із шляхів цієї модернізації є створення освітньо-професійних програм на компетентній основі, націлених на формування загальних і фахових компетентностей як здатностей до соціалізації та провадження професійної діяльності. Формування у майбутніх вчителів фізики здатностей усвідомлено і доцільно застосовувати інваріанти навчальної діяльності у процесі навчання фізики виконує завдання формування комплексу загальних і фахових компетентностей. І в цьому контексті дослідження умов формування зазначених здатностей є актуальною проблемою дидактики вищої школи.

У загальнопедагогічному плані компетентнісний підхід у педагогіці вищої

школи розробляли І. Дичківська, Я. Кодлюк, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун та багато інших дослідників. Застосуванню компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх вчителів фізики присвячені роботи А. Андреева, П. Атаманчука, І. Богданова, І. Бургун, В. Заболотного, А. Куха, А. Павленка, Н. Подопрігори, В. Шарко та ін. Зокрема, питання дефініції понять «компетентність» і «компетенція» та характеристики їх складових, підходи і тенденції до їхнього вживання у науковому обізі зарубіжних дослідників всебічно проаналізовано у роботах В. Заболотного (2009), О. Овчарук (2004), В. Шарко (2006). Професійну підготовку майбутнього вчителя фізики на засадах компетентнісного і акмеологічного підходів розглянуто у наших дослідженнях (Іваницький, 2014). Нормативне визначення поняття «компетентність» закріплено у Законі «Про освіту» (2017): «компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність». На компетентнісному підході ґрунтується розробка Державних стандартів вищої освіти, освітньо-професійних програм, в його рамках виділяються загальні та фахові компетентності та відповідні їм результати навчання, які формулюються у вигляді переліку здатностей фахівця здійснювати певну професійну діяльність (Іваницький, 2018). Саме на основі компетентнісного підходу доцільним видається формування здатностей майбутнього вчителя фізики до застосування інваріантів навчально-пізнавальної діяльності вчителя і учнів у процесі навчання фізики.

Інваріант – це припис, орієнтовна основа діяльності вчителя й учнів. Він

складається з опису послідовності дій як уявлення вчителя (учня) про майбутню діяльність. Залежно від рівня конкретизації можна виділити різні типи інваріантів: план, проект, програма, підхід, принципи, мета, метод, організаційні форми навчання фізики, способи навчальної діяльності, алгоритм (Іваницький, 2001). Наведеному визначенню інваріанта також відповідають узагальнені плани вивчення фізичного поняття, закону, теорії, явища, об'єкту, установки та ін., які були розроблені А. Усовою та А. Бобровим ще у 1988 р. та широко застосовувалися у практиці роботи шкіл, зокрема українських.

Однак питання забезпечення ефективної професійної підготовки майбутніх вчителів фізики шляхом формування здатностей до застосування інваріантів навчально-пізнавальної діяльності у процесі навчання фізики ще не досліджені належним чином.

Тому **метою статті** є обґрунтування методики формування у майбутніх учителів фізики професійної здатності до застосування інваріантів навчально-пізнавальної діяльності.

У ході дослідження застосовано комплекс **методів**, зокрема аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури з проблеми дослідження, акмеологічне порівняння різних систем діяльності вчителів фізики, обсерваційні методи, контент-аналіз, моделювання процесу навчання фізики.

Методологічне підґрунтя інваріантів навчального процесу. З точки зору діяльнісної теорії процес навчання фізики у закладах середньої освіти можна характеризувати діяльністю учителя і учнів, що реалізується певним способом. У нашому дослідженні формами існування способу діяльності є інваріанти діяльності вчителя і учнів при навчанні фізики. Такі способи навчальної діяльності транслюються як елементи технології навчання фізики.

Наявність інваріантів навчального процесу з фізики має глибинне методологічне підґрунтя, що сягає розуміння інваріантності складу дії: орієнтовна, виконавча та контрольньо-оцінювальна частини (П. Гальперін, Н. Талізін). Проте за О. Леонтьєвим, діяльність – це сукупність дій, зумовлених спільним мотивом. Тому діяльність учителя й учнів із вивчення навчальної теми з фізики, як

і будь-яку іншу діяльність, можна розбити на три етапи: вступно-мотиваційний (орієнтувальна частина); операційно-пізнавальний (виконавча частина) та рефлексивний (контрольно-оцінювальна частина) (Л. Фрідман). Така функціональна модель діяльності вчителя і учнів є інваріантом більш високого рівня (узагальненим інваріантом) і вимагає певної конкретизації.

Ступінь представленості інваріантів у навчальному процесі різний. Конкретні інваріанти представлені більш очевидно, ніж інваріанти більш високого рівня. Наприклад, чітко виражені інваріанти діяльності вчителя фізики при виконанні традиційної лабораторної роботи: формулювання мети, опис послідовності виконання роботи, демонстрація зразків проведення вимірювань, моніторинг виконання роботи учнями з корекцією їхньої діяльності, підведення підсумків виконання лабораторної роботи. У зв'язку з тим, що інваріанти більш високого рівня вочевидь не втілені в технології навчання, необхідна спеціальна робота з їхньої реконструкції. Отже, технологія навчання фізики постає як втілення інваріантів діяльності учителя і учнів. Проте транслюються і реалізуються не окремі інваріанти, а їхнє поєднання у вигляді складних як у функціональному, так і в елементному плані структур.

Умовно фізику як навчальний предмет структурно можна подати у вигляді двох блоків: змістового і технологічного (Іваницький, 2001). До змістового блоку входять основні знання шкільного курсу фізики, представлені у програмі, такі, як факти, поняття, закони, теорії, фізична картина світу. Допоміжні знання є необхідними складовими ієрархії цілей навчання фізики. До них належать методологічні, світоглядні, історико-наукові, оцінювальні, міжпредметні знання, віднесення яких до групи допоміжних знань зовсім не означає їх низького статусу у структурі змістового блоку, про що свідчить Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (2011).

Система способів навчальної діяльності вчителя й учнів, яка використовується при формуванні фізичних понять.

Фізичні поняття, що вивчаються у курсі фізики середньої школи, утворюють досить струнку систему, в якій існує тісний взаємозв'язок як між окремими поняттями, так і між їх групами.

Так, для розуміння поняття «напруженість електричного поля» необхідне знання понять про силу і заряд, а для розкриття змісту такого поняття, як «внутрішня енергія», необхідне знання учнями понять про кінетичну і потенціальну енергії руху і взаємодії молекул тіла. Ця взаємозалежність фізичних понять (і законів) є характерною особливістю фізики і повинна знайти своє відображення у способах навчальної діяльності учнів при вивченні фізики.

Складність методичної роботи вчителя, пов'язаної з виділенням інваріантів навчального процесу з фізики та їх реалізацією, зумовлена тим, що у підручниках і програмах з фізики не розкривається зміст дій з формування і застосування знань. Проте, попри значну кількість елементів фізичного знання кожен з них належить одній з таких груп: поняття про фізичний об'єкт, фізичні явища, фізичні величини; фізичні закони; наукові факти; фізичні теорії; вимірювальні прилади і технічні пристрої.

Можна виділити *узагальнений інваріант способів навчальної діяльності учнів*, що відповідає кожному елементу знання: а) діяльність зі створення знання; б) розпізнавання ситуацій, що відповідають знанню; в) відтворення ситуацій, що відповідають знанню. Проте і такий інваріант є занадто загальним і вимагає конкретизації. А ця конкретизація, у свою чергу, теж має свої рівні. Розглянемо ієрархію рівнів конкретизації інваріантів діяльності вчителя й учнів на прикладі вивчення фізичних понять.

Процес формування фізичного поняття залежить від його обсягу і може здійснюватися як різною послідовністю способів навчальної діяльності, так і за допомогою різних засобів і організаційних форм навчання фізики. За О. Бугайовим процес формування фізичного поняття полягає у послідовному розкритті якісних і кількісних властивостей предметів і явищ, доведеному до їхнього словесного означення і свідомого практичного використання.

Для першого етапу характерним є *спостереження об'єктів і явищ*. У логічному плані – це сходження від конкретного до абстрактного, що полягає у накопиченні емпіричного матеріалу. Завершується перший етап висновком про необхідність уведення нового поняття. Наприклад, вивчення різних випадків руху тіл, коли поступово зменшується вплив сил тертя й опору та інших видів сил на поступальний рух тіла, дозволяє ввести поняття інерції як явища збереження тілом швидкості за відсутності або компенсації дії на нього інших тіл.

Другий етап полягає у формулюванні визначення поняття і наповнення його конкретним змістом. При цьому у логічному плані відбувається зворотне (стосовно до першого етапу формування поняття) сходження від абстрактного до конкретного. Так, щодо поняття інерція дається його означення, вивчаються характерні особливості і прояви в житті і в техніці.

Виділимо послідовність дій учителя й учнів, закладену в узагальнений інваріант формування фізичного поняття.

Інваріант вивчення фізичного поняття

1. Накопичення спостережень і створення основи для введення нового поняття.

2. Вибір і науковий аналіз конкретної ситуації, що забезпечує виникнення у свідомості учнів нового поняття; використання модельних уявлень.

3. Аналіз виучуваного об'єкта (явища, величини, моделі) і виявлення його зв'язків з іншими об'єктами (явищами, величинами, моделями).

4. Формулювання означення поняття.

5. Конкретизація і розвиток понять (рух від абстрактного до конкретного).

Проте цей інваріант діяльності вчителя й учнів є узагальненим і охоплює вивчення принаймні чотирьох категорій понять: а) поняття про явища (дифузія, інерція, конвекція, електризація та ін.); б) поняття про фізичні величини (швидкість, прискорення, маса, сила та ін.); в) поняття про фізичні об'єкти (пружинний маятник, електрон, електричне поле і ін.); г) поняття про фізичні моделі (матеріальна точка, абсолютно тверде тіло, математичний маятник, ідеальний газ та ін.) (Іваницький, 2014). Тобто, йдеться про

узагальнений інваріант навчальної діяльності, який у реальному навчальному процесі розщеплюється на чотири конкретизованих інваріанти залежно від категорії поняття. Власне кажучи, під час конструювання навчального процесу з фізики вчителю слід віддавати перевагу останнім інваріантам, тоді як при теоретичному вивченні навчального процесу з фізики у середній школі більш перспективним є розгляд узагальненого інваріанту. Це зумовлено насамперед необхідністю більш широкого погляду на навчальний процес із фізики і значною варіативністю його складових частин. Також для узагальнених інваріантів характерна відсутність рецептурності, здебільшого притаманна більш конкретизованим інваріантам.

Наявність інваріантів навчально-пізнавальної діяльності вчителя та учнів у процесі навчання фізики ми використали у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізики спеціальності 014 Середня освіта за предметною спеціалізацією 014.08 Середня освіта (Фізика). Зазначені інваріанти були основою для моделювання професійної діяльності майбутнього вчителя фізики.

Розглянемо загальні і фахові предметні компетентності, що містяться у освітній програмі підготовки бакалаврів предметної спеціальності 014.08 Середня освіта (Фізика) Запорізького національного університету, на предмет наявності здатностей, пов'язаних із застосуванням інваріантів навчально-пізнавальної діяльності вчителя і учнів.

Серед загальних предметних компетентностей (тобто, фахових компетентностей, спільних для всіх предметних спеціальностей спеціальності 014 Середня освіта) та спеціальних (предметних) компетентностей, притаманних предметній спеціальності 014.08 Середня освіта (Фізика), в першу чергу, привертають увагу такі (Іваницький, 2018):

Фахові компетентності, спільні для всіх предметних спеціальностей

1. Здатність до формування в учнів ключових і предметних компетентностей та здійснення міжпредметних зв'язків.

2. Володіння основами цілепокладання, планування та проектування процесу навчання учнів.

3. Здатність здійснювати об'єктивний контроль і оцінювання рівня навчальних досягнень учнів.

4. Здатність до критичного аналізу, діагностики й корекції власної педагогічної діяльності, оцінки педагогічного досвіду.

Спеціальні (предметні) компетентності:

1. Здатність використовувати систематизовані теоретичні й практичні знання з фізики та методики навчання фізики у вирішенні професійних завдань.

2. Здатність до організації й реалізації освітнього процесу з фізики в базовій середній школі.

3. Здатність доцільно і критично застосовувати фізичні поняття, закони, принципи, теорії у поєднанні з необхідним математичним інструментарієм для пояснення фізичних явищ і процесів із використанням сучасних засобів навчання.

4. Здатність до організації та проведення шкільного фізичного експерименту із застосуванням всіх його видів в освітньому процесі з фізики.

5. Здатність розв'язувати задачі шкільного курсу фізики різного рівня складності та пояснювати їх розв'язання учням.

Всі зазначені компетентності (тобто, 4 з 7 наявних у проекті Стандарту фахових компетентностей, спільних для всіх предметних спеціальностей, та 5 з 8 спеціальних (предметних) компетентностей) опосередковано містять здатності до застосування інваріантів навчально-пізнавальної діяльності вчителя і учнів у процесі навчання фізики. Наприклад, здатність здійснювати об'єктивний контроль і оцінювання рівня навчальних досягнень учнів ґрунтується на об'єктивних критеріях та показниках, в якості яких і будуть інваріанти навчальної діяльності. Сформованість у майбутнього вчителя фізики здатності застосовувати інваріанти вивчення учнями поняття про фізичний об'єкт, фізичні явища, фізичні величини; фізичні закони; наукові факти; фізичні теорії; вимірювальні прилади і

технічні пристрої сприяє формуванню всіх вказаних вище компетентностей.

Ці ж висновки можна зробити, розглянувши узагальнений інваріант дій учителя фізики, що складає послідовність певних етапів, необхідних у рамках будь-якої технології навчання фізики. Це своєрідний «каркас» у роботі вчителя, узагальнений алгоритмічний припис, виконуючи який, учитель зможе знайти в межах кожного етапу варіанти організації навчальних взаємодій, зумовлені як змістом навчального матеріалу, так і цілями навчання в конкретних умовах навчального процесу. Таким чином, сама послідовність етапів діяльності вчителя – це інваріант, а операційний склад цих етапів – варіативна складова, яка конструюється вчителем відповідно до умов навчання. Подамо ці етапи у їхній логічній послідовності:

1. Науково-методичний аналіз навчального матеріалу, його структурування і виділення елементів засвоєння, побудова знакових моделей – структурно-логічних схем (СЛС) різного ступеня узагальненості, виділення наукових і методичних ідей.

2. Цілепокладання – виділення і формулювання діагностичним чином системи цілей навчальної діяльності.

3. Моделювання діяльності учителя та учнів на основі виділення етапів вивчення даного фрагменту навчального матеріалу з фізики.

4. Конструювання системи дидактичних матеріалів, необхідних для узгодженого зворотного зв'язку в системах «вчитель фізики – учень» та «учень – класний колектив», для забезпечення ефективної і результативної самостійної роботи учнів, для контролю, самоконтролю і корекції навчальної траєкторії учня на основі діагностичного цілепокладання та його ієрархізації.

5. Планування системи навчального експерименту (демонстраційний, фронтальний, практикум з фізики, індивідуальні експериментальні завдання).

6. Планування роботи з навчальними завданнями.

7. Створення технологічної карти вивчення теми.

Здатність застосовувати узагальнений інваріант діяльності вчителя фізики знову ж є

складовим елементом будь-яких зазначених загальних фахових компетентностей.

Більшість здатностей застосовувати інваріанти навчально-пізнавальної діяльності у процесі навчання фізики формувалися протягом вивчення дисциплін «Теорія і методика навчання фізики» (вивчається протягом 5-7 семестрів, на її вивчення виділено 14 кредитів), «Практикум зі шкільного фізичного експерименту» (5 семестр, 4 кредити) та низки спецкурсів на основі акмеологічного і контекстного підходів.

Провідне значення в аспекті формування у майбутніх учителів фізики професійної здатності до застосування інваріантів навчально-пізнавальної діяльності має дисципліна «Теорія і методика навчання фізики» з огляду на обсяг цієї дисципліни і ключову роль у методичній підготовці майбутнього вчителя фізики. На лекційних заняттях студентів знайомимо зі змістом інваріантів навчальної діяльності вчителя й учнів у процесі навчання фізики, здійснюємо конкретизацію інваріантів і показуємо зразки їхнього застосування у навчальному процесі (академічне навчання, згідно термінології А. Вербицького стосовно контекстного навчання (Вербицький, 2003)), на практичних заняттях обов'язковою умовою розкриття тієї чи іншої теми у процесі виступу студентів є моделювання фрагментів уроків фізики, що містять окремі інваріанти (квазіпрофесійне навчання).

Під час вивчення дисципліни «Практикум зі шкільного фізичного експерименту» студенти знайомлять з інваріантами діяльності вчителя і учнів, пов'язаними зі шкільним фізичним експериментом. Під час виконання і здачі лабораторних робіт студенти повинні продемонструвати застосування відповідних інваріантів (квазіпрофесійне навчання).

Під час проходження навчальної педагогічної практики студенти здійснюють акмеологічне порівняльне вивчення авторських систем діяльності вчителів, виділяючи і аналізуючи застосовані ними інваріанти. Під час проходження виробничої педагогічної практики викладачі-методисти прослідковують і аналізують застосування майбутніми вчителями фізики відповідних

інваріантів навчально-пізнавальної діяльності (навчально-професійна діяльність).

Таким чином, формування у майбутніх учителів фізики професійної здатності до застосування інваріантів навчально-пізнавальної діяльності відбувалося шляхом вивчення студентами змісту інваріантів, їхніх специфічних властивостей, показу застосування інваріантів викладачами, створення умов для неодноразового застосування їх студентами як у квазіпрофесійному навчанні, так і в умовах педагогічної практики та власного педагогічного дослідження.

Висновки. Виділено узагальнений інваріант способів навчальної діяльності учнів, що відповідає кожному елементу знання: а) діяльність зі створення знання; б) розпізнавання ситуацій, що відповідають знанню; в) відтворення ситуацій, що відповідають знанню. Розглянуто ієрархію рівнів конкретизації інваріантів діяльності вчителя й учнів на прикладі вивчення фізичних понять. Залежно від рівня конкретизації виділено різні типи інваріантів: план, проект, програма, підхід, способи навчальної діяльності, алгоритм.

Виділено узагальнений інваріант дій учителя фізики, що складає послідовність семи етапів: науково-методичний аналіз навчального матеріалу; цілепокладання; моделювання діяльності учителя та учнів; конструювання системи дидактичних матеріалів; планування системи навчального експерименту; планування роботи з навчальними завданнями; конструювання технологічної лінії вивчення теми.

Подано перелік фахових компетентностей, до структури яких входять

здатності усвідомлено і доцільно застосовувати інваріанти навчально-пізнавальної діяльності. Формування у майбутніх вчителів фізики зазначених здатностей виконує завдання формування комплексу загальних і фахових компетентностей. Змістом формування у майбутніх учителів фізики професійної здатності до застосування інваріантів навчально-пізнавальної діяльності є вивчення змісту інваріантів, їхніх специфічних властивостей, створення умов для неодноразового застосування їх студентами як у квазіпрофесійному навчанні, так і в умовах педагогічної практики та власного педагогічного дослідження.

Виділено інваріанти акмеологічного формування авторських систем діяльностей (АСД) майбутніх учителів фізики, якими постають критерії оцінки і самооцінки компонентів АСД. Застосуванню цих критеріїв студенти навчаються у процесі порівняльного вивчення реальних авторських систем діяльності викладачів у процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти, вчителів фізики – під час педагогічної практики у закладах середньої освіти, елементів авторських систем діяльності майбутніх вчителів фізики – у процесі квазіпрофесійного навчання.

Основними напрямками продовження дослідження ми вбачаємо формування у майбутніх учителів фізики професійної здатності до застосування інваріантів навчально-пізнавальної діяльності шляхом урізноманітнення форм і методів професійної підготовки, зокрема, застосування методів активного навчання та проблемно-проектної діяльності студентів.

Література

- Вербицкий А. А., Дубовицкая Т. Д. Контексты содержания образования. Москва : РИЦ МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2003. 80 с.
- Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>
- Заболотний В. Ф. Формування методичної компетентності учителя фізики засобами мультимедіа : монографія. Вінниця : «Едельвейс і К», 2009. 454 с.
- Закон України «Про освіту», 2017. Розділ І. Загальні положення: 15) компетентність. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- Іваницький О. І. Сучасні технології навчання в середній школі. Монографія. Запоріжжя : Прем'єр, 2001. 266 с.

- Іваницький О. І. Професійна підготовка майбутнього вчителя фізики в умовах інформаційно-освітнього середовища. Монографія. Запоріжжя : ЗНУ, 2014. 230 с.
- Іваницький О. І. Формування фахових компетентностей майбутніх учителів фізики в процесі самостійної роботи. *Вісник Запорізького національного університету*. Педагогічні науки. Вип. 1(30). Запоріжжя : ЗНУ, 2018. С. 107-113.
- Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / Під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.
- Шарко В. Д. Теоретичні засади методичної підготовки вчителя фізики в умовах неперервної освіти : дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2006. 542 с.

References

- Verbitskii, A. A., Dubovitskaia, T. D. (2003). Konteksty sodержaniia obrazovaniia [Contexts of educational content]. Moscow : RPC of MSOPU n.a.M. Sholokhov (rus).
- Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity [State standard of basic and complete general secondary education]. (2011). Retrieved from : <https://cutt.ly/RrZNGqw> (ukr).
- Zabolotnyi, V. F. (2009). Formuvannia metodychnoi kompetentnosti uchytelia fizyky zasobamy multymedia [Formation of methodical competence of Physics teacher by means of multimedia]. Vinnytsia : Edelveis i K. 454 (ukr).
- Zakon Ukrainy «Pro osvitu», 2017. Rozdil I. Zahalni polozhennia: 15) kompetentnist [Law of Ukraine "On Education", Section 1. General provisions: 15) Competence]. Retrieved from : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. (ukr).
- Ivanytskyi, O. I. (2001). Suchasni tekhnolohii navchannia v serednii shkoli [Modern technologies of teaching in secondary school]. Zaporizhzhia : Premier (ukr).
- Ivanytskyi, O. I. (2014). Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia fizyky v umovakh informacii- osvitnoho seredovyscha [Professional training of future Physics teacher in information and educational environment]. Zaporizhzhia: ZNU. (ukr).
- Ivanytskyi, O. I. (2018). Formuvannia fakhovykh kompetentnostei maibutnikh uchyteliv fizyky v protsesi samostiinoi roboty [Formation of professional competences of future Physics teacher in the process of self-study]. *Visnyk Zaporizkoho nacionalnoho universytetu*. Pedagogichni nauky, 1(30). Zaporizhzhia : ZNU. 107–113. (ukr).
- Ovcharuk O. V. (Ed). (2004). Rozvytok kompetentnisnoho pidkhodu: stratehichni orientyry mizhnarodnoi spilnoty [Development of competence approach. Strategic guidelines of the international community]. *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii osviti: svitovy dosvid ta ukraïnski perspektyvy*. Kyiv : K.I.S. (ukr).
- Sharko V. D. (2006). Teoretychni zasady metodychnoi pidhotovky vchytelia fizyky v umovakh neperervnoi osvity [Theoretical bases of methodical preparation of Physics teacher in the context of continuous education]: Thesis for a Doctor Degree in Pedagogy / National Pedagogical Drahomanov University. Kyiv (ukr).

ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СПОСОБНОСТИ К ПРИМЕНЕНИЮ ИНВАРИАНТОВ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Александр Иваницкий, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры общей математики, Запорожский национальный университет, г. Запорожье, Украина, ival01011958@gmail.com

В статье рассмотрена иерархия уровней конкретизации инвариантов деятельности учителя и учащихся на примере изучения физических понятий. Выделен перечень профессиональных компетенций, в структуру которых входят способности осознанно и целесообразно применять инварианты учебно-познавательной деятельности. Формирование у будущих учителей физики указанных способностей выполняет задачу формирования комплекса

профессиональных компетенций, содержанием этого формирования является изучение содержания инвариантных, создание условий для неоднократного применения их студентом как в квазіпрофесійному обучении, так и в условиях педагогической практики и собственного педагогического исследования. Выделены инварианты акмеологического формирования авторских систем деятельности будущих учителей физики. Применению этих инвариантов студенты учатся в процессе сравнительного изучения реальных авторских систем деятельности.

Ключевые слова: инвариант учебной деятельности, способность, уровень конкретизации инварианта, компетентность, контекстный подход, акмеологический подход.

ENABLING FUTURE TEACHERS OF PHYSICS TO APPLY INVARIANTS OF EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITIES

Oleksandr Ivanytskyi, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Genral Mathematics, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: ival01011958@gmail.com

The article examines the concept of invariant which is presented as an indicative framework for teachers and students and describes a sequence of actions which reflect teacher's understanding of future activities. The author identifies a generalized invariant of students' educational activity methods which corresponds to each element of knowledge: a) activity on knowledge creation; b) recognition of situations that correspond to knowledge; c) reproduction of situations that correspond to knowledge. The article also considers the hierarchy of invariant specialization levels in terms of teacher and students' work in the context of teaching physics notions. To aquire the skill to use educational invariants in their professional activity, future teachers of physics are supposed to do specially selected tasks which enable them to vary the acquired skills and abilities for a more profound learning. To achieve this, students should be provided with guidelines which help them unify educational process and create real situations that reflect their own learning activities. These guidelines are descriptions of invariants to train physics teachers and students. In addition, authorial system of future physics teachers' activities is invariant according to the criteria for evaluation and self-assessment of authorial system components work.

Future teachers of physics' skill to use invariants of educational activities was acquired due to the fact that their professional training was based on the context approach which implements a dynamic model of students' educational activity: from their own educational activities (in the form of lectures) through quasi-professional (role and business games) and educational-professional (research work of students, pedagogical practice) to the professional activity of the teacher of physics.

Key words: invariant of educational activity, skill, level of invariant specialization, competence, context approach, acmeological approach.

Стаття надійшла до редакції / Received 8.05.2019.

Прийнята до друку / Accepted 21.06.2019.

УДК 37.005.95/96

Валентина Василівна Нечипоренко
ORCID ID: 0000-0001-9183-442X
доктор педагогічних наук, професор, ректор,
Хортицька національна академія,
м. Запоріжжя, Україна
info@khnnra.zp.ua

Валентина Яківна Ястребова
ORCID ID: 0000-0002-6253-6746
кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки та методик навчання,
Хортицька національна академія,
м. Запоріжжя, Україна
prorektornmr@gmail.com

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ДО СИСТЕМНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

У статті проаналізовано результати наукових досліджень й інноваційної освітньої практики в Україні та зарубіжних країнах, які свідчать про актуальність проблеми розвитку професійної готовності менеджерів освіти до системної організації інклюзивного навчання. На прикладі досвіду Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії доведено, що для розвитку професійної готовності менеджерів інклюзивної освіти пріоритетного значення набуває освітньо-реабілітаційна спрямованість післядипломної педагогічної освіти, можливість залучення до проведення курсових занять провідних науковців і досвідчених фахівців-практиків, здатних продемонструвати інклюзивний менеджмент у дії. Розглянуто контент курсів підвищення кваліфікації керівників інклюзивного закладу освіти, що визначається пріоритетами вивчення сучасної теорії освітньо-реабілітаційного менеджменту. На основі аналізу практичного досвіду висвітлено можливості проведення курсів післядипломної педагогічної освіти за програмою «Інклюзивний менеджер», що передбачає використання інтерактивно-консалтингових форм підвищення кваліфікації керівників: проведення тренінгу «Менеджмент в контексті інклюзивної освіти», майстер-класу «Управління інклюзивним закладом освіти», організацію роботи інноваційного професійного об'єднання «Студія інклюзивного менеджера», забезпечення професійного онлайн-спілкування і консультування учасників у блозі «Успішний керівник закладу інклюзивної освіти».

Ключові слова: *інклюзивне навчання, менеджер інклюзивного закладу освіти, управлінські підходи, управлінська компетентність, післядипломна педагогічна освіта.*

Вступ. Здійснення реформи загальної середньої освіти в Україні за цільовими орієнтирами, визначеними в Концепції Нової української школи і нормативно встановленими Законом України «Про освіту» від 05.09.2017 р. і Постановою Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту початкової освіти» від 21.02.2018 р. № 87, вимагає вдосконалення практики інклюзивного навчання, створення всіх умов для успішного залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітнього простору. Важливість розвитку інклюзивного навчання визнана на міжнародному рівні, про

що свідчить, зокрема, резолюція 48-ї Міжнародної конференції з освіти «Інклюзивна освіта: шлях до майбутнього», що відбулася під егідою ЮНЕСКО (Женева, 2008). У резолюції зазначено: «Все частіше визнається, особливо в Європі, що дітям з особливими потребами краще відвідувати звичайні школи, отримуючи при цьому різноманітні форми спеціальної підтримки» (Інклюзивное образование: путь в будущее, 2008, с. 11). Автори констатують, що в більшості країн освітні системи продовжують функціонувати на основі «уявлень» або «вірувань», успадкованих від минулого, або на

основі цілого ряду «міфів» (наприклад, про «середнього учня», про «природний» і нормальний характер явища, пов'язаного з незадовільними результатами навчання в школі окремих учнів, або навіть про те, що не школа створена для дитини, а навпаки, і отже, учень повинен так чи інакше пристосуватися до вимог системи). Труднощі, з якими стикається більшість учнів, є результатом існуючої системи організації навчального процесу із застосуванням в школах негнучких методів викладання. Натомість необхідно реформувати школу і вдосконалити методи викладання для того, щоб позитивно реагувати на різноманіття характеристик учнів, враховуючи те, що індивідуальні відмінності між учнями – це не проблеми, які слід розв'язати, а можливості для збагачення навчального процесу (Інклюзивное образование: путь в будущее, 2008, с. 12–13).

Успішне забезпечення спектру цих можливостей передбачає консолідацію зусиль вчених (від яких очікується концептуально-методологічне обґрунтування організаційно-технологічних основ інклюзивного навчального процесу), громадськості (від якої залежатиме утвердження в суспільній свідомості філософії інклюзії) та педагогів закладів освіти, які покликані реалізувати фундаментальні принципи, організаційні моделі та методичні рекомендації щодо забезпечення сучасного, якісного інклюзивного навчання з урахуванням контингенту школярів, наявних можливостей впровадження інноваційних технологій та інших особливостей.

Аналізу основних проблем, визначальних умов і чинників системної організації інклюзивного навчання присвячені науково-методичні праці вітчизняних і зарубіжних дослідників. Українські педагоги визначають інклюзивне навчання як ефективний засіб розв'язання актуальних проблем, пов'язаних із недостатніми можливостями для соціалізації дітей з інвалідністю в умовах спеціального закладу освіти інтернатного типу. Як зазначають В. Засенко і Н. Софій, сучасна практика свідчить про те, що після завершення навчання в школі-інтернаті досить значна частина дітей недостатньо успішно пристосовується до соціального середовища,

інтелектуальний потенціал випускників також використовується недостатньо (Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні, 2007, с. 5). У цьому контексті науковці звертають увагу на необхідність створення на національному рівні системи інклюзивної освіти зі збереженням потенціалу спеціальних закладів, які впродовж останніх десятиліть акумулювали цінний досвід здійснення корекційно-реабілітаційної діяльності. На думку М. Родди, Україна відрізняється від європейських і північноамериканських країн тим, що вона зберегла створену систему спеціальних шкіл для дітей з особливостями психофізичного розвитку. Такі школи є безцінними осередками фахових знань і досвіду (М. Родда, 2004, с. 23). В. Бондар вважає, що реформування системи спеціальної освіти в Україні на засадах рівноправності та доступності має здійснюватися не шляхом механічного калькування європейського досвіду інклюзивного навчання, а на основі комплексного врахування соціокультурних передумов розвитку українського суспільства, здобутків практики щодо психолого-педагогічної і медичної корекції порушень психофізичного розвитку дитини. Ігнорування цього аспекту призведе до неминучої втрати дітьми того обсягу якісної та своєчасної корекційної допомоги, яку вони отримують в умовах шкіл-інтернатів (В. Бондар, 2004, с. 10).

Авторитетні вітчизняні науковці в галузі корекційної педагогіки В. Синьов, М. Шеремет, Л. Руденко і Д. Шульженко вважають, що на шляху забезпечення освітньо-психологічної інтеграції та інклюзії школярів із психофізичними порушеннями найбільш актуальними проблемами, що потребують консолідованої співпраці науковців і педагогів-практиків, є: відсутність необхідних психолого-педагогічних умов навчання та виховання учнів з особливими потребами; невідповідність структури і динаміки уроку до їхніх індивідуальних можливостей; волонтаризм педагогів початкових класів по відношенню до «особливої» дитини; формальність застосування індивідуально-диференційованого підходу; відсутність апробованих методик включення «особливого» учня в навчальний

процес; нівелювання функціональних обов'язків і завдань асистента вчителя; некомпетентність вчителів щодо врахування психологічних особливостей учня (В. Синьов та ін., 2016).

Групою зарубіжних фахівців видано науково-методичну працю «Інклюзивна освіта: практичний посібник щодо підтримки розмаїття в класі», адресовану педагогам, керівникам навчальних закладів, науковцям, батькам дітей з особливими потребами і всім фахівцям, причетним до розбудови системи інклюзивної освіти. У посібнику розкрито сучасну концепцію інклюзії, проаналізовано особливі освітні потреби дітей з різними нозологіями, визначено сутність інклюзивного підходу до організації навчального процесу, розглянуто ефективність інтерактивного навчання, яке сприяє вставленню комунікації між усіма учнями (Т. Logeman та ін., 2005).

Прагнення фахівців перевести інклюзивну освіту з рівня експериментальних досліджень на якісно новий рівень – чітко організованої й алгоритмізованої практики, ефективність якої оцінюється за єдиними науково обґрунтованими критеріями і показниками, призвело до видання посібника «Індекс інклюзії: навчання і спільна діяльність у школах», авторами якого є Т. Бут і М. Ейнскоу з Великобританії. У масиві ключових показників, за якими фахівці пропонують здійснювати моніторинг якості інклюзивного навчання, передбачені показники ефективності педагогічної реабілітації учнів за такими критеріями:

– використання вчителем форм і методів навчання, які заохочують до участі всіх учнів;

– планування видів і форм навчальної діяльності з урахуванням особливостей і потреб кожного учня;

– активне заохочення взаємодопомоги учнів;

– активне залучення дітей до власного навчання;

– співпраця фахівців між собою (Booth T. та ін., 2002, с. 70–80).

Виділені англійськими фахівцями критерії і показники охоплюють найважливіші аспекти інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами і можуть

використовуватися при розробці змістовного компонента моніторингу цього процесу.

В 2010 р. Міністерство освіти, громадянства та молоді канадської провінції Манітоба опублікувало методичний посібник «Особистісно зорієнтоване планування: посібник з підготовки та впровадження індивідуальних навчальних планів», підготовлений групою канадських фахівців (M. Bahuaud та ін., 2010). Під індивідуальним навчальним планом автори розуміють документ, що відображає процес планування для окремо взятого учня. За розробку і реалізацію такого плану відповідає шкільна команда, до складу якої входять учень і його батьки, директор, учителі-предметники, вчитель спеціальної освіти (дефектолог), шкільний психолог і ресурсний вчитель. Окремо автори виділяють команду підтримки школи, до якої можуть залучатися вузькі фахівці: логопед, фізіотерапевт, консультант з проблем поведінки, ерготерапевт, соціальний працівник, клініцист, терапевти, медсестра, працівники в галузі психічного здоров'я, співробітники місцевих установ і служб підтримки дітей (M. Bahuaud та ін., 2010, с. 6–39).

Розглядаючи важливість особистісно-зорієнтованого підходу до навчання дітей з особливими освітніми потребами, Д. Ендрюс і Д. Лупарт у посібнику «Інклюзивний клас: навчання особливих дітей» наголошують на необхідності застосування цього підходу по відношенню до поточного контролю та оцінювання роботи школярів. Вчені зазначають, що особистісно-зорієнтований підхід передбачає орієнтацію на індивідуальність кожного учня: його спадковість, життєвий досвід, світогляд, життєві умови, здібності, таланти, інтереси і потреби. На думку канадських фахівців, найголовнішою складовою оцінки навчальної діяльності учня є його самооцінка (Andrews J. та ін., 2000, с. 319).

У системі навчання дитини з особливими освітніми потребами важливу роль виконують її батьки, що розглядаються нині як активні суб'єкти навчального процесу. Сучасна концепція їхньої співпраці з фахівцями представлена у практико-зорієнтованому посібнику для батьків дитини з особливими потребами «Працюючи разом»,

виданому канадськими науковцями (Blais J. та ін., 2004). Міністерства освіти, громадянства та молоді канадської провінції Манітоба. Аналізуючи досвід інклюзивної освіти в цій провінції, автори наголошують, що батьки є важливими партнерами в освіті, оскільки вони знають свою дитину найкраще, обізнані про її сильні сторони, таланти, проблеми і потреби. Участь батьків у створенні і реалізації навчальної програми, підтримка з їхнього боку мультидисциплінарної команди фахівців позитивно і суттєво впливатимуть на задоволення особливих освітніх потреб дитини. Автори розкривають у посібнику ключові аспекти такої участі, зокрема: роль батьків в ідентифікації особливих освітніх потреб дитини, у розробці та реалізації індивідуальної навчальної програми і плану її навчання, пояснюють специфіку комунікації батьків із різними фахівцями в процесі цієї роботи (Blais J. та ін., 2004, с. 3–29).

Аналіз наукової літератури і практичного досвіду інклюзивних шкіл свідчить про те, що кожен навчальний заклад, який розпочинає діяльність за моделлю інклюзивної освіти, неодмінно стикається з проблемою її кадрового забезпечення, залучення фахівців корекційно-педагогічного профілю для надання вихованцям спеціальних освітніх послуг, оскільки особливі потреби школярів вимагають застосування спеціальних підходів і технологій, якими володіють лише фахівці відповідної кваліфікації. Склад команди таких спеціалістів визначається контингентом школярів, які навчаються в закладі. Консолідуючою ланкою в системі корекційної педагогічної допомоги дітям з особливостями психофізичного розвитку є діяльність вчителя-дефектолога. Багатьом дітям з особливостями психофізичного розвитку надається також і спеціальна логопедична допомога. Діяльність педагога-реабілітолога спрямована на відновлення й подальший розвиток психофізичних функцій дітей з особливими освітніми потребами засобами корекційно-розвиткової роботи.

Безперечно, як і в будь-якій школі, в інклюзивному навчальному закладі центральною фігурою освітнього процесу залишається вчитель. Розглядаючи його роль як ключову у навчанні дітей з особливими

освітніми потребами, О. Таранченко і Ю. Найда виділяють його основні професійні компетенції, серед яких найважливішими є: здатність організовувати курикулум й перегруповувати його навколо ключової інформації, понять і навичок; готовність вивчати учнів, прагнучи зрозуміти їх та визначити їхні індивідуальні особливості; готовність продумувати розподіл часу і гнучко його використовувати; здатність планувати різні способи досягнення спільної мети; здатність у процесі навчання створювати для учнів ситуацію успіху; здатність формувати в класі відчуття спільноти (О. Таранченко та ін., 2012, с. 79-80). А. Колупаєва і Л. Савчук виділяють комплекс вимог до педагога, який працює з дітьми з особливими освітніми потребами: його готовність до всебічного вивчення анамнезу дитини, її особливостей, вивчення психічних якостей, знання закономірностей розвитку, здатність адаптувати навчальні плани та методики до індивідуальних можливостей і потреб дітей, вміння спостерігати за дитиною та на цій основі регулювати її навантаження (А. Колупаєва та ін., 2011, с. 29).

С. Лупінович до ключових індикаторів кадрового забезпечення інклюзивного корекційно-розвиткового простору відносить: наявність у закладі освіти керівних і педагогічних кадрів, які є компетентними щодо задоволення різних освітніх потреб; високий професійний рівень всіх працівників закладу з питань навчання дітей з особливими освітніми потребами; неперервність професійного розвитку педагогічних кадрів у сфері корекційної педагогіки, спеціальної психології; підвищення кваліфікації педагогів на курсах із засвоєнням спеціальних технологій супроводу учнів з особливими освітніми потребами (проблемні курси, спецкурси, тренінги, семінари, дистанційне навчання тощо); створення умов для комплексної взаємодії загальноосвітніх, спеціальних, науково-методичних закладів, що компенсує недостатність кадрових ресурсів; постійна методична підтримка, отримання оперативної консультації фахівців щодо програм навчання та виховання учнів з особливими освітніми потребами (С. Лупінович, 2018, с. 86).

Враховуючи суспільний запит, заклади вищої і післядипломної педагогічної освіти

покликані забезпечити підготовку висококваліфікованих фахівців освітньо-реабілітаційного профілю, готових до ефективної роботи з дітьми, які мають обмежені можливості здоров'я, до надання їм своєчасної корекційної допомоги та психолого-педагогічної підтримки. Тільки за цих умов діти з особливими потребами, які щороку приходять до загальноосвітніх шкіл, не будуть залишені напризволяще в звичайному класі, почувавши себе ізольованими і неуспішними в середовищі здорових однолітків. Окремого науково-концептуального аналізу і програмно-методичного розв'язання у практиці інклюзивного навчання вимагає проблема підготовки та підвищення кваліфікації освітніх менеджерів, здатних забезпечити синергію матеріально-технічних, організаційних, психосоціальних і корекційно-педагогічних умов успішного навчання дітей з різними нозологіями в загальноосвітньому класі. Актуальність цієї проблеми зумовлена зростанням протиріччя, з одного боку, між адміністративно-командною парадигмою управління закладом, яка історично складалась у вітчизняній загальній середній освіті і пояснювалася загальним авторитарно-централізованим характером освітньої політики Російської імперії і колишнього СРСР, у складі яких Україна перебувала протягом другої половини XVII-XX ст., і, з іншого боку, – місією інклюзивного закладу освіти у світлі національних пріоритетів і європейських аксіологічних імперативів розвитку особистості, як найвищої цінності, гуманізації та демократизації відкритого освітнього простору. У цьому контексті адміністративно-командна модель управління, яка зберігає певну функціональну значущість завдяки своїй прагматичності і спрямованості на конкретних результат (часто навіть ціною ігнорування особливостей і потреб конкретної дитини, перетворення її на абстрактного «отримувача освітніх послуг», «резервуару для наповнення знаннями», «функціональної одиниці в чітко структурованій освітній системі»), вже не відповідає запитам глобалізованого, динамічного, постмодерного суспільства XXI століття, потребує суттєвого ідейного перезавантаження і збагачення інноваційними концептами сучасного дитиноцентричного освітнього менеджменту.

Метою статті є комплексне розкриття цільових, змістових і програмно-методичних аспектів розвитку професійної готовності менеджерів освіти до системної організації інклюзивного навчання та висвітлення організаційної специфіки забезпечення цієї практики післядипломної педагогічної освіти на прикладі досвіду Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії.

Методи дослідження: теоретичний аналіз наукових джерел з проблеми системного управлінського забезпечення інклюзивного навчання, порівняльний аналіз основних організаційних підходів до розвитку професійних компетентностей керівників закладів з інклюзивною формою навчання, структурно-змістове проектування курсів підвищення кваліфікації менеджерів інклюзивної освіти, анкетування керівників закладів загальної середньої освіти Запорізької області з питань актуальних проблем організаційно-методичного забезпечення реалізації в них інклюзивного навчання, узагальнення інноваційної освітньо-соціальної практики післядипломної педагогічної освіти в умовах Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії.

Значення освітньо-реабілітаційної спрямованості післядипломної педагогічної освіти для розвитку професійної готовності менеджерів інклюзивної освіти. Оскільки ефективність інклюзивного навчання кожної дитини з обмеженими можливостями здоров'я залежить, передусім, від ступеня урахування специфіки її нозології та задоволення відповідних особливих освітніх потреб, центральну роль в успішному розвитку професійної компетентності менеджерів інклюзивної освіти відіграє набуття ними базових корекційно-педагогічних знань, а не тільки опанування сучасних теорій освітнього менеджменту. Саме корекційно-педагогічні знання всіх педагогів – учасників інклюзивного освітнього процесу – можуть виконувати функцію спільного ідейно-концептуального базису, тобто, забезпечувати взаєморозуміння у процесі обговорення проблем і пріоритетів навчання кожної дитини з особливими освітніми потребами, фахову інтерпретацію цієї інформації, консолідовану участь усіх фахівців у розбудові інклюзивного

загальноосвітнього простору. Враховуючи це, при проектуванні та практичному забезпеченні курсів післядипломної педагогічної освіти за напрямом розвитку професійної готовності менеджерів інклюзивної освіти слід враховувати не тільки інформаційну і методичну готовність розробників курсів до опрацювання слухачами вузькоспеціальних питань, а й можливості залучення до проведення курсових занять провідних науковців і досвідчених фахівців-практиків, здатних продемонструвати інклюзивний менеджмент у дії – у синергетичному взаємодоповненні професійних функцій і ролей різних фахівців, об'єднання яких в одній міждисциплінарній команді є пріоритетом управлінської діяльності керівника.

Можливості для такого збагачення курсів підвищення кваліфікації менеджерів інклюзивної освіти наявні, передусім, у тих закладах вищої та післядипломної освіти, які синергетично поєднують у своїй діяльності освітні функції з реабілітаційними, вибудовуючи на науково-теоретичному рівні і реалізуючи на практиці систему індивідуалізованого, фахового супроводу кожної дитини з особливими освітніми потребами. У цьому контексті релевантним і репрезентативним прикладом є Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія, яка завдяки своїй структурі є базовим закладом у Запорізькому регіоні із створення компетентісно спрямованого освітньо-реабілітаційного простору, забезпечує безперервність і наступність освіти, комплексної реабілітації (медичної, соціальної, психологічної, педагогічної), соціальної інтеграції та розвитку життєвої компетентності дітей та молоді з обмеженими можливостями здоров'я з першого року життя до здобуття вищої освіти. До структури закладу входять: факультет реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи; факультет мистецтва та дизайну; педагогічний коледж; підрозділи, що забезпечують практичну підготовку студентів: центр ранньої соціальної реабілітації і загальноосвітня санаторна школа-інтернат I-III ступенів.

У численних наукових публікаціях розкрито інноваційний досвід закладу і його окремих структурних підрозділів щодо практичного розв'язання актуальних проблем

освітньої інклюзії, зокрема: організації інклюзивного навчання дітей з психофізичними порушеннями в умовах санаторної школи-інтернату (В. Нечипоренко, 2016) і емпіричного підтвердження його ефективності (В. Нечипоренко, Ю. Сілявіна, 2017), системності та наступності інклюзивного навчання учнів і студентів з особливими освітніми потребами (В. Нечипоренко, Е. Позднякова-Кирбят'єва, 2017), методичного забезпечення цієї діяльності (V. Nechyporenko, N. Gordienko, E. Pozdnyakova, J. Silyavina, 2018), структурно-функціональної специфіки інклюзивного освітнього простору в умовах закладу вищої освіти (В. Нечипоренко, 2018, 2019), розвитку інклюзивного туризму в Україні (В. Нечипоренко, Н. Куреда, Ю. Юхновська, 2017).

Важливим чинником успішності експериментальної практики в галузі інклюзивного навчання є діяльність наукової школи педагогіки і психології життєтворчості, яка сформувалася на базі Хортицької національної академії під керівництвом доктора філософських наук, професора Л. В. Сохань, доктора педагогічних наук, професора В. В. Нечипоренко і кандидата історичних наук І. Г. Єрмакова, зареєстрована Державною науковою установою «Інститут модернізації змісту освіти» (рішення Вченої ради від 27.11.2019 р., протокол № 9) і визнана науковою спільнотою. Колективом наукової школи протягом 1993-2019 рр. розроблено і реалізовано дослідницьку програму, за підсумками якої:

– розроблено й експериментально перевірено структурно-функціональну модель інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інноваційного загальноосвітнього навчального закладу – школи життєтворчості;

– обґрунтовано і впроваджено в освітній процес модель безперервного життєтворчого зростання особистості з особливими освітніми потребами від перших років життя до здобуття вищої освіти;

– досліджено психолого-педагогічні умови успішного життєвого проектування саморозвитку і самореалізації особистості в системі інклюзивного навчання;

– розроблено організаційно-педагогічні умови становлення особистості як суб'єкта пізнання в інклюзивному навчальному

процесі і як суб'єкта колективних відносин – в інклюзивному виховному процесі;

– досліджено чинники акмеологічного спрямування навчально-виховного процесу в інклюзивному закладі освіти;

– розроблено та апробовано програмно-технологічне забезпечення інклюзивного навчання та освітньо-реабілітаційного супроводу дітей та молоді з особливими освітніми потребами, а саме: проєктивно-рефлексивну технологію навчання, виховну інтерактивну технологію «Океан життєвої компетентності», виховну технологію проєктивного життєздійснення, технологію планування життєдіяльності дитячих колективів, технологію життєвого проєктування саморозвитку особистості, технологію педагогічного супроводу розвитку життєвої компетентності школярів, технологію педагогічного супроводу соціальної і життєвої практики учнів, технологію учнівського самоврядування, технологію реабілітації природою, технологію реабілітації мистецтвом, технологію загальнофункціональної реабілітації, технологію розвитку професійної компетентності педагогів, технологію моніторингу освітньо-реабілітаційного процесу, цільові виховні програми «Я – особистість», «Я – громадянин України», «Я і мистецтво», «Я і праця», «Я серед людей», «Я і природа» для вихованців молодшого, середнього та старшого шкільного віку.

При проєктуванні та практичній організації на базі Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії курсів підвищення кваліфікації менеджерів інклюзивної освіти важливим інформаційно-методичним ресурсом, що враховувався розробниками курсів, був багаторічний досвід закладу щодо підготовки фахівців освітньо-реабілітаційного профілю для регіональної та загальнодержавної системи спеціальної й інклюзивної освіти, а саме:

– вчителів початкової школи, асистентів вчителя інклюзивного класу, асистентів вчителя-реабілітолога, вихователів спеціальних та інклюзивних закладів освіти;

– логопедів, учителів-дефектологів, вихователів спеціальних та інклюзивних груп;

– соціальних педагогів, фахівців соціальних служб, молодіжних, реабілітаційних центрів;

– практичних психологів, консультантів медико-психолого-педагогічних консультацій;

– фізичних терапевтів, ерготерапевтів, реабілітологів;

– методистів інклюзивного навчання.

Фахове розуміння менеджером ролі кожного із зазначених фахівців у створенні інклюзивного загальноосвітнього простору, сприятливого для задоволення особливих освітніх потреб кожного учня, є важливою передумовою успішності управлінської діяльності, адже саме педагоги-практики є тими суб'єктами, які реалізують нову освітню політику в кожному класі, в кожному дитячому колективі.

При розробці курсів підвищення кваліфікації менеджерів інклюзивної освіти на базі Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії було враховано можливості локального ознайомлення слухачів з технологічно-методичними основами корекційно-педагогічної діяльності, які покладені в основу підготовки студентів академії – майбутніх фахівців освітньо-реабілітаційного профілю. Так, майбутні корекційні педагоги (спеціальність «Спеціальна освіта. Логопедія») серед багатьох спеціальних дисциплін вивчають методику слухових тренувань Томатіса, методику застосування аудіостимуляційних тренінгових програм, методику застосування корекційно-розвиткового комп'ютерного комплексу ТІМОКО, методику роботи у нейродинамічній кімнаті, технологію використання комп'ютерного слухомовного тренажеру «Видима мова», а також інші спеціальні методики і технології. Студенти, які здобувають вищу освіту за спеціальністю «Соціальна робота» на рівнях бакалаврату і магістратури, вивчають курси «Вікова психологія», «Етнопедагогіка», «Вікова фізіологія та валеологія», «Медико-соціальний патронаж» та ін. Теоретична підготовка відбувається не тільки у класичному форматі лекцій, але і в інтерактивних формах ділових ігор, тренінгів, кейс-навчання, проєктної педагогіки, семінарів, практикумів тощо. Поєднання соціологічного, культурологічного і психолого-педагогічного компонентів при їх навчанні забезпечує багатопрофільну готовність випускників до роботи в

міждисциплінарних командах, над мультигалузевими проектами, які сьогодні є важливим трендом ділового життя на міжнародному рівні. Майбутні вчителі початкових класів і асистенти вчителя оволодівають методиками викладання навчальних предметів, новітніми педагогічними технологіями, вивчають вікові особливості учнів за нозологіями, способи організації навчальних занять тощо. Важливими компетентностями випускників є готовність до проектування та створення збагаченого освітнього простору для досягнення метапредметних і предметних результатів навчання, здатність забезпечувати індивідуальні освітні маршрути учнів.

Локальне ознайомлення менеджерів зі специфікою зазначених напрямів роботи сприяє формуванню в них розуміння виняткової ролі всіх цих фахівців у належному кадровому забезпеченні якісного інклюзивного навчання. При цьому керівник закладу починає усвідомлювати власну організаційно-консолідує роль як управлінського центру проектування та практичного забезпечення інклюзивного навчання, розуміти важливість розвитку у себе таких професійно значущих якостей і компетенцій, як управлінська далекоглядність (визначає успішність антиципації перспективних характеристик закладу освіти та обґрунтованість розробленої стратегії їх розбудови), системне та діалектичне мислення (важливі для збереження структурно-функціональної специфіки інклюзивного закладу освіти в процесі його системного інноваційного розвитку), інноваційна культура (є основою для адекватного управління всіма інноваційними процесами, що здійснюються в закладі, здатності керівника приймати виважені, ресурсно обґрунтовані рішення щодо доцільності змін на певному рівні роботи інклюзивного закладу), організаторський талант (має вирішальне значення для консолідації та спрямування зусиль всього колективу за напрямом підвищення якості роботи закладу), комунікативна компетентність (набуває особливої ролі в усіх ситуаціях спілкування менеджера як зі співробітниками інклюзивного закладу, так і з його партнерами).

Концептуальні орієнтири проектування курсів підвищення кваліфікації менеджерів інклюзивної освіти. Якщо первинне ознайомлення з вищезазначеними складовими діяльності фахівців освітньо-реабілітаційного профілю є певним «інформаційним фоном» у системі професійних знань керівника інклюзивного закладу освіти, то безпосереднім предметом підвищення його кваліфікації є вивчення сучасної теорії освітньо-реабілітаційного менеджменту. При опануванні цієї теорії пріоритетним є чітке розуміння керівником переваг, обмежень і специфіки використання основних управлінських підходів: системного, стратегічного, програмно-цільового, адаптивного, інформаційного, партисипативного, дистриб'ютивного та мережевого управління.

Як свідчить багаторічний експериментальний досвід проектування та практичного забезпечення інноваційного розвитку Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії, специфічні характеристики інклюзивного закладу освіти зумовлюють особливі вимоги до управлінсько-організаційної діяльності його керівника та адміністративного апарату. Першочергової уваги при цьому потребує координація багатовекторних дій колективу щодо надання кожній дитині необхідного обсягу освітньо-реабілітаційної допомоги з урахуванням її потреб, психофізичних можливостей, зони актуального та найближчого розвитку. Все це висуває на перший план проблему ефективного управління інклюзивним закладом, як особливою складно-координованою системою, що функціонує та розвивається. З точки зору особливостей інклюзивного закладу, як об'єкта управлінського забезпечення, на перший план виходить системне управління, що дозволяє суттєво примножувати потенціал інституційної структури за рахунок появи у неї емерджентних характеристик (які притаманні в цілому системі та відсутні у її окремих підсистемах). Системне управління враховує те, яким має стати інклюзивний заклад, які зміни та в якій послідовності треба реалізувати, щоб, по-перше, не порушувати стабільності його функціонування, по-друге, забезпечити послідовне його переведення із актуального стану в бажаний – у стан

адаптивної системи, відкритої для навчання дітей з різними нозологіями. Системне управління розвитком інклюзивного закладу – це специфічна діяльність, суб'єкти якої за допомогою планування, керівництва, організації, контролю забезпечують послідовність пов'язаних між собою змін, завдяки яким забезпечується перехід закладу в якісно новий стан, який базується на ідеї урахування особливих освітніх потреб кожної дитини. В умовах системного управління актуалізується пріоритетне значення обґрунтованого узгодження інноваційних і стабільних, перспективних і оперативних, пріоритетних і поточних цілей кожної підсистеми, їх адекватної, успішної реалізації через освітньо-реабілітаційні технології та програми, відповідного науково-методичного та інформаційного забезпечення. Вирішення цих завдань передбачає використання керівником закладу переваг стратегічного, програмно-цільового та інформаційного управління.

Стратегічне управління сприяє вирішенню проблем перспективного, довгострокового характеру, досягненню ключових цілей, забезпечує можливість передбачення й урахування змін, використання переваг взаємодії із соціумом; спрямовує та стимулює інноваційний розвиток інклюзивних закладів освіти у сучасних соціокультурних умовах. Обґрунтована та перспективна управлінська стратегія інтегрує всі ключові параметри роботи закладу освіти, адже недостатня увага принаймні до одного з них у майбутньому може призвести до значних порушень його системного функціонування та розвитку.

У сучасній практиці інклюзивного менеджменту стратегічне управління успішно доповнюється програмно-цільовим управлінням, спрямованим на підвищення ступеня обґрунтованості, узгодженості та ефективності досягнення поставлених цілей розвитку інклюзивного закладу освіти. Першоосновою програмно-цільового підходу є поєднання досягнень основних наукових шкіл управління, а також основних евристичних ідей концепцій процесного, ситуативного, системного, цільового і програмного управління. Дотримання механізму програмно-цільового управління сприяє не лише визначенню та

виконанню актуальних завдань функціонування та розвитку інклюзивного закладу, але й оптимізації управлінського процесу з урахуванням його соціально-психологічних характеристик.

За умов синергетичного поєднання активів стратегічного і програмно-цільового управління в інклюзивному менеджменті на зміну розмитому генеральному цілепокладанню приходять системоутворювальне цілепокладання, поєднання планування у режимі функціонування і планування у режимі розвитку. При плануванні розвитку інклюзивного закладу менеджер може використовувати такий алгоритм:

1. Аналіз стану розвитку інклюзивного закладу: збір статистичних даних; аналіз визначення внутрішніх засобів, позитивних аспектів, слабких місць, негативних аспектів, можливостей, перешкод та ризиків; аналіз якості роботи закладу; звітування перед батьками про стан справ.

2. Формування цілей, очікувань, пріоритетів розвитку: кристалізація інтересів різних груп громади інклюзивного закладу; проведення круглих столів з метою узгодження пріоритетів розвитку; прийняття рішення.

3. Складання плану дій: формулювання завдань; розподіл ролей та обов'язків; поділ діяльності на етапи; визначення критеріїв досягнення мети; перелік ресурсів, необхідних для впровадження конкретних дій.

4. Реалізація стратегії: перегляд реалізованих дій; корекція цілей; моніторинг та обговорення (звітування про реалізацію дій, їх наслідки); оцінювання відповідності досягнутих результатів визначеним критеріям; формування подальших стратегій.

Планування доповнюється повноцінним прогнозуванням і перетворюється на проектування результатів, створення моделі процесів (технологічних ланцюжків), формування банку ідей та набору програм діяльності з обов'язковим урахуванням особистісних характеристик усіх учасників освітнього процесу.

Планування здійснюється на основі проблемної теми закладу. Далі визначається проблемна тема на навчальний рік, виходячи з аналізу результатів, отриманих за минулий

навчальний рік. На основі аналізу результатів розв'язання проблеми визначаються пріоритетні завдання.

Спираючись на них, розробляється модульно-цільова програма діяльності інклюзивного закладу на поточний навчальний рік. Виходячи з неї, складається план роботи закладу, в якому беруть участь усі структурні підрозділи та який затверджується радою закладу.

Спираючись на модульно-цільову програму та річний план роботи, здійснюється щомісячне планування діяльності кожним структурним підрозділом, а наприкінці місяця – проводиться моніторинг виконаної за місяць роботи. Планування здійснюється як в режимі функціонування, так і в режимі розвитку. Виходячи із завдань на місяць, перед кожним структурним підрозділом визначаються пріоритетні завдання на тиждень, що відображується у щотижневих планах роботи закладу. В плануванні передбачається взаємодія всіх структурних підрозділів закладу, виконання ними завдань, що спрямовані на досягнення кінцевого результату – адаптації всіх підсистем до особливих освітніх потреб і запитів кожної дитини.

Використання розглянутих підходів у практиці управління інклюзивним закладом дозволяє визначити конкретні, обґрунтовані цільові пріоритети його інноваційного розвитку та забезпечити чітку, скоординовану роботу всього колективу щодо їх успішного досягнення. Завдяки цьому як для адміністрації, так і для кожного працівника стає зрозумілою роль кожного наступного нововведення, його місце у загальній стратегії бажаних інноваційних змін. Прогнозованість і планованість кожного етапу розвитку стають важливими чинниками управління інклюзивним закладом. Проте, навіть за умов високорозвинених прогностичних здібностей керівника та всієї управлінської команди спрогнозувати всі можливі сценарії розвитку подій неможливо, оскільки в сучасних умовах інклюзивні заклади освіти перебувають під впливом широкого різноманіття передумов і чинників – як зовнішніх, так і внутрішніх. Це вимагає своєчасних корективів та адекватної реакції, адаптивного ставлення до нових умов, іноді навіть зміни, перегляду затвердженої

стратегії інноваційного розвитку. Для того, щоб це не призвело до стійких порушень функціонування та розвитку закладу, адміністрації слід застосовувати сучасний арсенал адаптивного управління, яке дозволяє оперативно та гнучко перебудовувати робочі процеси, зберігаючи стабільними принципово важливі, ключові характеристики освітньої системи.

Проаналізовані переваги стратегічного, системного, програмно-цільового й адаптивного менеджменту можуть бути реалізовані в інклюзивному закладі за умови оновлення інформаційного забезпечення його діяльності, адже і поставлені завдання, і механізми їх виконання, і варіанти гнучкої, оперативної перебудови роботи у випадку неочікуваних змін є різновидами освітньої інформації, яку слід генерувати, аналізувати, збирати, зберігати та передавати. В рамках цієї проблеми актуальним є використання керівником закладу освіти потенціалу інформаційного менеджменту. У практичній площині цей різновид менеджменту передбачає застосування автоматизованих інформаційно-пошукових та інформаційно-довідкових систем, Інтернет-технологій, управлінських інформаційних систем, кейс-технологій, телевізійно-супутникових мережевих технологій в поєднанні з телекомунікаційною підтримкою управлінського процесу, інформаційних ресурсів глобальної мережі Інтернет, створення банків нормативно-директивної інформації, тематично-орієнтованих баз релевантних даних тощо.

Розглянуті управлінські підходи зосереджуються в основному на операційно-цільових аспектах діяльності інклюзивного закладу освіти. Проте, не менш значущою для його системного інноваційного розвитку є реорганізація роботи з педагогічним колективом закладу на принципах людиноцентризму, демократизації та продуктивної співпраці, подолання вад командно-адміністративної моделі. Досягти цих якісних результатів можливо за допомогою дистрибутивного, партисипативного та мережевого управління, які мають все більше активних прибічників завдяки своїй демократичній спрямованості.

Концепція партисипативного управління базується на положенні про те, що коли людина зацікавлено, мотивовано бере участь у різноаспектній діяльності організації, то вона отримує від цього особливе задоволення, працює зі значно більшою віддачею, більш енергійно, якісно і продуктивно. Навіть мінімальна участь працівника інклюзивного закладу в процесі обговорення та прийняття важливих рішень (можливість висловити, обґрунтувати свою позицію при обговоренні перспективних проектів, виконання ролей консультанта, експерта тощо) суттєво визначає його ставлення до закладу в цілому та окремих змін у ньому.

В умовах інклюзивного закладу освіти партисипативне управління стає не просто бажаним, але й обов'язковим підходом, від якого залежить його системний розвиток. Це пояснюється фаховою специфікою більшої частини управлінських рішень, важливістю залучення для їх обґрунтованого прийняття та виконання додаткових фахівців. Наприклад, якщо в традиційній загальній середній школі розроблення розкладу уроків ефективно здійснюється за звичним, усталеним алгоритмом, то в умовах інклюзивного закладу освіти вона може стати організаційною проблемою, оскільки слід враховувати індивідуальні навчальні програми для дітей з обмеженими можливостями здоров'я, динаміку зміни їхньої працездатності, можливість здійснення обов'язкових медико-реабілітаційних заходів для дітей зазначеної категорії та інші важливі питання. Тож до розробки розкладу уроків можуть залучатися лікарі, вчителі, соціальні педагоги-вихователі, педагоги-реабілітологи, дефектологи, заступники директора з лікувально-оздоровчого та виховного процесу, інші фахівці-консультанти.

Суттєвій оптимізації управлінської практики в умовах інклюзивного закладу освіти сприяє використання потенціалу дистриб'ютивного та мережевого лідерства. Зокрема, дистриб'ютивне лідерство передбачає цілеспрямований розподіл лідерських ролей по низхідній траєкторії через ієрархічну структуру інклюзивного закладу, інституціоналізацію практик спільної роботи; сприяє згуртуванню трудового колективу, перетворенню закладу освіти на організацію, що навчається, демократизації його

діяльності. Мережеве лідерство зорієнтоване на розвиток консолідованості, спільності учасників освітнього процесу, на відміну від контролю та підпорядкування, що характерні для ієрархічного способу організації роботи. В освіті мережі займають проміжну ланку між централізованими та децентралізованими структурами, сприяють у процесах реструктуризації та рекультурації освітніх організацій.

Пріоритети та переваги дистриб'ютивного і мережевого лідерства можуть бути успішно реалізовані через організацію в управлінській структурі інклюзивного закладу профільних рад, які колегіально, демократично вирішують питання функціонування та розвитку закладу, наприклад: ради закладу, адміністративної, медико-реабілітаційної, організаційної, піклувальної, науково-методичної та педагогічної ради.

Організаційна специфіка практичного забезпечення розвитку професійної готовності менеджерів освіти до системної імплементації інклюзивного навчання. З урахуванням освітньо-реабілітаційної спрямованості Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії та проаналізованих концептуальних орієнтирів проектування курсів підвищення кваліфікації інклюзивних менеджерів, в 2019 р. на базі закладу було започатковано роботу за цим напрямом післядипломної освіти. В рамках підготовчої роботи відділом підвищення кваліфікації Хортицької національної академії було проведено вибіркове анкетування керівників закладів загальної середньої освіти Запорізької області щодо актуальних проблем організації в них інклюзивного навчання. Результати показали, що найбільш складними й гострими проблемами менеджери вважають: забезпечення соціального партнерства в інклюзивній освіті (школа – ресурсний центр; школа – батьки; школа – фахівці, які працюють з дітьми в інших закладах); розподіл і системне узгодження функцій учасників команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами; налагодження ефективної роботи асистента вчителя з дітьми, які мають особливі освітні потреби; алгоритм переходу до інклюзивного закладу освіти та ін.

Отримані результати анкетування були враховані при розробці проекту курсів післядипломної освіти «Інклюзивний менеджер» на базі Хортицької національної академії. Проект передбачає використання різних, переважно інтерактивно-консалтингових форм підвищення кваліфікації керівників: проведення тренінгу «Менеджмент в контексті інклюзивної освіти», майстер-класу «Управління інклюзивним закладом освіти», організацію роботи інноваційного професійного об'єднання «Студія інклюзивного менеджера», забезпечення професійного онлайн-спілкування і консультування учасників у блозі «Успішний керівник закладу інклюзивної освіти».

Зокрема, центральне значення для успішної реалізації навчально-просвітницької місії започаткованих курсів післядипломної освіти має тренінг «Менеджмент в контексті інклюзивної освіти», розрахований на 16 годин інтерактивної роботи слухачів. За програмою тренінгу передбачено вивчення трьох змістових модулів: модуль 1 «Дитина з особливими потребами як суб'єкт інклюзивної освіти» (теми: «Особливості психофізіологічного розвитку дитини з обмеженими можливостями здоров'я», «Соціалізація дитини з особливими потребами: індивідуальний підхід та етапи», «Індивідуальна програма розвитку дитини з особливими потребами»); модуль 2 «Модель інклюзивного закладу освіти» (теми: «Універсальний дизайн інклюзивного закладу освіти», «Технології навчання в інклюзивному освітньому закладі», «Критерії готовності установи до впровадження інклюзивної освіти»); модуль 3 «Управління інклюзивним закладом освіти» (теми: «Трансформація моделі традиційного управління закладом освіти», «Альтернативні моделі управління інклюзивним закладом», «Сучасні практики освітнього менеджменту в інклюзивних закладах освіти», «Розробка інноваційної моделі управління інклюзивним закладом освіти»).

Згідно з розробленим проектом, з 2020 р. курси післядипломної освіти «Інклюзивний менеджер» в максимальній мірі виконуватимуть не лише навчальну, а й просвітницьку місію, сприяючи розбудові в Україні інклюзивного суспільства рівних

можливостей для всіх громадян, незалежно від стану здоров'я. Важливим завданням інклюзивної освіти є висвітлення інноваційного досвіду освітніх закладів щодо організації інклюзивного навчання та формування позитивного ставлення у суспільстві до осіб з особливостями психофізичного розвитку за допомогою науково-методичних видань, форм наукової комунікації (конференцій, семінарів, круглих столів та ін.), обласних, державних і зарубіжних ЗМІ. Серед них особливе значення мають профільні мас-медіа, що систематично висвітлюють проблеми людей з особливостями психофізичного розвитку, зокрема, Всеукраїнська газета «Майстер-клас» видавництва Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії. Видання призначене для молоді з особливими потребами і фахівців освітньо-реабілітаційного профілю, публікує матеріали про успішний досвід інклюзивної освіти в Україні та зарубіжних країнах. Починаючи з першого випуску 2009 р., на шпальтах газети надруковано більше 150 статей, присвячених різноманітним проблемам розбудови інклюзивного освітнього простору та інноваційному досвіду їх розв'язання. Зокрема, в 2018-2019 рр. ці питання висвітлювалися в 26 статтях, тематична варіативність яких репрезентує широкий спектр актуального досвіду інклюзивної практики на сучасному етапі модернізації національної освіти:

1. Мелешко С. Особенности инклюзивного образования в Европе и перспективы в Украине. Майстер-клас. 2018. № 2. С. 4–5.
2. Горицвіт С. Честер – найдоступніше місто Європи, де інклюзія – не ілюзія. Майстер-клас. 2018. № 3. С. 8–9.
3. Всеукраїнська науково-практична конференція «Досвід та перспективи розвитку інклюзивної освіти в Україні: регіональний аспект». Майстер-клас. 2018. № 4. С. 2.
4. Марина Порошенко обговорила з Ніком Вуйчичем реформу інклюзивної освіти в Україні. Майстер-клас. 2018. № 4. С. 3.
5. Нечипоренко В. В. Професійна підготовка фахівців з інклюзивної освіти в умовах Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії. Майстер-клас. 2018. № 4. С. 12–13.

6. Інклюзивний словник. Вчимося говорити тактовно. Майстер-клас. 2018. № 5. С. 4–5.

7. Федоляк І. Місто Калуш на шляху до інклюзії: стати часточкою українського суспільства. Майстер-клас. 2018. № 5. С. 10–11.

8. Стартував освітній онлайн-курс для вчителів початкових інклюзивних класів. Майстер-клас. 2018. № 6. С. 2.

9. Бережна Р. Інклюзія і спеціальна освіта для дітей з вадами слуху: партнерство, а не конфронтація. Майстер-клас. 2018. № 6. С. 6–7.

10. У Дніпрі відкрили перший в Україні інклюзивний парк для особливих дітей. Майстер-клас. 2018. № 7. С. 2.

11. Інклюзивний туризм на Черкащині. Майстер-клас. 2018. № 7. С. 7.

12. Для керівників ІРЦ, директорів шкіл та вчителів в Україні ізраїльські фахівці проведуть семінари з інклюзії. Майстер-клас. 2018. № 8. С. 3.

13. Лупінович С. М. Роль освітнього середовища в умовах упровадження інклюзивної освіти. Майстер-клас. 2018. № 8. С. 4–5.

14. Інклюзивна освіта – іспит країни, щоб бути європейською і цивілізованою – Президент перед освітянами. Майстер-клас. 2018. № 9. С. 2.

15. Як держава ставиться до людей з особливими потребами, настільки вона готова жити в умовах європейських цивілізаційних цінностей – Президент про розвиток інклюзивної освіти. Майстер-клас. 2018. № 10. С. 2.

16. Баришок Т. В. Інклюзивна освіта: архітектурна доступність шкіл. Майстер-клас. 2018. № 10. С. 7.

17. Топол В. Що особливого у фінській інклюзивній освіті. Майстер-клас. 2018. № 11. С. 9.

18. П'ятилетов К. Інклюзивний музей: чи можливо створення такого музею? Майстер-клас. 2019. № 2. С. 8.

19. Шатохіна Є. Перші ластівки інклюзивної освіти Нової української школи. Майстер-клас. 2019. № 4. С. 6–7.

20. Андрєєва М. О., Василенко О. М. Розбудова суспільства рівних можливостей в Україні у контексті створення інклюзивного

освітнього середовища. Майстер-клас. 2019. № 6. С. 4–5.

21. В Україні вперше відбудеться масштабний інклюзивний захід «Звитяга Нескорених». Майстер-клас. 2019. № 6. С. 2.

22. «Інклюзивний стріт-арт» – проект, спрямований на розбудову інклюзивного середовища на Вінниччині. Майстер-клас. 2019. № 7. С. 7.

23. Мірошнікова А. Досвід Ізраїлю: інклюзія не може бути однаковою для всіх. Майстер-клас. 2019. № 8. С. 8–9.

24. Гід з інклюзивної освіти для батьків: МОН підготувало серію відео-роз'яснень. Майстер-клас. 2019. № 10. С. 2.

25. Інтерактивна підлога, кращі комп'ютерні програми та іграшки для розвитку – МОН оновило перелік засобів корекції у інклюзії. Майстер-клас. 2019. № 10. С. 3.

26. Дерев'яно Н. П. Реалізація проекту «Гарденотерапія як засіб інклюзивної соціально-екологічної реабілітації» в Хортицькій національній академії. Майстер-клас. 2019. № 12. С. 3.

Тож використання Всеукраїнської газети, як інформаційного майданчика для організації фахової дискусії та заочного майстер-класу з проблем розбудови в Україні інклюзивних шкіл, сприятиме поширенню на загальнодержавному рівні інноваційного досвіду, акумульованого керівниками закладів освіти Запорізького регіону.

Висновки. Отже, сучасні наукові дослідження й інноваційна освітня практика як в Україні, так і в зарубіжних країнах, свідчать про актуальність проблеми розвитку професійної готовності менеджерів освіти до системної організації інклюзивного навчання. Окремого науково-концептуального аналізу і програмно-методичного розв'язання у практиці інклюзивного навчання вимагає проблема підготовки та підвищення кваліфікації освітніх менеджерів, здатних забезпечити синергію реалізації матеріально-технічних, організаційних, психосоціальних і корекційно-педагогічних умов успішного навчання дітей з різними нозологіями в загальноосвітньому класі. Актуальність цієї проблеми зумовлена зростанням протиріччя між адміністративно-командною парадигмою управління інклюзивним закладом освіти і його

місією у світлі національних пріоритетів і європейських аксіологічних імперативів гуманізації та демократизації відкритого освітнього простору.

Для розвитку професійної готовності менеджерів інклюзивної освіти пріоритетного значення набуває освітньо-реабілітаційна спрямованість післядипломної педагогічної освіти, можливість залучення до проведення курсових занять провідних науковців і досвідчених фахівців-практиків, здатних продемонструвати інклюзивний менеджмент у дії – у синергетичному взаємодоповненні професійних функцій і ролей різних фахівців, об'єднання яких в одній міждисциплінарній команді є пріоритетом управлінської діяльності керівника. У цьому контексті релевантним і репрезентативним прикладом є досвід Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії, в якій при проектуванні та практичній організації курсів підвищення кваліфікації менеджерів інклюзивної освіти важливим інформаційно-методичним ресурсом, що враховувався розробниками, був багаторічний досвід закладу щодо підготовки фахівців освітньо-реабілітаційного профілю для регіональної та загальнодержавної системи спеціальної й інклюзивної освіти, а саме: вчителів початкової школи, асистентів вчителя інклюзивного класу, асистентів вчителя-реабілітолога, вихователів спеціальних та інклюзивних закладів освіти; логопедів, учителів-дефектологів, вихователів спеціальних та інклюзивних груп; соціальних педагогів, фахівців соціальних служб, молодіжних, реабілітаційних центрів; практичних психологів, консультантів медико-психолого-педагогічних консультацій; фізичних терапевтів, ерготерапевтів, реабілітологів; методистів інклюзивного навчання.

Основний контент курсів підвищення кваліфікації керівників інклюзивного закладу освіти визначається пріоритетами вивчення сучасної теорії освітньо-реабілітаційного менеджменту, яка передбачає взаємодоповнювальне використання основних управлінських підходів: системного (дозволяє багатократно примножувати потенціал інституційної структури за рахунок появи у неї емерджентних властивостей), стратегічного (передбачає узгодження перспективних і

оперативних, інноваційних і стабільних, пріоритетних і поточних цілей кожної підсистеми закладу), програмно-цільового (уможливорює розробку модульно-цільової програми діяльності інклюзивного закладу, відповідно до якої складаються річні та щомісячні плани роботи), адаптивного (дозволяє гнучко й оперативно перебудовувати робочі процеси, зберігаючи при цьому принципово важливі характеристики системи інклюзивного навчання), інформаційного (передбачає застосування керівниками інклюзивних закладів автоматизованих інформаційно-довідкових та інформаційно-пошукових систем), партисипативного (передбачає залучення учасників інклюзивного освітнього процесу до прийняття стратегічних, тактичних і оперативних рішень), дистрибутивного (уможливорює розподіл лідерських ролей по низхідній лінії через ієрархічну структуру інклюзивного закладу освіти, інституціоналізацію структур спільної роботи) та мережевого управління (спрямоване на розвиток спільності учасників інклюзивного навчання).

Взаємодоповнення в умовах інклюзивного закладу освіти активів зазначених управлінських підходів дозволяє адміністрації отримати бажаний результат – розбудову чіткої організаційної структури, що передбачає оптимальний баланс протилежних тенденцій: централізації та децентралізації, інноваційності та стабільності, автономності та відкритості, багатовекторності освітньо-реабілітаційної діяльності та структурно-функціональної цілісності, самоорганізації та керованості, свободи і контрольованості працівників, їх командної співпраці та персональної відповідальності.

Реалізація зазначених концептуальних орієнтирів при проектуванні та проведенні курсів підвищення кваліфікації на базі Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії дозволила забезпечити системність розвитку професійної готовності менеджерів освіти до організації інклюзивного навчання, відповідність результатів післядипломної підготовки національним пріоритетам залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітнього простору.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів обраної проблеми. Доцільним є подальше вивчення практичного значення та специфіки організації інклюзивного менеджменту за такими напрямками: аналіз зарубіжного досвіду розвитку професійної готовності менеджерів освіти до системної організації інклюзивного навчання; проектування моделей інклюзивного навчання в умовах профільної освіти, що здобуватиметься у закладах середньої освіти III ступеня: академічних ліцеях (забезпечуватимуть академічне навчання з поглибленим

вивченням окремих предметів і орієнтацією на подальше здобуття освіти в університеті) і професійних ліцеях (поряд зі здобуттям повної загальної середньої освіти забезпечуватимуть отримання учнями першої професії) згідно з пріоритетами, визначеними в Концепції Нової української школи; розробка критеріально-показникового комплексу для діагностування рівня професійної готовності керівників до організаційно-управлінського забезпечення інклюзивного навчання.

Література

- Бондар В. Освіта дітей з особливими потребами: пошуки та перспективи. *Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (Українсько-Канадський досвід)* : матеріали Міжнар. конф., Київ, 25-26 травня 2004 р. / За ред. : В. І. Бондаря, Р. Петришина. Київ : Наук. світ, 2004. С. 3–12.
- Інклюзивное образование: путь в будущее : Общий обзор 48-й сессии Международной конференции по образованию / Международное бюро просвещения ЮНЕСКО. 2008. 24 с. URL : http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Russian_.pdf (дата звернення: 17.03.2019).
- Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні: науково-методичний збірник до Всеукраїнської науково-практичної конференції в рамках реалізації проекту «Створення ресурсних центрів для батьків дітей з особливими освітніми потребами» за підтримки програми IBPP – TACIS Європейської комісії / ВФ «Крок за кроком». Київ : ФО-П Придатченко П. М., 2007. 180 с.
- Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. Київ : Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.
- Лупінович С. М. Теоретичні засади створення корекційно-розвивального середовища в умовах упровадження інклюзивної освіти. *Розвиток інклюзивного освітнього середовища в Запорізькій області: науково-методичний аспект* : монографія / упор. : Т. Є. Гура; ред. Т. Я. Озерова. Запоріжжя : СТАТУС, 2018. С. 80–91.
- Нечипоренко В. В. Система інклюзивного навчання дітей з психофізичними порушеннями в умовах санаторної школи-інтернату. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Випуск 32. Частина 2 : збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. С. 17–27.
- Нечипоренко В. В. Структурно-функціональна специфіка інклюзивного освітнього простору в умовах Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії. *Інноваційні підходи до освіти та соціалізації дітей зі спектром аутистичних порушень* : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (3 квітня 2019 р.). Львів : друкарня «Справи Кольпінга в Україні», 2019. С. 29–33.
- Нечипоренко В. В., Куреда Н. М., Юхновська Ю. О. Проблеми розвитку інклюзивного туризму в Україні. *International Scientific Conference Anti-Crisis Management: State, Region, Enterprise : Conference Proceedings, Part 1, November 17th, 2017. Le Mans, France* : Baltija Publishing. P. 99–101.
- Нечипоренко В. В., Позднякова-Кирбят'єва Е. Г. Система інклюзивного навчання дітей та молоді з особливими освітніми потребами на прикладі Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії. *Management of higher education quality: problems and prospects* / [collection of scientific papers; edited Victor Oliynyk]. London, IASHE, 2017. P. 113–116.

- Нечипоренко В. В., Сілявіна Ю. С. Емпіричні дослідження якості інклюзивного навчання в умовах санаторної школи-інтернату. Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні : *Збірник матеріалів I Міжнародної наукової конференції Української асоціації дослідників освіти (11 лютого 2017 р.)* / За ред. С. Щудло, О. Заболотної, О. Ковальчук. Київ – Дрогобич : ТзОВ «Трек-ЛТД», 2017. С. 123–126.
- Нечипоренко В. В. Створення інклюзивного освітнього простору в умовах Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії. *Збірник наукових праць ЗОІППО : електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти* / голов. ред. В. Я. Ястребова, 2018. № 1 (30). URL: https://drive.google.com/file/d/1uGxsm62sASzZAG_NTb5m20gELYkushBC/view.
- Родда М. Громадянське суспільство, Канада, Україна і проблеми освіти глухих. *Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (Українсько-Канадський досвід)* : матеріали Міжнар. конф., Київ, 25-26 травня 2004 р. / За ред. : В. І. Бондаря, Р. Петришина. Київ : Наук. світ, 2004. С. 21–25.
- Синьов В. М., Шеремет М. К., Руденко Л. М., Шульженко Д. І. Освітньо-психологічна інтеграція школярів із психофізичними порушеннями в сучасних умовах України. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : Збірник наукових праць : Вип. 7, у 2 т. / За ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Т. 2 (7). Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2016. С. 323–344.
- Таранченко О. М., Найда Ю. М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі : навчально-методичний посібник / За заг. ред. Колупаєвої А. А. Київ : Видавнича група «АТОПОЛ», 2012. 120 с.
- Andrews J., Lupart J. *The inclusive classroom: Educating exceptional children*. Scarborough : Nelson Canada, 2000. 561 p.
- Bahuaud M., Epp B., Hall R. *Student-specific planning : A handbook for developing and implementing individual education plans*. Winnipeg : Manitoba Education, 2010. 106 p.
- Blais J., Bothe L., Kunczewicz P. *Working together : A handbook for parents of children with special needs in school*. Winnipeg : Manitoba Education, 2004. 34 p.
- Booth T., Ainscow M. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol : Centre for Studies on Inclusive Education, 2002. 101 p.
- Loreman T., Deppeler J., Harvey D. *Inclusive education : A practical guide to supporting diversity in the classroom*. London and New York : Routledge, 2005. 273 p.
- Nechyporenko V., Gordienko N., Pozdnyakova E., Silyavina J. *Methods of inclusive studying at educational institutions. Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții* : Materialele Conferinței științifico-practice internaționale (Ediția a 4-a, 19 octombrie, 2018) / com. șt. : Valentina Pritcan (președinte) [et al.]; com. org. : Larisa Zorilo (președinte) [et al.]. Bălți: S. n., 2018. P. 311–314.

References

- Andrews, J., & Lupart, J. (2000). *The inclusive classroom: Educating exceptional children*. Scarborough: Nelson Canada (eng).
- Bahuaud, M., Epp, B., & Hall, R. (2010). *Student-specific planning: A handbook for developing and implementing individual education plans*. Winnipeg: Manitoba Education (eng).
- Blais, J., Bothe, L., & Kunczewicz, P. (2004). *Working together: A handbook for parents of children with special needs in school*. Winnipeg: Manitoba Education (eng).
- Bondar, V. (2004). *Osvita ditej z osobly vy`my` potrebamy` : poshuku` ta perspekty`vy`*. [Education for children with special needs: searches and prospects]. *Suchasni tendenciyi rozvy`tku special`noyi osvity` (Ukrayins`ko-Kanads`ky`j dosvid)*. [Current trends in special education (Ukrainian and Canadian Experience)]. Kyiv: Nauk. svit, 3–12 (ukr).
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (eng).
- Inclusive education: the way of the future* (2008). 48th Session of the International Conference of Education (ICE). Geneva, Switzerland: UNESCO- IBE/ Retrieved from <http://www.ibe.unesco.org/>

- fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Russian_.pdf (rus).
- Inklyuzy`vna osvita: stan i perspekty`vy` rozvy`tku v Ukrayini (2007). [Inclusive education: the state and prospects of development in Ukraine]. Kyiv: FO-P Pry`datchenko P. M. (ukr).
- Kolupayeva, A. A., & Savchuk, L. O. (2011). Dity` z osobly`vy`my` osvitnimy` potrebamy` ta organizaciya yix navchannya. [Children with special educational needs and organization of their education]. Kyiv: Vy`davny`cha grupa «АТОПОЛ» (ukr).
- Loreman, T., Deppeler, & J., Harvey, D. (2005). Inclusive education : A practical guide to supporting diversity in the classroom. London and New York: Routledge (eng).
- Lupinovy`ch, S. M. (2018). Teorety`chni zasady` stvorennya korekciyno-rozvy`val`nogo seredovy`shha v umovakh uprovdzhennya inklyuzy`vnoyi osvity. [Theoretical foundations for creation a correctional and developmental environment in the context of the introduction of inclusive education]. *Rozvy`tok inklyuzy`vnogo osvitn`ogo seredovy`shha v Zaporiz`kij oblasti: naukovo-metody`chny`j aspekt. [Development of inclusive educational environment in Zaporizhzhya region: scientific and methodological aspect]*. Zaporizhzhya: STATUS, 80–91 (ukr).
- Nechyporenko, V. (2016). Systema inklyuzyvnoho navchannya ditey z psykhofizychnymy porushennyamy v umovakh sanatornoyi shkoly-internatu. [The system of inclusive education for children with psychophysical disabilities in the conditions of a sanatorium boarding school]. *Naukovyy chasopys Natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya 19. Korektsiyna pedahohika ta spetsial'na psykholohiya. Vypusk 32. Chastyna 2. [Scientific journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 19. Corrective pedagogy and special psychology. Edition 32. Part 2]*. Kyiv: Publishing office of National Pedagogical Dragomanov University, 17–27 (ukr).
- Nechyporenko, V. (2018). Stvorennya inklyuzyvnoho osvitn'oho prostoru v umovakh Khortyts'koyi natsional'noyi navchal'no-reabilitatsiynoyi akademiyi. [The development of an inclusive educational space in the conditions of Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy]. *Zbirnyk naukovykh prats' ZOIPPO. [Collection of scientific works of ZOIPPO]*. Retrieved from https://drive.google.com/file/d/1uGxsm62sASzZAG_NTb5m20gELYkushBC/view (ukr).
- Nechyporenko, V. (2019). Strukturno-funktsional'na spetsyfyka inklyuzyvnoho osvitn'oho prostoru v umovakh Khortyts'koyi natsional'noyi navchal'no-reabilitatsiynoyi akademiyi. [Structural and functional specificity of inclusive educational space in the conditions of Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy]. *Innovatsiyni pidkhody do osvity ta sotsializatsiyi ditey zi spektrom autystychnykh porushen'. [Innovative approaches to the education and socialization of children with autism spectrum disorders]*. Lviv: Publishing office «Kolping affairs in Ukraine», 29–33 (ukr).
- Nechyporenko, V., Gordienko, N., Pozdnyakova, E., Silyavina, J. (2018). Methods of inclusive studying at educational institutions. *Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții: Materialele Conferinței științifico-practice internaționale (Ediția a 4-a, 19 octombrie, 2018) / Bălți: S. n., 311–314 (eng).*
- Nechyporenko, V., Kureda, N., Yukhnovs'ka, Yu. (2017). Problemy rozvytku inklyuzyvnoho turyzmu v Ukrayini. [Problems of inclusive tourism development in Ukraine]. *International Scientific Conference Anti-Crisis Management: State, Region, Enterprise: Conference Proceedings*. Le Mans, France: Baltija Publishing, 99–101 (ukr).
- Nechyporenko, V., Pozdnyakova-Kyrbyat'yeva, E. (2017). Systema inklyuzyvnoho navchannya ditey ta molodi z osoblyvymy osvitnimy potrebamy na prykladi Khortyts'koyi natsional'noyi navchal'no-reabilitatsiynoyi akademiyi. [The system of inclusive education for children and youth with special educational needs on the example of the Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy]. *Management of higher education quality: problems and prospects / [collection of scientific papers; edited Victor Oliynyk]*. London, IASHE, 113–116 (ukr).
- Nechyporenko, V., Silyavina, J. (2017). Empyrychni doslidzhennya yakosti inklyuzyvnoho navchannya v umovakh sanatornoyi shkoly-internatu. [Empirical studies of quality of inclusive education in a sanatorium boarding school]. *Empyrychni doslidzhennya dlya reformuvannya osvity v Ukrayini*.

[*Empirical studies for Education reforms in Ukraine*]. Kyiv – Drohobych: TzOV «Trek-LTD», 123–126 (ukr).

Rodda, M. (2004). Gromadyans'ke suspil'stvo, Kanada, Ukrayina i problemy` osvity` gluxy`x. [Civil society, Canada, Ukraine and the problems of deaf education]. *Suchasni tendenciyi rozvy`tku special`noyi osvity` (Ukrayins`ko-Kanads`ky`j dosvid)*. [Current trends in special education (Ukrainian and Canadian Experience)]. Kyiv: Nauk. svit, 21–25 (ukr).

Syn'ov, V. M., Sheremet, M. K., Rudenko, L. M., Shul'zhenko, D. I. (2016). Osvitn'o-psykhoholichna intehratsiya shkolyariv iz psykhofizychnymy porushennyamy v suchasnykh umovakh Ukrayiny. [Educational and psychological integration of schoolchildren with psychophysical disorders in the current context of Ukraine]. *Aktual'ni pytannya korektsiynoyi osvity` (pedahohichni nauky)*. [Actual issues of correctional education (pedagogical sciences)]. Kamianets-Podilskyi: PP Medobory-2006, 323–344 (ukr).

Taranchenko, O. M., & Najda, Yu. M. (2012). Dy`ferencijovane vy`kladannya v inklyuzy`vnomu klasi. [Differentiated teaching in inclusive classes]. Kyiv. Vy`davny`cha grupa «АТОПОЛ» (ukr).

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ ОБРАЗОВАНИЯ К СИСТЕМНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Валентина Нечипоренко, доктор педагогических наук, профессор, ректор, Хортицкая национальная учебно-реабилитационная академия, Запорожье, Украина, e-mail: info@khnnra.zp.ua

Валентина Ястребова, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и методик обучения, Хортицкая национальная учебно-реабилитационная академия, Запорожье, Украина, e-mail: prorektornmr@gmail.com

В статье проанализированы результаты научных исследований и инновационной образовательной практики в Украине и зарубежных странах, свидетельствующие об актуальности проблемы развития профессиональной готовности менеджеров образования к системной организации инклюзивного обучения. На примере опыта Хортицкой национальной учебно-реабилитационной академии доказано, что для развития профессиональной готовности менеджеров инклюзивного образования приоритетное значение приобретает образовательно-реабилитационная направленность последипломного педагогического образования, возможность привлечения к проведению курсовых занятий ведущих ученых и опытных специалистов-практиков, способных продемонстрировать инклюзивный менеджмент в действии. Рассмотрен контент курсов повышения квалификации руководителей инклюзивного заведения образования, определяющийся приоритетами изучения современной теории образовательно-реабилитационного менеджмента. На основе анализа практического опыта освещены возможности проведения курсов последипломного образования по программе «Инклюзивный менеджер», предусматривающих использование интерактивно-консалтинговых форм повышения квалификации руководителей: проведение тренинга «Менеджмент в контексте инклюзивного образования», мастер-класса «Управление инклюзивным учебным заведением», организацию работы инновационного профессионального объединения «Студия инклюзивного менеджера», обеспечение профессионального онлайн-общения и консультирования участников в блоге «Успешный руководитель заведения инклюзивного образования».

Ключевые слова: инклюзивное обучение, менеджер инклюзивного учебного заведения, управленческие подходы, управленческая компетентность, последипломное педагогическое образование.

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL READINESS OF EDUCATION MANAGERS FOR SYSTEMIC ORGANIZATION OF INCLUSIVE EDUCATION

Valentyna Nechyporenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Rector, Khortytsia National Educational Rehabilitation Academy, Zaporizhzhia, Ukraine, info@khnnra.zp.ua

Valentyna Yastrebova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Pedagogy and Teaching Methods, Khortytsia National Educational Rehabilitation Academy, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: prorektornmr@gmail.com

The article analyzes the results of scientific research and innovative educational practice in Ukraine and foreign countries. These results highlight the urgency of the problem related to the development of professional readiness to the systematic organization of inclusive education among education managers. Based on the experience of Khortytsia National Educational Rehabilitation Academy, it was proved that the priority for the development of professional readiness among inclusive education managers is the educational and rehabilitation direction of postgraduate pedagogical education, the possibility to involve leading scientists and experienced practitioners who can demonstrate the inclusive management at work. The article gives arguments for the conceptual statement that an important prerequisite for the success of the inclusive managers' activity is their professional understanding of the role played by the key specialists of the educational and rehabilitation area of expertise (primary school teachers, assistants of inclusive class teachers, assistants of rehabilitation teachers, tutors of special and inclusive educational institutions, speech therapists, defectologists, social teachers, practical psychologists, consultants of psycho-pedagogical medical institutions, physical therapists, rehabilitation therapists, inclusive education methodologists) in creation of inclusive general education space. The article analyses the content of refresher courses for managers of inclusive educational institutions, which is determined by the priorities of studying the modern theory of educational and rehabilitation management, particularly, advantages, limitations and specifics in the use of basic management approaches: systemic, strategic, program-targeted, adaptive, informational, participative, distributive and network management. Based on the analysis of practical experience, the article highlights possibilities for arranging postgraduate education courses under the "Inclusive Manager" program, which implies the use of interactive consulting forms of advanced training for managers: "Management in the Context of Inclusive Education" training courses, "Management of Inclusive Institution" workshop, organization of work for the "Studio of Inclusive Manager" innovative professional association, providing professional online communication and consulting of participants in the "Successful Head of Inclusive Education" blog.

Key words: inclusive education, manager of inclusive educational institution, managerial approaches, managerial competence, postgraduate pedagogical education.

Авторський внесок кожного із співавторів: Нечипоренко В. В. – 80 %, Ястребова В. Я. – 20 %.

Стаття надійшла до редакції / Received 3.04.2019.

Прийнята до друку / Accepted 25.06.2019.

Стаття надійшла до редакції / Received 3.04.2019.

Прийнята до друку / Accepted 25.06.2019.

УДК: 378.015.311:[101+177] (045)

Галина Федорівна Пономарьова
ORCID ID: 000-0002-8585-9740
доктор педагогічних наук, професор,
ректор комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» Харківської обласної ради,
м. Харків, Україна
rector-hgpa@kharkov.com

ФОРМУВАННЯ АКТУАЛЬНИХ АКАДЕМІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ : КОНТЕКСТ ФІЛОСОФІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлюється питання етизації освітнього середовища закладу вищої освіти як ключового чинника формування академічних цінностей майбутніх фахівців закладу освіти. Автор розглядає релевантність універсалізму академічних цінностей та ефективності освітнього процесу в сучасному педагогічному закладі вищої освіти.

На основі результатів аналізу здобутків світових і вітчизняних учених, філософів і педагогів у сфері антропологічного і соціокультурного знання, автор визначає феномени честі й відповідальності пріоритетними і універсальними цінностями, що впливають на якість освітньо-наукового середовища сучасного закладу вищої освіти України. Наведено результати емпіричного дослідження умов формування особистісних і академічних цінностей майбутнього фахівця закладу освіти. Компонентами емпіричного аналізу виступили: культура сім'ї, особистісна зорієнтованість освітнього середовища ЗВО та характер взаємостосунків суб'єктів цілісного педагогічного процесу.

Ключові слова: етизація освітнього простору, академічні цінності, академічна добродієвість, честь, гідність.

Вступ. Розвиток сучасного глобалізованого освітнього простору характеризується тенденцією до його етизації. Адже практика докорінних змін моделей освітніх закладів фіксує періодичне виникнення ситуацій аксіологічних колізій, що зумовлюється невідповідністю реальних та декларованих академічних цінностей. При чому притаманний вищій освіті універсалізм цінностей, зокрема академічних, досить ґрунтовно тривалий час досліджується представниками аксіологічного напрямку, зокрема у площині загальної теорії інституційних змін. Проблему універсалізму цінностей також розглядали відомі представники світової філософсько-педагогічної науки, такі як К. Апел, І. Кант, Фон Байме, Ленк, Д. Норт, В. Оконь (1996) та інші, а також вітчизняні дослідники, зокрема М. Култаєва, С. Пролеєв, В. Ромакін (2010). На підставі їхніх досліджень ми маємо змогу простежити кореляцію цінностей, притаманних конкретному суспільству та цінностей персональних, набутих у процесі навчання у вищому закладі освіти. Адже соціокультурні особливості конкретного суспільства впливають на специфіку розвитку етичних цінностей суб'єктів освітнього процесу в сучасному закладі вищої освіти, як соціальному інституті. Етичне середовище, що утворюється в ньому, поступово впливає на зміст і сутність актуальних академічних цінностей як релевантних забезпеченню ефективного освітньо-виховного середовища національної освіти.

У цілому слід констатувати, що виживання людства, збереження функціонування певних моральних інститутів не лише як історичних утворень, а і як ідеальних конструктів, що формують універсальну модель етичної поведінки, зумовлюють

виокремлення й обґрунтування пріоритетних універсальних (загальнолюдських) цінностей.

Мета і завдання дослідження – виокремити й охарактеризувати ключові академічні цінності та визначити умови їхнього формування в освітньому процесі сучасного педагогічного ЗВО.

Методи. Для реалізації мети дослідження запроваджено комплекс загальнонаукових і спеціальних методів – синтез і аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури – для визначення понятійного апарату, формування теоретико-методичних положень щодо вирішення проблеми формування й розвитку академічних цінностей у викладачів і студентів; аналіз та узагальнення результатів констатувального експерименту; емпіричні методи: педагогічне спостереження, опитування, анкетування.

Актуальні академічні цінності майбутніх фахівців закладів освіти

Результати авторського аналізу здобутків низки вчених у галузі аксіології освіти, а також опора на філософське вчення одного з найбільш визначних вітчизняних знавців людської моралі Г. Сковороди (2011), дозволили нам виділити серед актуальних академічних цінностей, перш за все, честь і відповідальність.

Сутність феномена честі у сфері антропологічного й соціокультурного вчення та практики розкривається в кількох розуміннях:

1) честь як репутація, авторитет, що його досягає людина своїми діями, вчинками, поведінкою в цілому, керуючись своїми індивідуальними цінностями;

2) честь як ставлення людини до самої себе, що супроводжується самоусвідомленням, самоповагою. У цьому сенсі

честь передбачає володіння особистою гідністю;

3) честь як можливість поваги до себе, особистісна гідність.

У контексті нашого дослідження ми розглядаємо одну з найбільш актуальних форм честі для сучасного освітянина – *професійну честь*, що породжується *професійною відповідальністю* за наслідки і результати своєї діяльності у різних сферах: освітній, громадській, соціокультурній тощо.

Правомірність наших тверджень доводимо результатами пошукової роботи низки дослідників. Зокрема, на професійну честь, як академічну цінність у ракурсі правового виховання, вказують Ю. Калиновський (2012, с. 477–482), В. Ромакін (2010, с. 174–179). Аспект професійної честі є визначальним у сучасному світовому освітньо-філософському дискурсі також із позиції дослідження Х. Ленка (Lenk, 1985), який розглядає виконання професійних функцій як моральну відповідальність вищого порядку. Учений разом з тим вважає, що відповідальність професії, її морально-етична місія є набагато вагоміша порівняно з відповідальністю окремих її представників.

Саме під впливом різноманітних і мотивовано обґрунтованих вимірів такого явища як честь, відбувається формування і саморозвиток особистості майбутнього фахівця. Ключовими вимірами, на наш погляд, тут є «честь члена сім'ї», «честь соціокультурної спільності», «честь професіонала», «честь громадянина». Системотворчим феноменом при цьому слід вважати *«особистісну честь»*, екзистенційну за своєю сутністю і природою, оскільки вона значною мірою визначає гідність людини як такої, її ставлення до себе і світу. Таким чином, в організації освітнього процесу в сучасному закладі вищої освіти актуалізується пріоритет формування особистості здобувача освіти, здатного задовольняти власні аксіологічні потреби, що дає змогу формувати людський капітал за кращими світовими стандартами гуманізму, громадянськості, гідності, професіоналізму тощо.

Умови формування академічних цінностей студентів в освітньому процесі сучасного педагогічного ЗВО

Ретроспективний аналіз розвитку системи вищої освіти України у ХХ столітті та її сучасний стан показує, що оновлення закладів вищої освіти безпосередньо пов'язане із впровадженням у них нових педагогічних систем навчальної, виховної, науково-дослідницької роботи і технологій управління. Проте, наші спостереження процесу впровадження освітніх інновацій виявили низку труднощів, які перешкоджають екстраполяції основних його здобутків на всі складові педагогічної системи ЗВО. Проведені нами опитування науково-педагогічних працівників КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради підтвердили цю тезу, адже 54,6 % опитаних висловили думку про те, «що чим більш радикально нарощуються новації в освітньому середовищі, тим менше у них шансів отримати широке розповсюдження на практиці». Схожі висновки знаходимо також в дослідженнях М. Лисюткіна і І. Фруміна (2014, с. 12–20). На наш погляд, принципово нові освітні моделі не будуть ефективно впроваджуватися, якщо у ЗВО не складеться особлива культура, особлива етика взаємодії його головних суб'єктів.

Визначення і розбудова механізмів розвитку закладу вищої освіти в аспекті підвищення якості взаємодії суб'єктів освітнього процесу є комплексною науковою проблемою, що знаходиться на стику педагогіки, психології, етики, теорії управління та вимагає відповідного науково-методичного забезпечення. Нами проаналізовано кілька теоретичних моделей розвитку освітніх закладів, в яких реалізовані різні концептуальні ідеї, що знаходяться у проблемному полі теми цієї статті (П. Далін, В. Лазарев, Л. де Калуве, Н. Конопліна, Е. Маркс, М. Петрі, В. Руст та ін.). Нам імпонує модель, яка була запропонована голландськими вченими й консультантами під керівництвом Л. де Калуве (1993, с. 240). При проектуванні траєкторії розвитку окремого освітнього закладу автори цієї моделі пропонують діагностувати його організаційно-освітню систему, виявляти недоліки й розробляти програму переходу до іншого стану. Саме така модель розвитку реалізовувалась в абсолютній більшості навчальних закладів України в останні

десятиліття XX – на початку XXI століття як універсальна, але у повній мірі не реалізована через об'єктивні (обмеженість фінансування, недосконалість організаційно-управлінської структури вишів, тощо) та суб'єктивні (формалізм в оцінках стану закладів вищої освіти, некомпетентність експертів, небажання змінюватись тощо) причини.

Емпірична складова нашого дослідження проблеми формування академічних цінностей у майбутніх фахівців закладів освіти була спрямована на з'ясування умов, які суттєво впливають на ефективність цього процесу. Дослідження здійснювалося упродовж 2015–2019 років за участі викладачів і студентів комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради та його структурних підрозділів: Харківського і Красноградського коледжів, а також Балаклійської філії. Всього було залучено 415 студентів і 119 науково-педагогічних і педагогічних працівників.

Проведені нами емпіричні дослідження підтверджують, що формування особистості відбувається під впливом *культури сім'ї і соціального середовища, до якого ми безпосередньо відносимо й освітнє середовище ЗВО*. Якщо раніше функції освіти, про що засвідчує аналіз навчальних планів і програм, були пов'язані з формуванням світогляду людей, вирішенням технологічних проблем, вивченням природних і соціальних явищ тощо, то на шляху переходу українського суспільства до суспільства сталого розвитку людину слід вивчати більш комплексно, сприймаючи її як біосоціальну істоту, що, в свою чергу, потребує значних змін у змісті й методиці освітнього процесу закладів вищої освіти, особливо педагогічних.

У процесі дослідження було з'ясовано, що етизація освітнього середовища ЗВО, що забезпечує успішність формування актуальних для сучасного студента академічних цінностей, здійснюється з дотриманням таких педагогічних умов, як:

– сформованість людиноцентристського освітнього середовища, у якому панує авторитет викладача, співробітництво, готовність студента до спілкування з приводу як суто професійних, так і широкого спектру особистісних проблем (71, 4%);

– наявності у студентів можливостей вирішувати проблеми особистісного плану в педагогічному закладі вищої освіти (48, 6%);

– побудова освітнього процесу та його навчально-методичного забезпечення з врахуванням рефлексивно-аналітичного підходу (44, 7%);

– максимальне стимулювання студентів в освітньому процесі та соціокультурній сфері їхньої життєдіяльності на засадах співпраці і взаємоповаги, взаємовідповідальності, правди і глибокої віри в потенційні сили і можливості тих, хто усвідомлює потребу в самоактуалізації, самовдосконаленні, самореалізації (37, 9%). В цьому ракурсі підкреслимо, що одним із критеріїв такого усвідомлення є сформованість у студента якості, яку відомий дослідник М. Боришевський називає самоактивністю і яка на його думку «пов'язана з явищами особистісного сенсу. Вона розкривається в людині через співвіднесення з реальністю свого життя, значення предметів і явищ, цінностей і цілей діяльності. Завдяки такому співвідношенню людина приходиться до усвідомлення особистісної значущості, сенсу певних явищ, предметів, соціальних цінностей тощо» (Боришевський, 2010, с. 416). Іншими словами, у центрі цілісного педагогічного процесу має стояти особистість, а не окремі методи, засоби чи технології освіти. Лише за цієї умови буде відбуватися фахове зростання майбутнього педагога та становлення його духовності. (У розумінні поняття «духовність» спираємося на формулювання В. Франкла (1990): «Духовність людини – це не просто притаманне людині поруч із тілесним і психічним, що властиво і тваринам. Духовність – це те, що вирізняє людину та притаманне лише їй і тільки їй одній (с. 134). Освітній процес має формувати у студентів самостійну позицію стосовно сенсу й гідності власного життя, переконувати їх у доцільності, з точки зору духовності, системи цінностей, що лежать в основі змісту освіти. При цьому набуття професіоналізму слід розглядати, за словами Дж. Пассмора, як здатність самовдосконалюватись, бути фахівцем, якому не бракує тих якостей, що становлять основу гуманно-центричного сприйняття світу (Passmor, 2000, р. 530).

Слід також зазначити, що попри інші проблеми системі вищої педагогічної освіти України завжди, як пріоритетне, стояло завдання формування педагога-вихователя, якому притаманні, перш за все, розвинуті особистісні риси і якості, що підтверджують дослідження Н. Бойченко (2012, с. 37–43). Очевидно, що така ситуація позначилась на пріоритетах і особистісних цінностях як тих, хто організовує й забезпечує освітній процес у

педагогічних ЗВО, так і на здобувачах освіти – майбутніх фахівцях.

Узагальнення результатів нашого пошуку дало можливість співвіднести ключові феномени, що характеризують формування академічних цінностей у майбутніх фахівців закладів освіти (мал. 1) в конкретному освітньо-культурному середовищі та графічно представити структуру особистісно значущих академічних цінностей.



Мал.1. Структура академічних цінностей у майбутніх педагогів

Разом із тим було з'ясовано, що в сучасному ЗВО позитивним і найбільш ефективним чинником формування особистості майбутнього фахівця нової якості є система стосунків суб'єктів цілісного педагогічного процесу. Така система взаємодії (взаємовідносин, спілкування, співпраці тощо) висуває високі вимоги до суб'єктів освітнього процесу. Так, проведені нами емпіричні дослідження демонструють те, що в нинішніх умовах змінюється ідеальний образ викладача

ЗВО, іншими стають і уявлення про форми, зміст та методи його взаємодії зі студентами, про їхні базові характеристики. Якщо у 2015 році більшість студентів (61,8 %) вважали викладача, насамперед, джерелом (провідником) знань, носієм певної інформації, то у 2019 році лише 37,8 % опитаних підтвердили цю думку. Переважна більшість респондентів із числа нинішніх студентів різних курсів вважають викладача швидше організатором освітнього процесу, який

скеровує і направляє студентів, допомагає у вирішенні індивідуальних проблем (68 %). Найбільш значними якостями викладача вважають компетентність (84 %); захопленість предметом та вміння зацікавити студентів (80,3 %); комунікабельність (77,1 %); чесність і справедливість (70 %); об'єктивність в оцінюванні навчальних досягнень студентів (68 %); доброзичливість (59,4 %); творчий підхід у викладанні (49,5 %). Аналіз відповідей студентів також засвідчує, що вони частіше надають більшого значення саме професійній складовій якісної характеристики викладача (44,3 %), порівняно з такими, суто особистісними якостями, як чесність і

справедливість (40,3 %); принциповість (33 %); вимогливість до себе й інших (27,7 %); особиста гідність (26 %); працелюбність (18,1 %); наполегливість у досягненні мети (16,8 %).

Про зміст взаємовідносин викладачів та студентів закладів вищої педагогічної освіти, ступінь їхньої суб'єктності як на рівні спілкування, так і співпраці, може свідчити аналіз тем звернень студентів до викладачів (табл. 1). Із наведеної таблиці бачимо, що питання особистісної взаємодії не є серед пріоритетних для викладачів і студентів, а, відповідно, поле для формування особистісно значущих цінностей, є недостатньо широким.

Таблиця 1

Зміст звернень студентів до викладачів

Зміст звернень	Частота звернень (%)			
	Часто	Періодично	Інколи	Ніколи
3 питань навчальної діяльності	90	9, 8	0, 2	0
3 організаційних питань	79, 1	20	1, 8	0,1
3 питань позааудиторної роботи	58	24, 1	16	1, 9
3 правових питань	65, 2	23, 3	11, 2	0, 3
3 виховної роботи	54, 3	25, 2	18, 8	1, 7
3 питань взаємовідносин з іншими	40, 4	24, 6	25, 1	9, 9
3 особистих питань	26, 2	41, 3	19	13,5
3 питань саморозвитку та самовдосконалення	10, 7	39, 8	31, 1	19, 4

Разом із тим, як зазначає В. Молодиченко (2009), глобалізаційні процеси здійснюють як позитивний, також і негативний вплив на формування цінностей сучасного суспільства. Оскільки взаємозв'язок цінностей та освіти є беззаперечним, то сама сучасна освіта «перенасичена внутрішніми аксіологічними суперечностями», тому важливо зміст професійної освіти наповнювати «сміслом і загальнолюдськими цінностями, нормами людяності і гуманізму» (с. 185). Тобто, будь-які зміни у світогляді сучасного студента потребують орієнтації на нові освітні цінності й ідеї, модернізації змісту, методів і форм освіти, обґрунтування нових педагогічних умов формування академічних цінностей у ЗВО і суспільстві в цілому. Зрозуміло, що вибір професії та навчання в закладі вищої освіти для багатьох студентів стали прагматичними, цілеспрямованими, адекватними наявним соціально-економічним

перетворенням. Однак, цінності професійної освіти як самостійний соціальний феномен, який має соціокультурну, особистісну й статутну привабливість, зберігається як певна перспектива. На наше переконання, врахування в освітньому процесі сучасного педагогічного ЗВО визначених у процесі дослідження умов формування академічних цінностей студентів дозволить забезпечити комплексне оволодіння професією на підставі врахування індивідуальних особливостей та аксіологічної спрямованості кожного студента. Це сприятиме становленню майбутнього фахівця закладу освіти як конкурентноспроможного на сучасному ринку праці.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У процесі дослідно-пошукової роботи ми дійшли висновку про те, що феномен академічних цінностей, як таких якостей особистості, що забезпечують

успішний перехід від освіти до професійної діяльності й далі – до самоосвіти, самовдосконалення особистості фахівця, є багатоаспектним і багаторівневим утворенням. Особливість його науково-педагогічного усвідомлення пов'язана з тим, що академічні цінності одночасно можна розглядати і в особистісному, і в професійному контекстах становлення майбутнього, так і діючого педагога. Ключовим чинником інтенсифікації процесу формування у студентів академічних цінностей є цілеспрямована етизація освітнього середовища закладу вищої, яка здійснюється за двох умов: особистісна зорієнтованість освітнього середовища ЗВО та аксіологічний характер взаємостосунків суб'єктів цілісного педагогічного процесу.

У контексті дослідження проблеми формування актуальних академічних цінностей, зокрема таких, як честь і гідність у

їхньому професійному й особистісному вимірі, вважаємо за необхідне зазначити, що їхнє ефективне вирішення все ще є справою майбутнього, хоч і, сподіваємося, найближчого. Вирішення проблеми формування актуальних академічних цінностей ми також пов'язуємо із цілеспрямованим переглядом мети й змісту професійної освіти, зокрема щодо розширення її виховної складової, зміною характеру й рівня взаємодії суб'єктів освітнього процесу, прив'язуванням кваліметричних характеристик професійної діяльності викладача до підвищення значимості його ділової репутації, демонстрації особистої гідності, розробкою кодексу академічної доброчесності кожного закладу вищої освіти, спираючись на нормативні документи, законодавчу базу та з урахуванням традицій і досвіду управлінської діяльності.

Література

- Бойченко Н. М. Етичний дискурс університету в контексті сучасних трансформацій суспільної моралі. *Політологічний вісник* : зб. наук. праць. Київ : ІНТАС, 2012. Вип. 61. С. 66–75.
- Боришевський М. Дорога до себе : від основ суб'єктності до вершин духовності : монографія. Київ : Академвидав, 2010. 416 с.
- Де Калуве Л., Маркс Е., Петрі М. Розвиток школи : моделі і зміни. Калуга, 1993. С. 240.
- Калиновський Ю. Ю. Академічна чесність як чинник правового виховання студентської молоді. *Гілея : науковий вісник* : зб. наук. праць. Київ. 2012. Вип. 63 (№ 8). С. 477–482.
- Лисюткин М. А., Фруммин И. Д. Как деградируют университеты? : практика и анализ. *Университетское управление : практика и анализ*. 2014. № 4–5. С. 12–20.
- Молодиченко В. В. Освіта, як цінність: зміна пріоритетів в епоху глобалізації. *Гілея. Збірник наукових праць*, 2009. С. 185-191.
- Ромакін В. В. Академічна етика як передумова верховенства права. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. Педагогіка*. 2010. Вип. 33. Т. 46. С. 174–179.
- Сковорода Г. С. Повна академічна збірка творів. Харків : Майдан ; Едіоптон ; Торонто : Канад. ін-т укр. студій, 2011. 1398 с.
- Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва : Прогресс, 1990. 364 с.
- Lenk H. A. Ethische Probleme der Gentechnai. Kongstein, 1985.
- Okon W. Nowy stownik pedagogiczny. Warszawa, 1996.
- Passmore Y. The Perfectibility of Man. Indianapolis, Ind. : Liberty Fund, 2000. 530 p.

References

- Bojchenko, N. M. (2012). Etychnyi Dyskurs Universytetu V Konteksti Suchasnykh Transformatsii Suspilnoi Morali [Ethical Discourse of the University in the Context of Modern Transformations of Public Morality]. *Politolohichnyi visnyk : zb. nauk. prats*. Kyiv. Vyp. 61. 66–75 (ukr).
- Boryshevskiy, M. (2010). Doroga do sebe : Vid osnov sub'yektnosti do vershy'n duxovnost [The Road to Yourself: From the Foundations of Subjectivity to the Tops of Spirituality]. Kyiv : Akademvy'dav (ukr).
- De Kaluve, L., & Marks, E., & Petri, M. (1993). Rozvy'tok shkoly' : modeli i zminy' [School development: models and changes]. Kaluga. (rus).

- Kalynovskyi, Yu. Yu. (2012). Akademichna chesnist` yak chy`nny`k pravovogo vy`xovannya students`koyi molodi. [Academic honesty as a factor in the legal education of student youth]. *Hileia : naukovyi visnyk : zb. nauk. prats.* Kyiv. Vyp. 63 (№8). 477–482 (ukr).
- Lysiutkyn, M. A., & Frumyn Y. D. (2014). Kak degradiruyut universytety? : praktika i analiz. [How do universities degrade? : practice and analysis]. *Unyversytetskoe upravlenye : praktyka y analiz.* № 4–5. 12–20 (rus).
- Molodychenko, V. V. Osvita yak tsinnist: zmina prioritytetiv v epokhu hlobalizatsii [Education as a value: changing priorities in the age of globalization]. *Hileia. Zbirnyk Naukovykh Prats*, 2009. 185–191. (ukr).
- Romakin, V. V. (2010). Akademichna ety`ka yak peredumova verhovenstva prava [Academic ethics as a precondition for the rule of law]. *Naukovi pratsi Chornomorskoho derzhavnoho universytetu imeni Petra Mohyly. Pedahohika.* Vyp. 33. T. 46. 174–179 (ukr).
- Skovoroda, H. S. (2011). Povna akademichna zbirka tvoriv [Complete academic collection of works]. Kharkiv : Majdan ; Edy`opton ; Toronto : Kanad. in.-t ukr. studij (ukr).
- Frankl, V. (1990). Chelovek v poiskah smysla [Man's Search for Meaning]. Moscow: Progress (rus).
- Lenk, H. A. (1985). *Ethische Probleme der Gentechnai.* Kongstein (eng).
- Okon, W. (1996). *Nowy stownik pedagogiczny.* Warshawa (eng).
- Passmore, Y. (2000). *The Perfectibility of Man.* Indianapolis, Ind. : Librerity Fund (eng).

ФОРМИРОВАНИЕ АКТУАЛЬНЫХ АКАДЕМИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ: КОНТЕКСТ ФИЛОСОФИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Галина Пономарьова, доктор педагогических наук, профессор, ректор коммунального учреждения «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия» Харьковского областного совета, г. Харьков, Украина, e-mail: rector-hgpa@kharkov.com

В статье освещается вопрос развития современной образовательной среды Украины в контексте ее этизации путем формирования актуальных академических ценностей. Речь идет как об общей теории и практике институциональных изменений, универсалистских ценностях, так и о формировании конкретных академических ценностей, являющихся релевантными для обеспечения эффективной образовательной среды в современном учреждении высшего образования, в частности педагогической.

Практика и опыт убеждают, что важность этизации образовательной среды в ВУЗе определяется изменением модели современного образовательного учреждения, в котором периодически возникает ситуация ценностных коллизий. Охарактеризована одна из теоретических моделей развития образовательного высшего заведения и названы причины ее неэффективной реализации. Определены основные факторы формирования личности студента как носителя универсальных ценностей, в частности академических. Приведены результаты теоретического и эмпирического исследования состояния и условий формирования личностных и академических ценностей будущего специалиста педагогическими средствами. С помощью эмпирических данных обосновано положение об ограниченности образовательного процесса в возможностях формирования личностных ценностей студентов, как профессионально и общественно значимых.

Ключевые слова: этизация образовательного пространства, академические ценности, честь, достоинство, теоретическая модель развития образовательного учреждения.

FORMATION OF TOPICAL ACADEMIC VALUES IN FUTURE EDUCATORS IN THE CONTEXT OF MODERN PHILOSOPHY OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE

Halyna Ponomarova, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Rector of Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy" of Kharkiv Regional Council, Kharkiv, Ukraine, e-mail: rector-hgpa@kharkov.com

The article deals with the issue of development of the modern educational environment of Ukraine in the context of its ethical activity through the formation of topical academic values. It involves both general theory and practice of changes in educational establishments, of universal values, as well as the formation

of specific academic values that are relevant for providing effective educational environment in modern higher educational, in particular pedagogical, establishments. Practice and experience testify that the importance of ethical activity in the educational environment in a higher educational establishment is determined by the changes in the model of a modern educational institution where the situation of value collisions occurs regularly. The article describes one of the theoretical models of the development of a higher educational establishment along with the outline of the reasons for its ineffective implementation. The study determines the basic factors in formation of the student's personality as a bearer of universal values, in particular academic ones. The results of the theoretical and empirical research regarding the state and conditions for the formation of personal and academic values of a future specialist with the help of pedagogical tools are presented.

With the help of empirical data, the statement about the limited opportunities of educational process towards the formation of students' personal values, both professional and socially significant, is explained.

The relation between the concepts "responsibility of profession" and "responsibility of a person" is indicated. Based on the achievements of international and domestic scientists, philosophers and educators in the sphere of anthropological and socio-cultural studies, the author identifies the phenomena of honor and responsibility as the priority and universal values, which influence the efficiency and quality of the activity accomplished by a modern higher educational establishment and the development of educational and scientific environment in general. The emphasis is put on the key aspects of honor, which influence the personality formation and development of a future specialist. The personal honor, existentialist by its essence and nature, which serves as the basis for the formation of professional honor, is called system-forming measure.

Key words: *ethical activity of educational environment, academic values, honor, dignity, theoretical model of the development of an educational establishment.*

Стаття надійшла до редакції / Received 13.06.2019.

Прийнята до друку / Accepted 9.09.2019.

УДК 378.091.3-051:159.9:376.

Дар'я Миколаївна Супрун
ORCID ID: 0000-0003-4725-094X
доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри спеціальної психології та медицини
факультету спеціальної та інклюзивної освіти,
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна,
Darya7@ukr.net

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГІВ У ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті представлені результати дослідження сучасного стану проблеми професійної підготовки спеціальних психологів та аналізу практичних аспектів її вдосконалення. Розглядаються варіативні наукові пошуки в межах означеної проблеми дослідження. Визначено ключові параметри та схарактеризовано педагогічні умови конструювання системи професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти. Проналізовано основні парадигми організації психолого-педагогічного процесу, що дозволило виявити принципові позиції професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти. Акцентується увага на важливості та необхідності вивчення і втілення передового досвіду зарубіжних країн у контексті вищої освіти. З'ясовано шляхи модернізації професійної підготовки спеціальних психологів. На основі проведеного аналізу уточнено зміст професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти та визначено компоненти структури готовності майбутнього конкурентоспроможного

фахівця-психолога (в аспекті інноваційної діяльності), підготовленого до роботи в сучасних ринкових умовах.

Ключові слова: психолог у галузі спеціальної освіти, педагогічні умови, професійна підготовка, система професійної підготовки, компонент системи професійної підготовки.

Вступ. З огляду на сучасні умови, ефективна діяльність щодо забезпечення професійної підготовки ґрунтується на низці концептуально нових підходів, що зумовлюють істотні зміни організаційно-функціональних основ діяльності психолога. Зокрема, підвищення авторитету діяльності професійних психологічних сфер та їх гуманізацію, побудову відносин між громадянином та психологом на засадах партнерства, чітке визначення компетенції працівників у галузі психології щодо забезпечення реалізації загальносвітових стандартів прав людини. В розрізі вступу України до світового співтовариства першочергового значення набуває якісна професійна підготовка спеціалістів-психологів у сфері спеціальної освіти.

Процес підготовки майбутніх психологів повинен здійснюватись у новій особистісно-орієнтованій парадигмі, де буде уможливлено актуалізацію професійно важливих особистісних якостей, і яка буде орієнтуватись на формування професійної компетентності психолога, що передбачає створення системи професійних навичок професійної культури спілкування, професійної інтуїції, рефлексії, самоуправління та управління професійною діяльністю, які дозволятимуть досягати професійного успіху, самореалізації, професійного самоздійснення. Саме вони є характерними мірилами формування та становлення особистості психолога, професія якого є нагальною потребою у наш час (Д. Супрун, 2018, с. 51).

Ринок праці сьогодення висуває до випускників закладу вищої освіти низку вимог, а саме: наявності базових професійно важливих якостей особистості та здатностей до рефлексійного аналізу своєї професійної діяльності, до удосконалення професійних навичок і засвоєння нових професійних напрямків. Це потребує значної активізації внутрішніх ресурсів, свідомої активності і гармонійного особистісного розвитку, що зумовлює переорієнтацію вузівської підготовки

студента-психолога саме на на формування конкурентоспроможного фахівця.

Мета проведеного нами дослідження полягала в науковому обґрунтуванні педагогічних умов системи професійної підготовки майбутніх психологів у галузі спеціальної освіти. Завдання дослідження: здійснити системний теоретико-методичний та емпіричний аналізи досліджуваної проблеми та відстежити еволюцію тенденцій в межах даної проблематики; обґрунтувати концептуальні засади теорії та практики професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти, окреслити принципи, визначити сутність та структуру професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти.

Методи дослідження. Для досягнення поставлених завдань у процесі роботи були використані такі методи дослідження, як вивчення, аналіз та узагальнення теоретичних і методичних засад дослідження для визначення стану розробленості проблеми й перспективних напрямків її вивчення.

Перш ніж аналізувати основи конструювання системи професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти, схарактеризуємо поняття «професійної підготовки» у вимірі сучасної дидактики. Питаннями професійної підготовки майбутніх фахівців займалися як зарубіжні (А. Маслоу, К. Роджерс), так і вітчизняні (Г. Абрамова, О. Бондаренко, М. Боришевський, Л. Бурлачук, Н. Зубалій, Н. Коломінський, С. Максименко, В. Моргун, В. Татенко, Т. Тітаренко, М. Савчин, В. Панок, Н. Чепелева, Т. Яценко та ін.) дослідники. Фундаментальні роботи українських вчених – В. Бондаря, І. Дмитрієвої, Т. Драгоманової, С. Миронової, Н. Пахомової, Ю. Пінчук, Т. Сак, В. Синьова, Є. Синьової, В. Тарасун, Л. Фомічової, О. Хохліної, М. Шеремет та ін. присвячені різним аспектам проблеми фахової підготовки.

Вітчизняні та зарубіжні дослідники підкреслюють значення етапу навчання у вищому навчальному закладі для розвитку професійного шляху особистості психолога.

Ряд проведених досліджень відслідковує динаміку професійної Я-концепції студентів-психологів у галузі спеціальної освіти (С. Миронова, Л. Руденко, М. Шеремет та ін.).

Як вважає С. Максименко (2006), сутність професійної підготовки та професійного становлення полягає в тому, що особа розпочинає освоєння функціонального змісту професійної діяльності лише прийнявши на себе професійну роль. Зазначимо, що на думку науковця, більш ефективним чинником формування якостей особистісної зорієнтованості процесу навчання та виховання особистості є врахування її потреб та інтересів, узгоджених з потребами суспільства.

Реалії сьогодення вносять свої зміни у процес формування майбутнього фахівця-психолога. З точки зору акмеологічного підходу професійне становлення триває впродовж усього періоду активної професійної діяльності, тобто через модифікацію ціннісно-сислової сфери змінюється образ Я, розширюючи загальнолюдський і професійний потенціал суб'єкта професійної діяльності (Н. Кузьміна, Л. Орбан-Лембрик, А. Маркова та ін.). Л. Орбан-Лембрик (2004) виокремлює певні вимоги для підготовки спеціалістів. Наведемо приклад: переосмислення цілей і завдань навчального процесу з позицій оптимального формування професійних якостей майбутнього фахівця; співвідношення індивідуальних і групових форм навчання та підготовки тощо. Л. Кондрашова (1987) вважає, що за роки навчання у вищому навчальному закладі необхідно розвивати у майбутніх фахівців здатність до усвідомлення провідної мети професійної діяльності і стимулювати в них бажання працювати в обраній сфері. В. Семиченко стверджує, що для одержання даних про психологію сучасного студента, тенденції змін, які відбуваються, а також про психологічну підготовку адміністративного та викладацького складу закладів вищої професійної освіти, необхідно систематично проводити комплексні масштабні дослідження, психологічну експертизу педагогічних новацій та організаційних форм і технологій, тобто постійно оновлювати дані моніторингу системи освіти та її складових. Дослідниця визначає, що діяльність студента як суб'єкта

професійної підготовки є ефективною лише тоді, коли вона інтегрується із загальною системою професійної підготовки. Це зумовлює необхідність врахування впродовж навчання як реальних психологічних якостей майбутніх фахівців, так і подальших тенденцій їхнього розвитку (В. Семиченко, 2005. 109–112). Н. Чепелева (2005) виокремлює триблокову концепцію професійної підготовки майбутнього фахівця (на прикладі практичного психолога): підготовчий (диференціювання студентів за рівнем їхньої професійної придатності до роботи з людьми); діагностичний (процес опанування студентами 2–3 курсів основ психодіагностики та самопізнання, а також усунення особистісних перешкод на шляху особистісно-професійного зростання); особистісно-професійно-корекційний (робота з виявленими на другому етапі професійної підготовки студентів з особистісними проблемами 3–4 курсів і формування в них професійно-значущих умінь за допомогою активних методів навчання та психотерапії із програванням обох ролей – клієнта і психолога). Нами проаналізовано роботу Ю. Поваренкова, в якій автор в якості основного механізму професійної підготовки зазначає соціальну ситуацію професійного розвитку впродовж двох періодів: навчально-академічного (1–3 курси) і навчально-професійного (4–5 курси навчання). Вони принципово відрізняються між собою тим, що призводять, до стрибкоподібного розвитку професійного становлення студента (Д. Супрун, 2016, с. 178). Е. Зеєр (2007) у своїх дослідженнях виокремлює такі етапи професійної підготовки майбутнього фахівця у процесі навчання: адаптацію, інтенсифікацію та ідентифікацію. Відповідно до них науковець формулює супеченості, притаманні професійному становленню майбутнього фахівця. Так, на стадії професійної адаптації протиріччя виникає між вимогою нової для особистості соціально-професійної ситуації та рівнем соціально-професійної кваліфікації і компетенції. Чинником, який ініціює професійне становлення, є особистісний розвиток майбутнього фахівця. Другий етап – інтенсифікації – протиріччя між реально набутими результатами науково-пізнавальної діяльності та інтенсивністю особистісного та

інтелектуального розвитку, соціальної ідентичності, самоосвіти, оптимістичністю соціальної позиції і готовністю до завершального етапу професійного навчання. Етап професійної ідентифікації характеризується домінуванням професійного над особистісним і визначенням його. Аналіз результатів дослідження науковця привів до здатності дійти висновків про те, що у площині вибору професії професійне самовизначення розглядається як процес, який здійснюється у результаті аналізу внутрішніх ресурсів особистості, здібностей майбутнього фахівця і співставлення їх з вимогами професії у контексті самостійного вибору професійної діяльності. Саме у цій площині людина починає діяти як суб'єкт майбутньої професійної діяльності та все менше усвідомлює себе як об'єкт виховного впливу (М. Супрун, 2018, с. 43).

Виділяючи в змісті особистісно орієнтованої професійної підготовки дві основні складові – світоглядну й праксеологічну, С. Подмазін (2000), відносить до їх компонентів аксіологічний, телеологічний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний елементи. На думку В. Андрущенка (2008), всі зміни в професійній підготовці студента повинні бути пов'язані з «його переорієнтацією на людські, життєві цінності» (с. 10–17). Основна роль відводиться гуманізації вищої освіти. Учений зазначає, що центральна магістраль гуманізації проходить саме через професійну підготовку: від природничо-технічних дисциплін – до всієї гуманітарної складової системи освіти у вузькому змісті цього поняття. Відповідно до такого підходу до процесу навчання і виховання автор стверджує, що професійна підготовка повинна вмщати в себе три аспекти: забезпечення людиноцентризму дисциплін природничо-технічного профілю; затвердження концепції гуманітарної освіти; впровадження у систему освіти ірраціональної складової людської духовності – всенаукового знання, релігії, міфології, теології тощо. Визначення професійної підготовки, як вважає С. Гончаренко (2011), впливає з її основної функції – прилучити молодь до загальнолюдських і національних цінностей.

Таким чином, доходимо висновків про те, що впродовж професійної підготовки у

закладі вищої освіти відбувається поступове становлення особистості майбутнього фахівця; формуються здатності займати активну позицію з розвитку саморегуляції особистості, що дозволяє студентам забезпечити максимальну інтенсивність розвитку з мінімальними затратами; формується позитивне ставлення до навчальної діяльності, що підвищує пізнавальну активність студентів. Також формуються здатності планувати і прогнозувати своє професійне становлення, здатності мобілізувати свій потенціал із метою досягнення цілей розвитку себе як професіонала, усвідомлюються власні потенційні можливості та формується готовність розвивати професійно важливі якості.

Психолого-педагогічні дослідження визначили, що зміна системи уявлень людини про себе, про оточення призводить до розширення простору свободи самоуправління, самоактуалізації у межах життєдіяльності майбутнього фахівця-психолога. Якість професійної освіти сьогодні визначається не лише формами та методами організації навчального процесу, кількістю і змістом навчальних дисциплін, а й розвитком у майбутніх фахівців пізнавальної активності та прагнення до пошукової діяльності, формуванням їхньої здатності до інтегративності мислення, творчої самостійності й ініціативи. Визначені засадничі позиції розглядаються нами як основа всебічної інтеграції професійно-мотиваційного, когнітивно-компетентнісного, операційно-діяльнісного та результативно-рефлексивного компонентів професійної підготовки (Д. Супрун, 2017, с. 6).

Теоретичне обґрунтування компонентів професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти, їхня наукова розробка є однією з необхідних умов оновлення навчального процесу у вищій школі.

Проектування змісту професійної підготовки психологів у зазначеній галузі, згідно з загально-педагогічними дослідженнями, можна розглядати із трьох позицій: 1) як педагогічну модель соціального замовлення; 2) як дидактичну модель навчальної дисципліни (програми і плани);

3) як навчальні матеріали (спецкурси, посібники, тексти лекцій, розробка окремих модулів, тем тощо).

Н. Пахомова (2013) виділяє основні напрямки конструювання професійної підготовки в галузі спеціальної освіти відповідно інтеграції її складових: акмеологічна спрямованість змісту інтегративної освіти; виділення перспективності інтеграції медичних і психолого-педагогічних методик абілітації, корекції і реабілітації та успішне застосування інтегративних знань у практичній діяльності; дотримання інтегративності та варіативності змісту психолого-педагогічної освіти; спрямування змісту інтегративної підготовки на досягнення головної мети особистісно орієнтованого навчання у вищому закладі освіти; побудова інтегрованого змісту освіти у вимірах кредитно-модульної системи навчання. Сутнісними ознаками особистісно орієнтованого та інтегративного навчання, на думку дослідниці, є: діагностично-стимулюючий спосіб організації навчального пізнання; гуманне суб'єкт-суб'єктне співробітництво всіх учасників навчально-виховного процесу; діяльнісно-комунікативна активність учасників навчального процесу; проектування наставником (а згодом і студентами) індивідуальних досягнень в усіх видах пізнавальної діяльності; якомога повніше врахування в доборі змісту, у методиках, стимулах навчання та системі оцінювання діапазону особистісних потреб.

Практична реалізація варіативності у змісті інтегративної освіти здійснюється різними шляхами та способами через:

– плюралізм та гнучкість навчальних програм і навчально-методичних посібників, варіативність та можливість для корекційного педагога вибору програмно-методичного забезпечення, освітніх технологій, у яких реалізуються основні медико-психологічні і педагогічні ідеї організації корекційної діяльності;

– створення широкої різноманітності освітніх програм для підготовки корекційних педагогів різного фаху;

– можливість постійного збагачення змісту інтегративних курсів новітніми розробками світових медичних, педагогічних та психологічних технологій;

– низку освітніх закладів, які реалізують ці освітні програми (університети, інститути післядипломної освіти педагогічних працівників, науково-практичні семінари, корекційно-педагогічні майстер-класи тощо);

– прогностичний, індивідуальний підхід до організації професійної підготовки корекційного педагога, велику кількість творчих завдань у процесі навчальної діяльності та орієнтацію на власний активний пошук і розробку індивідуальних корекційно-педагогічних технологій впливу на психофізичний розвиток та особистість дитини в цілому (Д. Супрун, 2016, с. 47).

Аналіз наукових джерел (Віт. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, М. Малофєєв, О. Мартинчук, Н. Назарова, В. Синьов, О. Хохліна, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.) свідчить про те, що на сучасному етапі становлення функціональної системи складових професійної підготовки психологів варто спиратись на існуючий досвід, який володіє найбільш адекватними психолого-педагогічними умовами уможливлення ефективного впровадження зазначеної системи у сучасну вищу школу (Д. Супрун, 2018, с. 152).

Отже, підсиленню теоретико-експериментального характеру дослідження сприяло визначення, аналіз та обґрунтування умов організації функціональної системи складових професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, що враховує практичні потреби сучасного суспільства та інтеграцію національної системи освіти в міжнародний освітній простір.

Варто номінувати сутність понять «умови», «педагогічні умови», а також проаналізувати педагогічні умови професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти. Умова – філософська категорія, в якій відображаються універсальні відношення речей до тих факторів, завдяки яким вони виникають та існують (Д. Супрун, 2016, с. 81). У психології умову розуміють як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що впливають на розвиток конкретного психічного явища. А в педагогіці означене поняття розглядається як сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що діють на фізичний, психологічний, моральний розвиток людини, її

поведінку, виховання, навчання, формування особистості (Д. Супрун, 2016, с. 91). Узагальнюючи різні підходи до визначення поняття «умова», ми будемо дотримуватися думки, що «умови» є сукупністю об'єктів, властивостей і відносин, які сприяють реалізації наявних можливостей. *Педагогічні умови* визначаються як обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей (Д. Супрун, 2016, с. 59). На думку В. Андрєєва (1981, с. 86), *педагогічні умови* є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення поставлених цілей. Освітній процес є явищем динамічним, що змінюється і розвивається під впливом різноманітних чинників соціального, нормативно-освітнього, матеріально-технічного та технологічного характеру, зважаючи на що, ефективним може бути тільки комплекс педагогічних умов, які забезпечують досягнення освітніх цілей (Д. Супрун, 2017, с. 81). Отже, у контексті нашого дослідження, *педагогічні умови* – це цілеспрямовано організоване педагогічне середовище, система педагогічних засобів, комплекс педагогічних взаємодій.

Необхідне виокремлення педагогічних умов даного дослідження спирається на дослідну маніфестацію системи складових професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти, в яких наявні положення ресурсного підходу в педагогіці, що являє собою сукупність об'єктивно існуючих засобів і умов, необхідних для реалізації потенційних можливостей суб'єкта навчання. Ресурсами називають зовнішні (засоби й умови навчального середовища) й внутрішні (індивідуальні ресурси особистості) можливості. Провідним принципом реалізації ресурсного підходу в педагогіці є забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку того, хто навчається.

На основі даного підходу відбувається активізація емоційно-оцінного ставлення майбутніх психологів до своєї навчальної діяльності засобами рефлексії. Урахування положень ресурсного підходу в проектуванні

організації професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти сприяє: створенню конкретних умов для організації особистісноорієнтованого процесу оволодіння змістом освіти; гуманістичному ставленню до суб'єктів навчальної діяльності; індивідуалізації навчання у вищому навчальному закладі.

Входження України в світову спільноту нового міжнародного порядку вимагає від системи вищої освіти поетапної розбудови професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти. Такі зміни в змісті цієї системи мають ґрунтуватися на компетентісно-орієнтованій основі та характеризуватися логічною необхідністю, зумовленою закономірностями та можливостями створення інноваційної функціональної системи взаємозалежних компонентів. Це дозволить підвищити якість професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти в Україні до міжнародних стандартів, які забезпечуватимуться використанням сукупності міжпредметних прийомів навчальної роботи, а також узагальнених змістовно-процесуальних способів дій в умовах корекційно-педагогічної практики. У процесі пошуково-аналітичної роботи нами було сформульовано базові положення, на яких має ґрунтуватися механізм системи професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти в Україні, а саме: професійна підготовка майбутніх психологів є цілісною динамічною системою; процес підготовки майбутніх психологів є системою діалектично пов'язаних між собою частин, нерозривність та взаємодоповнюваність яких у процесі реалізації забезпечує формування конкурентоспроможного фахівця; зв'язок і взаємодія між структурними компонентами процесу професійної підготовки майбутніх психологів забезпечує функціонування цілого і перехід всієї системи в оптимальний, більш високоорганізований стан.

Проведений науково-теоретичний аналіз проблеми професійної підготовки психологів в окресленій галузі, результати діагностики, а також сукупний практичний досвід викладання дозволили виокремити комплекс педагогічних умов, створення яких у реальному навчальному процесі закладу вищої освіти забезпечить якісну підготовку

висококваліфікованого фахівця, який не лише володіє необхідним обсягом теоретичних знань, практичних умінь і навичок, а й має необхідні професійно значущі особистісні якості, котрі дають йому змогу успішно адаптуватися до майбутньої діяльності, прагнути фахового й особистісного самовдосконалення, тобто бути професіоналом (Д. Супрун, 2017, с. 79).

Підтвердженням зазначеного є результати наших попередніх досліджень, які засобом консолідації наукового теоретичного та практичного доробку дозволили дійти висновку, що процес професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти суттєво поліпшиться при реалізації таких педагогічних умов, як: професіоналізація й індивідуалізація процесу професійної підготовки; поліфакторне діагностування (проведення професійної діагностики та відповідного коригування процесу професійно-педагогічної підготовки студентів на всіх його етапах); інтернаціоналізація, інтеграція науки, освіти, ринку праці та мобільність студентів-психологів; компетентнісне практичне зорієнтування (знання в дію); застосування особистісноорієнтованих та інтерактивних новітніх технологій, методів і форм навчання студентів; дотримання етапності (спрямування, вдосконалення, поглиблення); інтенсифікація, оптимізація та модернізація процесу професійної підготовки психологів у даній галузі; стимулювання самопізнання та рефлексії як механізмів особистісного зростання, самовдосконалення, самовиховання, самореалізації, самоуправління та само здійснення; упровадження інтелектуально-креативного підходу; інтеграція професійно орієнтованих дисциплін у контексті трансдисциплінарного підходу (Д. Супрун, 2016, с. 47). Вищенаведені умови органічно пов'язані між собою. Їх сумісна реалізація і взаємодоповнення забезпечують цілісність функціонування процесу професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти, а також підвищують якість процесу підготовки майбутніх спеціальних психологів.

Проведене нами емпіричне дослідження достовірності цих умов виявило, що кожна окрема умова, в свою чергу, має зону її найбільш повного здійснення. Упровадження представлених умов у навчальний процес закладу вищої освіти надало можливість обґрунтовано й свідомо визначити його цілі, що корелюють до виважено підбраного змістового наповнення, відібраних форм і методів навчання.

Висновки. Проведене нами дослідження дало змогу науково обґрунтувати педагогічні умови системи професійної підготовки майбутніх психологів у галузі спеціальної освіти. Забезпечення в навчальному процесі вищого педагогічного навчального закладу сукупності цих умов уможливить ефективність і результативність процесу професійної підготовки психологів у галузі спеціальної у закладах вищої освіти як результат належного функціонування відповідної сучасної педагогічної системи. Здійснений системний теоретико-методичний та емпіричний аналізи проблеми професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти та відстеження еволюції тенденцій даного процесу стало підґрунтям авторського визначення концептуальних засад теорії та практики професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти, визначення їх сутності та структури, продукування вихідних принципів. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів теорії і практики професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти і не претендує на повноту і дослідницьку завершеність висвітлення цієї проблеми. До подальших напрямів вивчення досліджуваної нами проблеми відносимо розробку дидактичних систем, моделей і технологій професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти з урахуванням особливостей їхнього функціонування у системі психолого-педагогічної освіти, а також теоретико-методологічне обґрунтування новітньої концепції компетентності сучасної особистості психолога в галузі спеціальної освіти.

Література

Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. Москва : Высш. шк., 1981. 240 с.

- Андрущенко В. Інноваційний розвиток освіти в стратегії «Українського прориву» *Вища освіта України*. 2008. No 2 (29). С. 10–17.
- Бойко-Бузилі Ю. Ю., Горбенко С. Л., Кущенко І. В., Лапко А. Г., Супрун М. О. Методика викладання психології у вищій школі. Київ: Атіка, 2012. 272 с.
- Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге доповнене і виправлене. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
- Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. Москва : Академия, 2007. 240 с.
- Кондрашова Л. В. Моральна психологічна готовність студента до вчительської діяльності. Київ : Вища школа, 1987. 164 с.
- Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ : ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
- Орбан-Лемблик Л. Соціальна психологія : підручник: У 2 кн. Кн. 1: Соціальна психологія особистості і спілкування. Київ : Либідь, 2004. 576 с.
- Семиченко В. А. Теоретико-методологічні основи підготовки майбутніх психологів Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. / Ін-т психології імені Г. С. Костюка АПН України; за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. К. : Мілениум, 2005. Т. І. Ч. 15. С. 109–112
- Синьов В. М., Пометун, О. І., Кривуша, В. І., Супрун, М. О. Основи теорії виховання. Навч. посіб. К.: МП «Леся», 2000. 140 с.
- Супрун Д. М. Management – a component of psychologists' professional training (Менеджмент – складова професійної підготовки психологів): Навчально-методичний посібник для студентів, слухачів магістратури та практикуючих психологів. К. 2016. 250 с.
- Супрун Д. М. Операційно-діяльнісний компонент професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017, № 7 (71), С. 134–149.
- Супрун Д. М. Професійна підготовка психологів в галузі спеціальної освіти. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 2017. 392 с.
- Супрун Д. М. Теорія та практика професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. (дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03). Київ. 2018. 657 с.
- Пахомова Н. Г. Інтеграція медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки майбутніх логопедів: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.03 / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ : [Б.в.], 2013. 560 с.
- Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование. Запорожье: Просвіта, 2000. 250 с.
- Чепелева Н. В. Особиста підготовка практичного психолога в умовах вищого навчального закладу // Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти: матеріали метод. сем. АПН України 16 груд. 2004 р. / за ред. акад. С. Д. Максименка. Київ, 2005. 716 с.

References

- Andreev, V. I. (1981) Jevristicheskoe programmirovaniye uchebno-issledovatel'skoj dejatel'nosti [Heuristic programming of educational and research activities]. Moscow : Vyssh. shk. (rus).
- Andrushchenko, V. (2008) Innovatsiyni rozvytok osvity v stratehii «Ukrainskoho proryvu» [Innovative Development of Education in the Ukrainian Breakthrough Strategy] *Vyshcha osvita Ukrainy [Higher Education of Ukraine]*. No 2 (29). 10–17. (ukr).
- Bojko-Buzyl', Ju.Ju. & Gorbenko, S. L. & Kushhenko, I. V., & Lapko, A. G., & Suprun, M. O. (2012) *Metodyka vykladannja psihologii' u vyshhij shkoli [Methodology of Teaching Psychology in Higher School]*. Kyiv, Ukraine: Atika (ukr).
- Honcharenko, S. U. (2011) *Ukrainskyi pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary]*. Vydannia druhe dopovnene i vypravlene. Rivne : Volynski oberehy. 552 s. (ukr).
- Zeер, Je.F. (2007) *Psihologija professional'nogo razvitija [Psychology of professional development]*. Moscow : Akademiya (rus).

- Kondrashova, L. V. Moralna psykholohichna hotovnist studenta do vchytelskoi diialnosti [Moral psychological readiness of the student for teaching activities] Kyiv : Vyshcha shkola, 1987. 164 p. (ukr).
- Maksymenko, S. D. (2006) Heneza zdiisnennia osobystosti [Genesis of personality realization] Kyiv : TOV «KMM». (ukr).
- Orban-Lemblyk, L. (2005) Sotsialna psykholohiia [Social psychology] : pidruchnyk: U 2 kn. Kn. 1: Sotsialna psykholohiia osobystosti i spilkuvannia. Kyiv : Lybid. 2004. (ukr).
- Semychenko, V. A. (2005) Teoretyko-metodolohichni osnovy pidhotovky maibutnikh psykholohiv [Theoretical and methodological foundations of future psychologists' training] *Aktualni problemy psykholohii [Actual problems of psychology]* : zb. nauk. pr. / In-t psykholohii imeni H. S. Kostiuka APN Ukrainy; za red. S. D. Maksymenka, L. M. Karamushky. Kyiv : Milenyum,. T. I. Ch. 15. 109–112 (ukr).
- Syn'ov, V. M. & Pometun, O. I. & Kryvusha, V. I., & Suprun, M. O. (2000) *Osnovy teorii vyhovannja [The fundamentals of the theory of education]*. Kyiv : MP «Lesja» (ukr).
- Suprun, D. M. (2016) Management is a component of psychologists' professional training : Kyiv : Vydavnytstvo NPU M. P. Dragomanova (eng).
- Suprun, D. M. (2017) Operatsiyno-diyalnisnyi component profesynoyi pidgotovky psychologiv v haluzi spetsialnoyi osvity [The operational and activity component of professional training of psychologists in the field of special education]. *Pedagogichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyni tehnologiyi*, 7 (71), 134–149 (ukr).
- Suprun, D. M. (2017) *Profesiyna pidgotovka psychologiv v haluzi spetsialnoyi osvity [Professional training of psychologists in the field of special education]*. Kyiv, Ukraine : Vydavnytstvo NPU M. P. Dragomanova (ukr).
- Suprun, D. M. (2018) *Teoriya ta praktyka profesynoyi pidgotovky psychologiv v haluzi spetsialnoyi osvity*. (Doctoral dissertation). Kyiv (ukr).
- Pakhomova, N. H. (2013) Intehratsiia medyko-psykholohichnoi ta pedahohichnoi skladovykh profesiinoi pidhotovky maibutnikh lohopediv [Integration of medical, psychological and pedagogical components of future speech therapists' professional training] : (Doctoral dissertation) / Nats. ped. un-t imeni M. P. Drahomanova. Kyiv: [B.v.]. (ukr).
- Podmazin, S. I. (2000) Lichnostno-orientirovannoe obrazovanie: Social'no-filosofskoe issledovanie [The student-centered education: A social and philosophical study] Zaporizhzhia : Prosvita (rus).
- Chepelieva, N. V. (2005) Osobysta pidgotovka praktychnoho psykholoha v umovakh vyshchoho navchalnoho zakladu [Personal training of a practical psychologist in a higher educational institution] *Teoretyko-metodolohichni problemy rozvytku osobystosti v systemi neperervnoi osvity [Theoretical and methodological problems of personality development in the system of continuous education]* : materialy metod. sem. APN Ukrainy 16 hrud. 2004 r. / za red. akad. S. D. Maksymenka. Kyiv. (ukr).

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГОВ В СФЕРЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дарья Супрун, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры специальной психологии и медицины факультета специального и инклюзивного образования НПУ имени М.П. Драгоманова, г. Киев, Украина, e-mail: Darya7@ukr.net

Исследовано современное состояние проблемы профессиональной подготовки специальных психологов. Анализируются практические аспекты ее совершенствования. Рассматриваются различные методики научных поисков в рамках обозначенной проблемы исследования. Определены ключевые параметры, охарактеризованы педагогические условия и основы конструирования системы профессиональной подготовки психологов в сфере специального образования. Проанализированы основные парадигмы организации психолого-педагогического процесса, что позволило выявить принципиальные позиции профессиональной подготовки психологов в сфере специального образования. Акцентируется внимание на важности и необходимости изучения и воплощения передового опыта зарубежных стран в

контексте вищого образования. Выяснено пути модернизации профессиональной подготовки специальных психологов в высших учебных заведениях. На основе проведенного анализа уточнено содержание профессиональной подготовки психологов в сфере специального образования и определены компоненты структуры готовности будущего конкурентоспособного специалиста-психолога (в аспекте инновационной деятельности), подготовленного к работе в современных рыночных условиях.

Ключевые слова: психолог в сфере специального образования, педагогические условия, профессиональная подготовка, система профессиональной подготовки, компонент системы профессиональной подготовки.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE PSYCHOLOGISTS' PROFESSIONAL TRAINING SYSTEM ORGANIZATION IN THE FIELD OF SPECIAL EDUCATION

Daria Suprun, Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Professor at the Department of Special Psychology and Medicine, Faculty of Special and Inclusive Education, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine, e-mail: Darya7@ukr.net

The present state of the problem of special psychologists' professional training is researched. The practical aspects of its improvement are analyzed. The analytical review of the scientific basis for theoretical and practical components of the psychologists' training in the field of special education by modern researchers is conducted. The concepts of reforming, bases of a perspective vision of domestic education development are characterized. Various methods of scientific studies within the framework of the identified research problem are considered. The key parameters and pedagogical conditions were determined and the basis for the design of the system for professional psychologists' training in the field of special education was described. The basic paradigms of the psychological and pedagogical process organization have been implemented, which allowed for revealing the basic positions of professional psychologists' training in the field of special education. The emphasis is placed on the importance and necessity of studying and implementing the best practices of foreign countries in the context of higher education. The ways to modernize professional psychologists' training in higher educational establishments are found. The attention is focused on the importance and necessity of studying and providing the best practices of foreign countries in the context of higher education. The key parameters for ensuring the competitiveness of a specialist in this sphere are determined: they are high overall level of the national education system development; assimilation of new and advanced experience acquired in the process of cooperation with foreign countries; ensuring the quality of services in the internal and external markets of educational services; availability of high-quality educational and research infrastructure; development of strategic partnership; development of mobility. The ways of modernization for special psychologists' professional training in higher educational institutions are determined. On the basis of the analysis, the content of the professional psychologists' training in the field of special education has been clarified and the components of the preparedness structure for a future competitive specialist-psychologist (in the aspect of innovative activity) prepared for work in the current market conditions have been specified.

Key words: psychologist in the field of special education, pedagogical conditions, professional training, system of professional training, component of the system of professional training.

Стаття надійшла до редакції / Received 22.05.2019.

Прийнята до друку / Accepted 21.06.2019.

РОЗДІЛ 4. СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА
CHAPTER 4. SPECIAL EDUCATION

УДК: 376-056.36

Tetiana Kalinina
ORCID ID: 0000-0002-6618-1268
Candidate of Psychological Sciences
Senior Lecturer at the Department of the Correctional Education and Special Psychology
Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy,
Kharkiv, Ukraine
kalinina16@gmail.com

DEVELOPMENT OF PSYCHOSOCIAL COMPETENCE FOR PRETEENS
WITH DEVELOPMENTAL DELAY

The article highlights the need to study psychological readiness of preteens with developmental delay to go to secondary school, as well as psychosocial competence development during this period. It is dedicated to studying the development of components of psychosocial competence for preteens with developmental delay, defines the structural model of psychosocial competence, and describes each component of psychosocial competence. In addition, it grounds the correctional and developmental program to develop psychosocial competence of preteens with developmental delay, and describes basic issues related to the specificity of psychosocial competence formation and Psychologist's activity in the process of transition from elementary school to secondary school. The article also defines objectives, main tasks and the structure of each program activity, and analyzes the content of basic program blocks, considering the goals and objectives of studies that have been selected to form the components of psychosocial competence.

Keywords: *children with developmental delay, preteens, social and psychological components of competence, correctional and developmental program, psychological assistance, adaptation period.*

Introduction. One of the most important periods in the life of a student is graduation from elementary school and transition to secondary school, which is traditionally considered one of the most difficult psychological and educational problems.

This transition is considered as a rather difficult period. According to research held by T. Viskovatova 2010, T. Knyazeva 2004, L. Kuznetsova 1986, I. Kulagina 1999, V. Lubovskiy 1989, T. Sak 2009, R. Trigger 2008, U. Ulenkova 2004, S. Shevchenko 2001 and others, children with developmental delay usually face adaptation difficulties at the beginning of education, so that at the end of elementary school they are not personally, psychologically and functionally ready to move to the next educational level.

The problem of psychological readiness and personality formation for preteens with developmental delay during this period is a crucial issue of special psychology, since it is not paid sufficient attention in modern research.

Traditionally, special psychology is focused on studying the intelligence of children with special educational needs, while personal problems are exposed to a much lesser extent. In our research, the problem of psychological readiness to go to secondary school is associated with the formation of social and psychological competence.

Purpose: that is why the purpose of this article is to determine the components of social and psychological competence and to study the features of their formation among preteens with developmental delay, as well as to disclose the structure and the content of psychosocial competence development program.

Methods. The purpose of the study was to find out the specific features of psychosocial competence of preteens with developmental delay in the transition from primary to secondary school and compare it with one of the normal peers.

In accordance with experiment goals and objectives, we used a set of diagnostic

techniques tailored to children with developmental delay and aimed at studying the components of psychosocial competence within the indicators identified in the structural model (Fig. 1).

In order to study the personality component formation in preteens with developmental delay, we used the following techniques: a test questionnaire developed by G. Kazantseva to study the self-esteem of pupils, and a test questionnaire developed by E. Bazhin and others on the basis of J. Rotter's locus of control scale. Based on the obtained level of self-esteem and locus of control, we determined the low level of personality component in social and psychological competence among preteens with developmental delay (M. Semago, N. Semago, 2005).

To study the formation of emotional component in preteens with developmental delay, we used the following techniques: 'Emotional empathy' by V. Boyko, as modified by N. Nikishina, 'Diagnosis of rigidity' (H. Eysenck), as modified by N. Nikishina, 'School anxiety test' by B. Phillips. As a result, the overwhelming majority of preteens with developmental delay has difficulties in forming an emotional component of social and psychological competence in the face of a new situation (Mikljaeva, 2004, Nikishina, 2003).

To study the formation of the communication component in preteens with developmental delay, we used the following techniques: 'Communicative and organizational skills' (V. Siniavskiy, V. Fedorishyn) and 'Sociometric experiment' (adapted by G. Karpova, G. Artemieva). The results show that communication as the most important component of social and psychological competence cannot be formed until the teen age (Berulava, 2003).

Psychosocial competence as a key characteristic for personal formation

Over the last years we observe a strong tendency to overall education humanization and personality-based approach to the student, which leads to a gradual shift from cognitive functions research to research in the personal sphere. Studies are dedicated to the problems of motivation, anxiety, communication, self-awareness, communication skills, character, and others.

Today boarding schools for special education are aimed not only at developing high-quality knowledge and skills, but also at mastering the ability to live in the modern world, independently navigate the situations and solve problems, i.e. at developing children's psychosocial competence. The main issues constituting the subject of our research are related to the study and analysis of the specific formation of psychosocial competence among preteens with developmental delay during transition from elementary to secondary school. Due to a radical change in the social situation, there is a clear need to provide targeted assistance to students with developmental delay to form their psychosocial competence (Vinokurova, 2004).

Various Liberal Sciences are involved in the study of psychosocial competence, but it is still more common in professional psychology. The concept of psychosocial competence has been reflected in a large number of works by (Dika & K. Singh, 2002; Trainor, 2008 etc.).

The scientific literature still hasn't come to a consensus on the structure of psychosocial competence.

We believe that psychosocial competence involves the formation of skills and abilities that allow students to adequately navigate social situations, objectively evaluate themselves and the people around them, correctly identify personality traits and emotional states of others, form the desired relationships and successfully influence them, or choose appropriate ways of dealing with them, as well as to implement interaction processes.

Considering the factors of psychosocial competence for preteens with developmental delay in the structure of psychosocial competence, we highlight the following important components: **personality, emotions and communication**, which can also be regarded as competencies (Fig. 1).

We consider these components as the new mental formations of adolescence. Self-esteem becomes the central formation, complemented with the sense of maturity as the essence of personality component.

Adolescents also manifest an increased need for sensory experience. Their emotions are varied, instable and inconsistent. The desire to be or to seem adult causes internal stress and

feelings that enhance mood instability. The ability to control emotional state is an important feature of emotional component.

The main need of adolescents is the desire to communicate with their peers which, according to some researchers, is characterized by leading activities. Thus, the new formations

will include the «We concept» and the creation of peer groups. Adolescents strive for a group for self-affirmation and self-determination, to determine their status. Formation of communication skills is the main indicator of communication component.

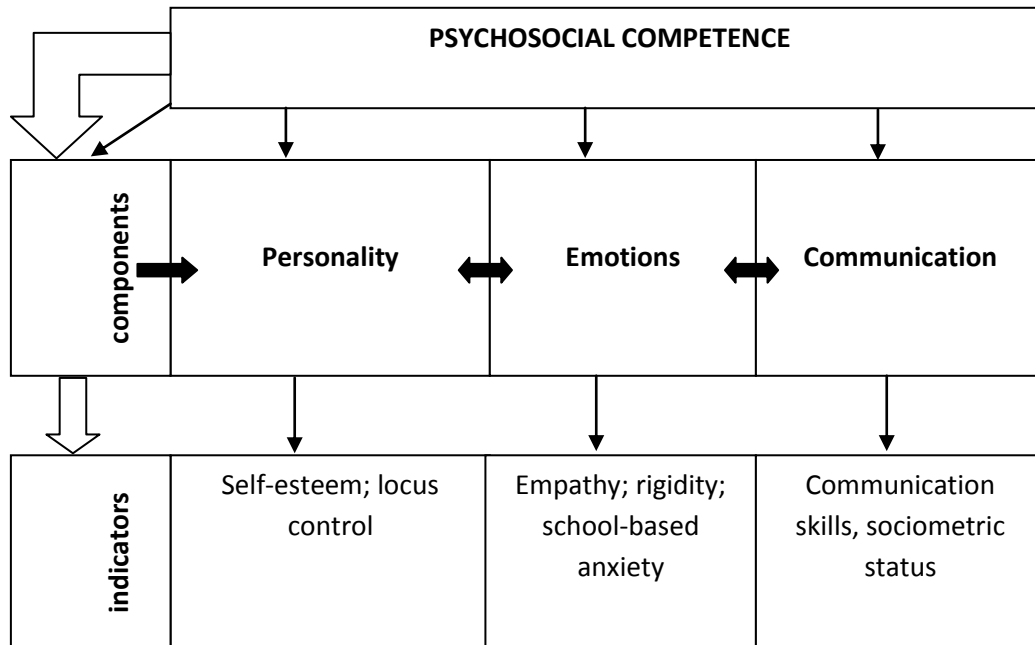


Fig. 1. Structural model of psychosocial competence

Considering the transition from primary school to adolescence as the beginning of the crisis stage and tracking the dynamics of student's personal development during this period, we carried out a pilot study with students of the fourth, fifth and sixth grades (from 10 to 12) from Kharkiv, Donetsk and Khmelnytsky regions. Each child was studied in familiar and favorable conditions of his school. The main group consisted of grade 5 children of a general educational institution for children with developmental delay.

During the pilot study we revealed certain features of psychosocial competence of preteens with developmental delay, namely: lack of capacity for flexible behavior, weak constructive interaction skills, difficulties with self-control and self-regulation. Preteens with developmental delay do not express the need for communication and show low level of empathy. Emotional immaturity of children with developmental delay leads to instable, situational and superficial contacts. Inadequate self-esteem which tends to underestimation, as well as violated level of expectations, lead to maladaptive forms of

interaction. Most students have low sociometric status and are disadvantaged in the peer group. Deficiency of proper communication with peers impoverish their emotional life. Distrust in new people or situations, increased anxiety and hostility to adults and peers, unbalanced behavior lead to a breach of interaction between preteens with developmental delay and the social environment (Kalinina, 2012).

Coming to elementary school, students are involved into a new psychosocial situation where they need to adapt. In order to get themselves comfortable in this position, students must have certain qualities for optimal psychological functioning in the new environment. The entire set of qualities required for successful interaction at elementary school can be defined as the formation of psychosocial competence. Lack of psychosocial competence is one of the major factors that negatively affect the process of socialization, individualization, social and psychological adaptation and personal development as a whole.

Practical psychologists should support preteens with developmental delay in this difficult

period, creating opportunities for an easy and safe integration to a new phase of school life, and promoting full communication with classmates and teachers.

Creating a correctional and developmental program

Based on the results of the pilot study, we have designed a correctional and developmental program based on the fundamental provisions of general, developmental and educational psychology, particularly on ideas of A. Khutorskoi about the competence approach in modern education, and J. Bech about the person-centered approach.

The program for the development of psychosocial competence among preteens with developmental delay covers the challenges and the objectives of preteens and other characteristics (Berulava, 2003), namely specific characteristics of individual preteens with developmental delay; social and psychological status of a child; development of the components of psychosocial competence.

The program provides steps for a component-wise formation of social and psychological competence among preteens with developmental delay.

In accordance with the aim of the program, we designed the following tasks:

- create a psychologically comfortable environment to work in a group (acquainting group members with the rules of interaction between each other, assisting in adapting to group work, etc.).

- develop an auto-psychological component of psychosocial competence (formation of positive self-esteem, self-confidence, develop capabilities and responsibility);

- form an emotional component of psychosocial competence (overcoming negative emotional experiences and feelings, reducing school anxiety);

- form a communicative component of psychosocial competence (developing communication skills, ability to defend their point of view, present themselves, etc.).

Methodological basis for program development and arrangement of correctional and developmental activities included the works of (Karabanova, 1990 and others).

Arranging correctional and developmental activities, we take into account such important aspects as:

- activity form. We chose group activity, as the main aim of adolescents is communication with peers.

- duration and frequency. In our case, they are sessions held twice a week (duration of each session – from 40 minutes to an hour);

- selection and acquisition of psychological instruments (both diagnostic, correctional and developmental).

To implement the program for the development of psychosocial competence among preteens with developmental delay, we chose group activity, as it allows for the use of the main adolescent aim - communication with peers, and simultaneously solves one of the major challenges of transition period - development of the components of social and psychological competence.

According to A. Prutchenkov, one of the main advantages of group work is that a group of people finds that its problems are not unique, and that other people can also experience similar feelings. Group work models real-life relationships and interactions, and allows to view and analyze safely psychological patterns of communication and behavior that are not obvious in everyday situations. It may solve problems which cannot be solved in real life (Prutchenkov, 1993).

Arranging the correctional and developmental program

We arrange activities using the following scheme: the structure of each activity consists of an introduction, main part and conclusion. Introduction includes a ritual greeting (made up by the participants), a warm-up (serves as a setting for productive group activity), a reflection of the previous activity and the topic of ongoing activity. The purpose of the greeting is to set the mood for work, establish mutual trust and unify the group (M. Semago, N. Semago, 2005).

The main part of the program includes discussions and modeled situations on suggested topics, while conclusion involves summarizing and receiving feedback from each member of the group. During activities we used various teaching methods: group discussion and conversation; role play and improvisation; techniques and methods of self-regulation,

directed imagination and self-expression methods (Rudestam, 2000).

We also included some psychogymnastics exercises and physical activity breaks before or after the main exercise. They helped to relieve stress and prepare for learning and understanding the new topic.

The final part of the event consists of group reflection, which allows assimilating the experience gained by each participant. It is necessary to analyze the results of each activity immediately after its completion. To facilitate this analysis, it is useful to make a permanent fix of important impressions and observations throughout the period of the program: most successful exercises, unsuccessful exercises, interesting cases encountered during activity, behavior of participants, etc.

During the program of psychological support we used the following list for reflective analysis: «Did you like the activity?», «What did you like most?», «What was the most interesting and the most important thing?», «Did you learn any new things about yourself or about others?», «What difficulties (if any) did you face while performing exercises?», «Was it hard to perform tasks during the activity?» and others.

The activity ends with a goodbye ritual. Summarizing the results of each group activity, we used a form which allows the psychologist to accumulate important and interesting material for program improvement. The goodbye ritual also helped to unify the group and gave participants a feeling of work completeness and integrity (Miljutina, 2004).

The program consisted of four blocks: adaptation, personality, emotions and communication.

Division into separate blocks ensures program mobility, substantial certainty and the complex nature of interaction. Each of the selected blocks has its own objectives, content, specific techniques and methods.

The **adaptation block** is implemented for informational purposes. It considers the process of entering, dipping and adapting to new conditions, while the other three blocks (personality, emotions and communication) are directly aimed at forming components of psychosocial competence.

The main purpose of adaptation program block is to facilitate the adaptation of preteens

with developmental delay in the new social conditions. We can achieve this goal using the following tasks: develop and strengthen information about the new social status of a five-grade student compared with the status of an elementary-school student; develop an active personal position for self-modification and self-correction in accordance with the requirements of the environment; active development of social behavior; develop the ability to overcome difficulties arising; create a positive attitude to student's capabilities.

Successful adaptation to transition among preteens with developmental delay allows creating a more efficient interaction with the environment, forming an active position, increasing resistance to frustrating factors and reducing school anxiety.

The key activity of adaptive block is aimed at the idea that transition to fifth grade for each student can be the beginning of a new life, new success, new personal capabilities, abilities or hidden resources (Koblik, 2003).

Personality block is the second block of the program. Its purpose is to promote self-awareness (self-identity), to disclose student's «self»; to form a stable positive self-esteem, to increase self-knowledge and self-formation.

This purpose allowed us to determine the following objectives: desire for self-knowledge, immersion in your own world; interest in self-development and internal expertise; forming your own independent system of self-assessment and self-conception standards; forming positive attitude towards themselves; reducing the number of negative self-esteems in the group; self-esteem stabilization and increase; supporting and helping preteens with developmental delay to create the ability to respect and love themselves; developing the ability to perceive and interpret the possibility of self-improvement, self-development, forming ideas about their own uniqueness and self-worth; developing the sense of responsibility.

The block consists of exercises and tasks which help participants to analyze alternative information from different positions, adequately assess and understand the changes occurring, form a sense of inner stability and credibility, develop installation on self-knowledge and master techniques aimed at creating positive «self» image (Karabanova, 1997).

The third block of the program is the **emotions block**. It includes different tasks aimed at stabilizing the emotional sphere of preteens with developmental delay. The main purpose of the emotions block is to develop confident behavior skills; reduce emotional tension and anxiety; form behavioral flexibility and emotional stability; develop the ability to speak for themselves, to understand their own feelings, be aware of their own behaviors.

The emotional sphere of children in this period undergoes significant change and has a huge impact on preteens with developmental delay, particularly on those susceptible to any influence. The need for emotional block is based on the importance of emotional well-being to preserve and strengthen mental health of preteens with developmental delay, as it helps in overcoming the negative feelings and fear; reduces anxiety; raises confidence; reduces emotional stress.

Preteens are able to get emotional support from group participants and psychologist that contributes to a sense of self-worth and importance, allows weakening the defense mechanisms, promotes openness and spontaneous activity.

The block includes exercises and tasks which allow preteens with developmental delay to positively perceive their individual and personal characteristics, assess different changes in their behavior from different points of view, choose solutions that would cause positive emotional reaction (Mikljaeva, 2004).

Communication block is the final block of the program. Its purpose is to develop effective communication skills.

The objectives of communication block are: develop communication skills, practice communication skills and the ability to listen, express their views on the situation; increase the capacity to communicate, awareness of their own attitude towards people, develop skills to argue their position; form the ability to interact with others constructively, and the ability to adjust their behavior.

Solving the challenges of communication block promotes for a harmonious development of preteens with developmental delay and reduces hostility in relationships with peers, since communication in this age is the leading activity affecting the emotional sphere and the

development of consciousness. Preteens learn to solve problems, resolve conflicts and find compromise solutions, to choose the right decisions and to shape appropriate behavior; to be active and proactive in communication in order to develop the emotional component of psychosocial competence.

This block includes specific game situations where preteens with developmental delay acquire skills of constructive communication with peers. Typically, activities are held in the form of plot-role-playing games. Performing different tasks the participants learn new forms of relationships and experiment with the forms of behavior deploying a variety of events (Nikishina, 2003).

It should be noted that the program is not limited to a list of individual exercises or games, but involves a set of methods aimed at personal development and self-development. It creates an atmosphere of acceptance and understanding, helps to build subject – subject relationship and the idea of psychological support. It is designed for psychologists at boarding schools working with preteens with developmental delay, and facilitates the transition from elementary school to secondary school, overcoming self-doubt, fear, excessive excitement in different situations, self-fulfillment in behavior and activities.

Conclusions. The unsatisfactory level of social and psychological competence among preteens with developmental delay has confirmed that at the stage of transition from primary school to secondary they experience difficulties in adapting to the new social situation. The formation of social and psychological competence among preteens with developmental delay is dependent on specific dysontogenesis (slowing rate of mastering the leading activity, delay in the formation of social relations, underdevelopment of the emotional sphere, etc.). This testifies the need to arrange a special psychological step-by-step impact for correction and development.

Practicing psychologists need to support preteens with developmental delay during this difficult period, creating opportunities that would allow every fifth-grader to enter the new stage of school life as easily and smoothly as possible, and to promote full communication with classmates and educators.

Therefore, the designed scientific and theoretically-based program of developing psychosocial competence for preteens with developmental delay defines a new approach to solving difficulties during transition from

elementary school to secondary school, acts as an important mean of psychological support and assistance and adds order, integrity and commitment to the work of a Practitioner Psychologist.

References

- Berulava, G. A. (2003). Metodologicheskie osnovy deyatel'nosti prakticheskogo psihologa [Methodological foundations of the practical psychologist] : Uchebnoe posobie. Moscow : Vysshaya shkola (rus).
- Vinokurova, G. A. (2004). Psihologicheskoe soprovozhdenie uchashihhsya s zaderzhkoy psihicheskogo razvitiya na etape perehoda v srednee zveno shkoly [Psychological support for students with a delay in psychological development at the stage of transition to secondary school], *Defektologiya [Defectology]*, 6, 32–34 (rus).
- Dika, S. L., & Singh, K. (2002). Applications of social capital in educational literature: A critical synthesis. *Review of Educational Research*, 72(1), 31–60. <https://doi.org/10.3102/00346543072001031> (eng).
- Kalinina, T. S. (2012). Psy`xologichni xaraktery`sty`ky` social`no-psy`xologichnoyi kompetentnosti molodshy`x pidlitkiv iz zaty`mkoyu psy`xichnogo rozvy`tku [Psychological characteristics of socio-psychological competence of young adolescents with mental retardation]. *Naukovij chasopis: zbirnyk naukovykh prats NPU imeni M. P. Dragomanova [Scientific journal: a collection of scientific works of NPU. Drahomanov]*. Serija 19 Korekciyna pedagogika ta special`na psihologija [Correctional Pedagogy and Special Psychology], 22, Kyiv : NPU imeni M. P. Dragomanova, 87–91 (ukr).
- Karabanova, O. A. (1997) Igra v korrekcii psihicheskogo razvitiya rebenka [The game in the correction of the mental development of the child]: Uchebnoe posobie, Moscow : Rossijskoe pedagogicheskoe agentstvo. (rus).
- Koblik, E. G. (2003) Pervyj raz v pjatyj klass: programma Moscow adaptacii detej k srednej shkole [First time in fifth grade: a program for adapting children to high school]. Moscow : Genezis (rus).
- Mikljaeva, A. B. (2004) Shkol'naja trevozhnost': diagnostika, profilaktika, korekciya [School anxiety: diagnosis, prevention, correction] : Saint Petersburg, Rech' (rus).
- Miljutina, K. L. (2004) Teoriya ta prakty`ka psy`xologichnogo treningu [Theory and practice of psychological training]: Navchal`nij posibnik, Kyiv : MAUP (ukr).
- Nikishina, V. B. (2003) Prakticheskaja psihologija v rabote s det'mi s zaderzhkoy psihicheskogo razvitiya [Practical psychology in work with children with mental retardation]: posobie dlja psihologov i pedagogov, Moscow : VLADOS (rus).
- Rudestam, K. (2000) Gruppovaja psihoterapija [Group psychotherapy], Sankt-Peterburg : „Piter“. (rus).
- Prutchenkov, A. S. (1993). Trening kommunikativnyh umeniy [Communication skills training]: Metodicheskiye razrabotki zanyatij, Moscow : Novaya shkola (rus).
- Semago, M., & Semago N. (2005). Organizaciya i sodержanye deyatel'nosti psihologa special'nogo obrazovaniya [Organization and content of the activities of special education psychologist]: Metodicheskoe posobie, Moscow : ARKTI (rus).
- Trainor, A. A. (2008). Using cultural and social capital to improve postsecondary outcomes and expand transition models for youth with disabilities. *The Journal of Special Education*, 42(3), 148–162. <https://doi.org/10.1177/0022466907313346> (eng).

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Тетяна Калинина, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры коррекционного образования и специальной психологии, КУ «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия», м. Харків, Україна, e-mail: kalinina16@gmail.com

В статье представлена необходимость изучения психологической готовности младшего подростка с задержкой психического развития к переходу в среднюю школу, формирования социально-психологической компетентности в этот период. Статья посвящена изучению

особенностей формирования компонентов социально-психологической компетентности младших подростков с задержкой психического развития. Определена структурная модель социально-психологической компетентности. Охарактеризованы содержание каждого из компонентов социально-психологической компетентности. Коррекционно-развивающая программа формирования социально-психологической компетентности у младших подростков с задержкой психического развития направлена на эффективное развитие личностных характеристик, эмоциональных паттернов и стилей поведения младших подростков. Определены цели, задачи, структуру каждого занятия программы. Освещены основные вопросы, связанные с изучением специфики формирования социально-психологической компетентности школьников с ЗПР и направлением деятельности практического психолога в процессе адаптации при переходе из начальной школы в среднее звено.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, младшие подростки, компоненты социально-психологической компетентности, коррекционно-развивающая программа, психологическая помощь, адаптационный период.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Тетяна Калініна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри корекційної освіти та спеціальної психології КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» м. Харків, Україна, e-mail: kalinina16@gmail.com

У статті висвітлено необхідність вивчення психологічної готовності молодшого підлітка із затримкою психічного розвитку до переходу в середню школу, формування соціально-психологічної компетентності в цей період. Стаття присвячена вивченню особливостей формування компонентів соціально-психологічної компетентності молодших підлітків із затримкою психічного розвитку. Визначено структурну модель соціально-психологічної компетентності, яка складається з таких важливих компонентів: аутопсихологічного, емоційного, комунікативного, які також можна розглядати у якості компетенції. Охарактеризовано зміст кожного з компонентів соціально-психологічної компетентності.

Теоретично обґрунтована та розроблена корекційно-розвивальна програма з формування соціально-психологічної компетентності у молодших підлітків із затримкою психічного розвитку, яка складалася з урахуванням проблем і завдань молодшого підліткового віку та інших особливостей розвитку особистості дитини.

Програма мала чотири блоки: адаптаційний, аутопсихологічний, емоційний, комунікативний. Проаналізовано зміст основних блоків програми формування соціально-психологічної компетентності у молодших підлітків із затримкою психічного розвитку. Для реалізації програми була обрана групова форма роботи, оскільки у групі відбувається моделювання системи взаємовідносин та взаємозв'язків, характерних для реального життя.

Визначено мету, основні завдання, структуру кожного заняття програми, яка складається зі вступу, основної частини та підсумків. Кожен блок складається із вправ і завдань, які допомагають учасникам у розвитку особистісних характеристик, емоційних патернів і стилів поведінки молодших підлітків. Розглянуто цілі й завдання занять, які були підібрані для формування компонентів соціально-психологічної компетентності.

Висвітлені основні питання, пов'язані з вивченням специфіки формування соціально-психологічної компетентності школярів із ЗПР і напрямом діяльності практичного психолога у процесі адаптації при переході з початкової школи в середню ланку.

Ключові слова: діти із затримкою психічного розвитку, молодші підлітки, компоненти соціально-психологічної компетентності, корекційно-розвивальна програма, психологічна допомога, адаптаційний період.

Стаття надійшла до редакції / Received 10.06.2019.

Прийнята до друку / Accepted 9.09.2019.

УДК: 364-786:37-056.31

Юлія Сергіївна Сілявіна,
ORCID ID: 0000-0003-0250-6526
кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін,
Хортицька національна академія
м. Запоріжжя, Україна
juliyasil2016@gmail.com

ЗДАТНІСТЬ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ДО УСПІШНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК КРИТЕРІАЛЬНИЙ ПОКАЗНИК ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ШКОЛИ

У статті актуалізується проблема стандартизації результатів педагогічної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами. Одним із показників ефективності педагогічної реабілітації розглянуто здатність учнів з особливими потребами до успішної навчальної діяльності. Критеріями вивчення цього показника є: рівень навчальної мотивації учня, спрямованість навчальної мотивації, розвиненість мотивації досягнення, рівень навчальних досягнень, розвиток в учнів інформаційних і самоосвітніх компетенцій, їхня здатність до здійснення особистісної та інтелектуальної рефлексії. Побудована за цими критеріями експериментально-пошукова робота виявила істотний вплив системи педагогічної реабілітації на досліджувані характеристики. Це дало змогу авторці стверджувати, що підвищення здатності учнів з особливими потребами до успішної навчальної діяльності є стандартом ефективної педагогічної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому процесі.

Ключові слова: педагогічна реабілітація, особливі освітні потреби, інклюзивна освіта, середній загальноосвітній заклад, стандарт освіти.

Вступ. Одним із найбільш важливих пріоритетів реформування вітчизняної загальної середньої освіти, є подальший розвиток системи навчання та виховання здобувачів освіти з особливими потребами, забезпечення їхньої успішної соціалізації, становлення як повноцінних суб'єктів суспільної практики. До пріоритетів державної політики у цьому напрямку належить розвиток інклюзивного навчального середовища, у тому числі у закладах, наближених до місця проживання осіб з особливими освітніми потребами (Закон «Про освіту», ст. 6). В Концепції Нової української школи наголошується на важливості удосконалення практики інклюзивної освіти, що передбачає створення умов для навчання учнів з особливими освітніми потребами спільно з однолітками, запровадження індивідуальних програм розвитку, корекційно-реабілітаційних заходів і необхідних засобів навчання. Одне із питань, яке в нормативно-правовому та теоретико-методичному полях залишається без чіткої відповіді, це – визначення показників ефективності системи інклюзивного навчання

в закладах середньої освіти, зокрема педагогічної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами. Через невідповідність єдиних критеріїв ефективності педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами, на думку А. Гордєєвої (2002), збільшуються прогалини у знаннях і навичках, втрачається шкільна мотивація, виникають конфлікти з учителями та однолітками, з'являються невротичні, психосоматичні і патохарактерологічні порушення, які слугують основою для формування більш складних особистісних та поведінкових девіацій. Через невміння вчителя вирішити цю проблему значна кількість дітей, які могли б отримати гідну освіту, страждає, відчуваючи стійкі шкільні труднощі, а в гіршому випадку і взагалі опиняється поза системою освіти (с. 8–9).

У масиві ключових показників, за якими сьогодні фахівці пропонують здійснювати моніторинг якості інклюзивного навчання, передбачені також критерії та показники ефективності педагогічної реабілітації учнів. Т. Бут і М. Ейнскоу

пропонують такі: використання вчителем форм і методів навчання, які заохочують до участі всіх учнів, планування видів і форм навчальної діяльності з урахуванням особливостей і потреб усіх учнів, активне практикування взаємодопомоги учнів, активне залучення дітей до власного навчання, співпраця фахівців між собою (Booth, Ainscow, 2002, с. 70–80). А. Гордєєва (2002) зазначає, що ефективність педагогічної реабілітації корелює зі ступенем розвитку збагаченого освітньо-реабілітаційного простору, в якому всі основні види діяльності особистості адаптовані до індивідуальних можливостей учнів із особливими освітніми потребами (с. 56). М. Чайковський (2006, 2012) рефлексує процесуальний та особистісний критерії ефективності освітньо-реабілітаційного процесу. Ключовими показниками особистісного критерію є: соціальна активність, готовність до саморегуляції поведінки, наміри до самоактуалізації, а також самооцінка фізичного і психічного здоров'я. Автор наголошує, що успішність освітньо-реабілітаційного процесу репрезентується динамікою кількісних результатів аналізу мотиваційної сфери особи з інвалідністю, її інтересом до навчання, інформаційними потребами, умінням раціонально організувати свою навчальну діяльність та визначати необхідні джерела і обсяг інформації. А. Мудрик (2000) асоціює ефективність системи педагогічної реабілітації в закладі середньої освіти із такими показниками, як: усвідомлення дитиною власних ресурсів і розвиток здібностей, умінь, навичок; позитивні освітні установки дитини; визначення себе в актуальному житті, визначення своїх освітніх перспектив; адаптація до реальних умов життя; позитивні просоціальні взаємовідносини із оточуючими та інші (с. 41–42). З. Шевців (2012) виділяє аспект «відновлення природного потенціалу розвитку пізнавальних, фізичних, емоційних, моральних сил дитини» (с. 79). Л. Моїсєєва (2004) формулює думку про те, що у процесі педагогічної реабілітації дитина має оволодіти вміннями та навичками, необхідними для отримання шкільної освіти (с. 19). А. Гордєєва (2002), серед найвагоміших результатів педагогічної реабілітації визначає такі: відновлення частково втрачених або

ослаблених якостей та функцій організму дитини, розкриття індивідуальних можливостей дитини, її адаптації до оточуючого середовища (с. 111). Д. Зелінська (2012) одним із результатів педагогічної реабілітації визначає оптимізацію освітнього маршруту дитини, включення її в єдиний освітній простір (с. 18). Т. Семейкіна (2004) вказує на відновлення, корекцію і компенсацію втрачених і порушених функцій дитини у процесі освіти як ключовий результат педагогічної реабілітації (с. 88).

Показниками результативності педагогічної реабілітації Б. Алмазов (2008) вважає такі: подолання сенсорної депривації дітей (шляхом насичення сенсорного простору уроку переживаннями, які дозволяють наповнити образами об'єкт пізнання); прагматизація навчального процесу (реабілітаційним закладам необхідно піклуватися не тільки про інтелектуальний розвиток, а й про трудову адаптацію дітей, починаючи з позаурочних занять естетичною працею в початкових класах і закінчуючи реорганізацією шкільних майстерень) (с. 248–253).

Аналіз практик реабілітаційних закладів медико-соціального спрямування дозволили Н. Беляєвій, В. Шевчук С. Шевчук, О. Яворенко (2012) зробити узагальнення щодо розповсюдження таких шкал оцінки, як Шкала повсякденної життєдіяльності та Шкала функціональної незалежності. На думку вчених, ключовим критерієм ефективності реабілітації виступає співвіднесення індивідуально визначеного реабілітаційного потенціалу і реабілітаційного прогнозу, досягнення кінцевої мети реабілітації, порівняння соціального статусу до та після реабілітації, кількісне визначення ефективності реабілітації (с. 89). Індивідуалізованість критеріїв аналізу ефективності процесу педагогічної реабілітації підкреслено Положенням про навчально-реабілітаційний центр (2012). В цьому документі утверджено різноманіття освітньо-реабілітаційних послуг у межах діяльності закладу освіти, серед яких є педагогічна реабілітація дітей з особливими освітніми потребами.

Зміна статусу дитини з особливими потребами, як результат освітньо-реабілітаційної роботи в закладі середньої

освіти підкреслюється у тематичній національній доповіді «Освіта осіб з інвалідністю». В документі зазначається, що освітній простір інклюзивного закладу створює максимальну кількість ситуацій успіху для дитини з особливими освітніми потребами, що утверджує в ній позитивну Я-концепцію та попереджує формування статусу аутсайдера і невдахи.

У листі Міністерства освіти і науки України від 04.08.2009 р. № 1/9-515 «Організаційно-методичні засади здійснення комплексної реабілітації учнів (вихованців) у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах» результати педагогічної реабілітації учнів конкретизовані таким чином: оволодіння дітьми системою знань, умінь і навичок, застосування яких сприяє подальшому розвитку особистості: підвищення освітнього, кваліфікаційного рівня, здатність до самостійної трудової діяльності, організації побуту, адекватного планування самостійного життя.

Отже, короткий огляд досліджень показників ефективності системи педагогічної реабілітації виявив суперечності: між задекларованою у нормативно-правових документах та теоретичних розробках провідних вчених України необхідністю задоволення особливих потреб вихованців з особливими освітніми потребами та недостатньо чітко визначеними критеріальними показниками результатами впровадження цієї системи в інклюзивних та навчально-реабілітаційних закладах середньої освіти.

Метою нашого дослідження є обґрунтування здатності учнів з особливими освітніми потребами до успішної навчальної діяльності як критеріального показника ефективності системи педагогічної реабілітації в закладі середньої освіти.

Методи: теоретичний аналіз, узагальнення та систематизація результатів наукових досліджень для визначення компонентів та показників ефективності педагогічної реабілітації дітей з особливими потребами.

Інструментарій діагностичних досліджень: дослідження рівня навчальної мотивації (анкета оцінювання шкільної мотивації Н. Лусканової, методика вивчення

мотивації першокласників М. Гінзбурга, методика оцінки рівня навчальної мотивації М. Лук'янової (2013); тест-опитувальник «Спрямованість мотивації» А. Дербеньової (2012, с. 30), методика «Оцінка потреби в досягненні» М. Корольчука і В. Крайнюк, дослідження рівня навчальної компетентності (моніторинг рівня розвитку ключових життєвих компетенцій в учнів В. Нечипоренко (2013), сформованості навчальної рефлексії (методика «Сходинки» В. Щур, тест «Визначення самооцінки» В. Тернопільської (2004, с. 34), методика рефлексивної самооцінки навчальної діяльності О. Карабанової (Методика, 2012), методика визначення рівня рефлексивності А. Карпова (2003).

Компоненти аналізу здатності учнів з особливими освітніми потребами до успішної навчальної діяльності

Логіка наших міркувань дозволяє окреслити поле можливих показників ефективності педагогічної реабілітації. Ми вбачаємо, що в сучасних умовах перебудови освітньої системи на концептуальних засадах Нової школи пріоритетності набуває потреба актуалізації навчального потенціалу кожної дитини, її розвитку як життєво компетентної та соціально успішної особистості. Ця проблема є особливо актуальною для дітей з особливими потребами, які внаслідок певних чинників не засвоюють навчальну програму у оптимальному обсязі та переходять до категорії неуспішних учнів. Саме тому відновлення їхнього соціально-педагогічного статусу як успішних учнів, з розвинутим інтелектуальним потенціалом, розвинутими ключовими, міжпредметними і предметними компетентностями, готовністю до подальшого неперервного навчання протягом життя може бути розглянуто нами як характеристики здатності учнів до успішної навчальної діяльності.

Здатність до успішної навчальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами нами розглядається як інтегральна характеристика їхніх можливостей щодо засвоєння шкільної програми відповідно до вимог державних стандартів загальної середньої освіти та на рівні зі здоровими однолітками. Усвідомлення цього дає підстави для виокремлення компонентів, з позиції яких

доцільно аналізувати визначену здатність, а саме: мотиваційного, когнітивного, компетентнісного та рефлексивного. Вони можуть бути розглянуті як критерії (ознаки, на основі яких здійснюється оцінка) для вимірювання ефективності педагогічної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладів середньої освіти.

Мотиваційний компонент здатності учнів з особливими освітніми потребами до успішної навчальної діяльності визначає зацікавленість дітей навчанням, сформованість (відновлення) готовності до відвідування освітнього закладу, виконання вимог учителів (вихователів), включення у процес навчання, до подолання труднощів, до розвитку здібностей навчальної взаємодії тощо. Загальний зміст розвитку навчальної мотивації здобувачів середньої освіти полягає у їхньому «переході» від негативного й байдужного ставлення до навчання до зрілих форм позитивної, усвідомленої та відповідальної освітньої позиції.

Аналіз мотиваційного компонента успішної навчальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами доцільно здійснювати за наступними показниками:

1) рівень навчальної мотивації. З цією метою доцільно використати такий інструментарій: анкета оцінювання рівня шкільної мотивації Н. Лусканової, розрахована на учнів початкової школи, являє собою стандартизований тест-опитувальник з десяти питань; методика оцінки рівня навчальної мотивації М. Лук'янової, складається з шести змістовних блоків, що відображають особистісний зміст мотивації навчання, здатність до цілепокладання, спрямованість мотивації на пізнавальну або соціальну сфери, превалювання зовнішньої або внутрішньої мотивації навчання, мотивацію успіху або уникнення невдач та мотивацію навчальної поведінки учнів; методика вивчення мотивації першокласників М. Гінзбурга, в основу якої покладено принцип персоніфікації мотивів;

2) спрямованість навчальної мотивації, яку можна виміряти засобами теста-опитувальника «Спрямованість мотивації» А. Дербеньової;

3) мотивація досягнення, яку можна виміряти засобами методики «Оцінка потреби в досягненні» М. Корольчука і В. Крайнюк.

Когнітивний компонент здатності учнів з особливими освітніми потребами до успішної навчальної діяльності в нашому дослідженні передбачає підвищення рівня навчальних досягнень учнів в оволодінні змістом предмета відповідно до вимог державних стандартів освіти та чинних програм. В Україні загальні вимоги до рівня навчальних досягнень учнів визначено в Критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти (Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 13.04.2011 № 329). Критерії встановлюють відповідність між вимогами до знань, умінь і навичок учнів та показником оцінки в балах відповідно до рівнів навчальних досягнень (перший рівень початковий, другий рівень середній, третій рівень достатній, четвертий рівень високий). Кожний наступний рівень вимог вбирає в себе вимоги до попереднього, а також додає нові.

Вимірювання успішності навчальної діяльності учнів за цим компонентом здійснюється, насамперед, за рівнями навчальних досягнень учнів, які визначені у Критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти, а саме: початковим, середнім, достатнім, високим. Методом вимірювання рівнів навчальних досягнень учнів є метод аналізу документів, як сукупність методико-технічних процедур і прийомів для отримання емпіричної інформації, вилученої із класних журналів.

Компетентнісний компонент здатності учнів з особливими освітніми потребами до успішної навчальної діяльності передбачає аналіз розвитку в учнів ключових, міжпредметних і предметних компетенцій. У Державному стандарті початкової загальної освіти, Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти поняття «компетентність» вживається у значенні набутої у процесі навчання інтегрованої здатності особистості, яка складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці. Компетентність не зводиться тільки до знань,

окремих умінь і навичок, а належить до сфери складних умінь і якостей особистості.

Згідно з нашою точкою зору, система педагогічної реабілітації, насамперед, має забезпечувати розвиток в учнів інформаційних і самоосвітніх компетенцій, адже вони у державних стандартах відносяться до ключових, зокрема уміння вчитися та інформаційно-комунікаційна компетенція. Таким чином, аналіз компетентнісного компоненту суб'єктної готовності та здатності учнів з особливими освітніми потребами до успішної навчальної діяльності має здійснюватися за рівнем розвитку самоосвітніх компетенцій та рівнем розвитку інформаційних компетенцій. Інструментарієм вимірювання є «Моніторинг рівня розвитку ключових життєвих компетенцій в учнів (молодшого шкільного віку (2-4 класи), середнього шкільного віку (5-9 класи), старшого шкільного віку (10-11 класи)», розроблений та апробований В. Нечипоренко (2013).

Рефлексивний компонент аналізу здатності учнів з особливими освітніми потребами до успішної навчальної діяльності передбачає виявлення ступеню усвідомлення учнями наслідків своїх дій, їхню здатність до самоаналізу та саморегулювання поведінки. Розглянемо два види рефлексії: інтелектуальну та особистісну. Особистісна рефлексія визначає особистісний зміст навчальної діяльності, а інтелектуальна рефлексія – розвиненість навчальної діяльності, у процесі якої учень осмислює власні розумові дії в ситуації розв'язання навчальних завдань. Інтелектуальна рефлексія пов'язана з умінням вчитися і включає в себе не тільки побудову умовиводів, узагальнень, аналогій, співставлення різних оцінок, розв'язання проблем, але й охоплює звернення мислення на ціннісні й аксіоматичні установки, які лежать в основі міркувань.

Інструментами вимірювання зазначеного компоненту є: методика «Сходінки» за В. Щур, спрямована на визначення типу самооцінки; тест «Визначення самооцінки» В. Тернопільської; методика рефлексивної самооцінки навчальної діяльності О. Карабанової; методика визначення рівня рефлексивності А. Карпова.

Перевірка значущості складових здатності учнів з особливими освітніми потребами до успішної навчальної діяльності була здійснена нами в межах експериментальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами загальноосвітньої школи-інтернату Хортицької національної академії. Експериментальну групу дослідження склали 148 учнів 2-11 класів, контрольну – 461 учень 2-11 класів комунального закладу «Новомиколаївський навчально-реабілітаційний центр-інтернат «Паросток» Запорізької обласної ради, комунального закладу «Кам'янський навчально-реабілітаційний центр-інтернат» Запорізької обласної ради, комунального закладу «Виготський навчально-реабілітаційний центр» Івано-Франківської обласної ради, комунального закладу «Березівський навчально-реабілітаційний центр» Житомирської обласної ради.

Незалежними змінними в експерименті були визначені складові системи педагогічної реабілітації, яка була реалізована в експериментальному закладі. Система педагогічної реабілітації інтегрувала три компоненти: методологічно-цільовий, змістово-процесуальний і контрольньо-результативний, які в сукупності забезпечують функціональність системи, її відповідність визначеній меті педагогічної реабілітації – розвитку і саморозвитку вихованців з особливими освітніми потребами як суб'єктів пізнання. Змістово-процесуальний компонент системи педагогічної реабілітації об'єднує три складові освітньо-реабілітаційного процесу (індивідуальну педагогічну реабілітацію, навчальну й виховну складові з реабілітаційним компонентом), що передбачає відповідне програмне (індивідуальну програму реабілітації кожного учня з особливими освітніми потребами, наскрізні програми «Самоорганізація діяльності» і «Реабілітація природою») і технологічне забезпечення. Контрольно-результативний компонент системи педагогічної реабілітації відображає орієнтовні стандарти до визначення ефективності процесу педагогічної реабілітації.

Залежними змінними у процесі експериментального дослідження виступили виділені нами складові аналізу здатності учнів

з особливими освітніми потребами до успішної навчальної діяльності. Їхня значущість кількісно обчислювалась засобами математичної статистики.

Розглянемо кількісні показники рівнів розвитку мотиваційного, когнітивного, компетентнісного та рефлексивного компонентів здатності до успішної навчальної діяльності учнів експериментальної групи до та після проведення формувального експерименту, проведеного в Хортицькій національній академії протягом 2012-2017 років.

Відсоткові показники рівнів розвитку мотиваційного компонента подано в таблиці 1. Після формувального експерименту відбулося зміщення відсоткових показників у сторону покращення результатів. Значно зменшився відсоток осіб із низьким рівнем здатності до

успішної навчальної діяльності на 19,2 % (до експерименту становив 25,9 %, після 6,7 %), натомість виріс відсоток осіб з високим рівнем на 25,9 % (з 16,4 % до 42,3 %). Наприкінці формувального етапу експерименту в учнів початкової школи спостерігалось підвищення навчальної мотивації. Якісний аналіз засвідчив, що учні від негативного й байдужого ставлення до навчання перейшли до дієвого, усвідомленого, відповідального ставлення. В експериментальній групі дітей основних і старших класів до експерименту переважав середній рівень (54,9 %) навчальної мотивації, після проведення формувального експерименту спостерігаємо, що показники низького рівня знизились на 9,6 %, середнього рівня – підвищилися на 3,3 %, високого – на 6,2 %.

Таблиця 1

Кількісні показники рівнів розвитку мотиваційного компонента здатності учнів до успішної навчальної діяльності

Рівні Група	Початкова школа						Основна і старша школа					
	Високий, %		Середній, %		Низький, %		Високий, %		Середній, %		Низький, %	
	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.
ЕГ (n=148)	16,4	42,3	57,7	51	25,9	6,7	12,3	18,5	54,9	58,2	32,8	23,3

Відсоткові показники рівнів розвитку когнітивного компонента подано в таблиці 2. Спостереження за динамікою успішності (когнітивний компонент) учнів експериментальної групи основної та старшої школи показали, що під час формувального експерименту підвищився високий рівень на

13,6 %. Показники середнього рівня знизились на 40,4 %, показники низького зросли на 27,1 %. В учнів молодших класів експериментальної групи показник середнього рівня знизився з 84,4 % до 57,5 % (різниця на 26,9 %).

Таблиця 2

Кількісні показники рівнів розвитку когнітивного компонента здатності учнів до успішної навчальної діяльності

Рівні Група	Початкова школа						Основна і старша школа					
	Високий, %		Середній, %		Низький, %		Високий, %		Середній, %		Низький, %	
	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.
ЕГ (n=148)	15,5	37,8	84,5	57,8	—	4,5	2,9	16,5	96,8	56,4	—	27,1

Відсоткові показники рівнів розвитку компетентнісного компонента подано в таблиці 3. Середні показники розвитку компетентнісного компонента педагогічної реабілітації в учнів основної та старшої школи

спостерігається значне підвищення середнього рівня розвитку компетентнісного компонента (з 44,7 % до 60,2 %) та зниження низького рівня (з 37,8 % до 21,4 %).

Таблиця 3

Кількісні показники рівнів розвитку компетентнісного компонента здатності учнів до успішної навчальної діяльності

Рівні Група	Початкова школа						Основна і старша школа					
	Високий, %		Середній, %		Низький, %		Високий, %		Середній, %		Низький, %	
	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.
ЕГ (n=148)	48,8	48,9	36,8	37,8	13,4	13,3	17,5	18,4	44,7	60,2	37,8	21,4

Відсоткові показники рівнів розвитку рефлексивного компонента подано в таблиці 4. Кількісні показники низького рівня зменшились з 45,5 % до 8,9 % (на 36,6 %), високого рівня збільшились з 21,2 % до 46,7 %

(на 25,5 %) для учнів початкової школи; показники низького рівня зменшились з 69,4 % до 20,3 % (на 49,1 %), високого – збільшились з 1 % до 16,5 % (на 15,5 %) для учнів основної і старшої школи.

Таблиця 4

Кількісні показники рівнів розвитку рефлексивного компонента здатності учнів до успішної навчальної діяльності

Рівні Група	Початкова школа						Основна і старша школа					
	Високий, %		Середній, %		Низький, %		Високий, %		Середній, %		Низький, %	
	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.
ЕГ (n=148)	21,2	46,7	33,3	44,5	45,5	8,9	1	16,5	29,6	63,2	69,4	20,3

Результати кількісного оцінювання дали змогу встановити, що після проведення формувального експерименту відбулися позитивні зміни в розподілі показників рівня розвитку здатності учнів до успішної навчальної діяльності в експериментальній групі. Це дозволяє нам зробити припущення про те, що усвідомлений та виділений нами показник ефективності процесу педагогічної реабілітації є значущим, а його складові (мотиваційний, когнітивний, компетентнісний та рефлексивний компоненти) корелюють з освітньо-реабілітаційними впливами у закладах середньої освіти.

Для виправдання або спростування цього твердження нами сформульовано дві гіпотези: H_0 – різниця між рівнями здатності до успішної навчальної діяльності в експериментальній X_{EG} та контрольній X_{KG} групах є несуттєвою (на рівні значущості $p > 0,1$). H_1 – різниця між рівнями здатності до успішної навчальної діяльності в експериментальній X_{EG} та контрольній X_{KG} групах є суттєвою на вибраному рівні значущості.

З точки зору освітньо-реабілітаційного значення проведеного формувального експерименту, вирішальне значення має така категорія зрушень: зростання процентної частки школярів із високим рівнем розвитку здатності до успішної навчальної діяльності. Ця динаміка репрезентує розвивальний потенціал системи педагогічної реабілітації, тобто її здатність забезпечувати досягнення учнями максимально можливих індивідуальних показників інтелектуальної активності, здійснення ними навчальної діяльності в зоні найближчого розвитку.

Для з'ясування рівня статистичної значущості динаміки збільшення в експериментальній групі кількості учнів початкової школи з високим рівнем суб'єктної готовності та здатності до успішної навчальної діяльності було використано процентні показники, отримані в результаті констатувальної та підсумкової діагностики (24,5 % і 42,3 %), а також дані щодо кількості учнів початкової школи (45 осіб). Визначено, що ϕ^* (24,5 %) = 1,036; ϕ^* (42,3 %) = 1,416. Підраховано емпіричне значення ϕ^* :

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (1,416 - 1,036) \cdot \sqrt{\frac{(45 \cdot 45)}{(45+45)}} = 1,8$$

Отримане $\varphi^*_{\text{емп}} = 1,8$ відповідає рівню значущості $p = 0,036$. Отже, збільшення кількості учнів початкової школи з високим рівнем здатності до успішної навчальної діяльності є статистично значущим ($p < 0,05$).

Аналогічно підраховано рівень статистичної значущості динаміки збільшення кількості учнів основної і старшої школи з високим рівнем здатності до успішної навчальної діяльності.

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (0,889 - 0,602) \cdot \sqrt{\frac{(103 \cdot 103)}{(103+103)}} = 2,06$$

Отримане $\varphi^*_{\text{емп}} = 2,06$ відповідає рівню значущості $p = 0,02$, що вказує на статистичну значущість змінених показників ($p < 0,05$). Саме статистична значущість досліджуваних показників доводить кореляцію освітньо-реабілітаційних впливів та розвитку здатності учнів з особливими освітніми потребами до успішної навчальної діяльності, а також правомірність нашого твердження щодо розгляду здатності учнів з особливими освітніми потребами до успішної навчальної діяльності як показника ефективності системи педагогічної реабілітації.

Висновки. Проблема стандартизації показників ефективності системи педагогічної реабілітації в закладі середньої освіти є нагальною для вітчизняної середньої освіти, серед пріоритетів розвитку якої є утвердження інклюзивної освітньої практики. Наукові розвідки в цьому напрямку демонструють різноплановість аналітичних позицій, виділення дослідниками багатьох суттєвих характеристик (самоосвіта учнів, готовність до саморегуляції поведінки, інтерес до навчання, інформаційні потреби учнів, усвідомлення власних ресурсів тощо), які можуть корелювати з освітньо-реабілітаційними впливами. Проте, виокремлюються також опосередковані характеристики ефективності педагогічної реабілітації, зокрема фізичне та психічне здоров'я, емоційна стабільність та інші. Такий стан досліджуваної проблеми зумовив розгортання нами теоретико-емпіричного розгляду феномену здатності учнів з особливими освітніми потребами до успішної навчальної діяльності як критеріального показника ефективності

системи педагогічної реабілітації в інклюзивному закладі середньої освіти. Теоретична рефлексія досліджуваного феномену дозволила виділити чотири позиції (мотиваційну, когнітивну, компетентнісну та рефлексивну) для його більш глибокого осмислення та системного вимірювання. Емпіричне дослідження цього феномену виявило релевантність показників його оцінювання, а також його значущість. Сформульовані на підставі цих даних висновки дозволяють стверджувати, що перше, одним із стандартів інклюзивної освіти має стати розвиток (та/або) відновлення в учнів із особливими потребами здатності до успішної навчальної діяльності як інтегральної характеристики їхніх можливостей щодо засвоєння шкільної програми відповідно до вимог державних стандартів загальної середньої освіти. Навчальний процес дітей з особливими освітніми потребами обов'язково має включати реабілітаційну складову, зміст якої відображений у індивідуальній програмі реабілітації. Саме ця реабілітаційна складова визначає специфіку організації навчального процесу «особливої дитини». Вона полягає у зміні освітніх акцентів: із процесу накопичення дитиною знань, умінь та навичок (іншими словами – підвищення рівня навчальних досягнень) до розвитку складових здатності дитини бути успішною у навчанні (іншими словами – відновлення у дитини шкільного віку можливостей успішно вчитися незалежно від особливостей її психофізичного розвитку). По-друге, вимірювання результативності педагогічної реабілітації доцільно здійснювати за спеціально розробленим інструментарієм, який інтегрує у собі методики вивчення мотиваційних, когнітивних, компетентнісних та рефлексивних складових здатності до успішної навчальної діяльності.

Перспективами досліджень вбачаємо подальший пошук значимих критеріальних показників ефективної системи педагогічної реабілітації дітей шкільного віку з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища та шляхів закріплення стандартів середньої інклюзивної освіти у нормативному полі України.

Література

- Алмазов Б. Н. Психологические основы педагогической реабилитации : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Соц. педагогика». Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. 285 с.
- Гордеева А. В. Реабилитационная педагогика в общеобразовательном контексте : дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01. Великий Новгород, 2002. 367 с.
- Дербеньова А. Г. Усе про мотивацію / уклад. А. Г. Дербеньова. Харків : Вид. група «Основа», 2012. 207 с.
- Зелинская Д. И. Основы детской реабилитологии. *Педиатрия : науч.-практ. мед. журн. / Союз педиатров России*. Москва : Информпресс, 2012. Том 91. № 3. С. 15-20.
- Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24, № 5. С. 45 –57.
- Лукьянова М. И. Учебная мотивация школьников как показатель результативности образовательного процесса в школе. URL : http://met.emissia.org/offline/2013/met010_files/m4-sys.htm. (дата звернення: 05.06.2013).
- Методика «Рефлексивная самооценка учебной деятельности» О. А. Карабановой. URL : <http://psyconst.ru/zadanie-refleksivnaya-samoocenka-uchebnoj-deyatelnosti-o-a-karabanova-2/>. (дата звернення: 05.06.2012)
- Моисеева Л. Г. Организационно-педагогические средства комплексной реабилитации детей с ограниченными возможностями : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01. Самара, 2004. 164 с.
- Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов Под ред. В. А. Сластенина. 3-е изд., испр. и доп. Москва : Издательский центр «Академия», 2000. 200 с.
- Нечипоренко В. В. Системний розвиток навчально-реабілітаційного центру як відкритої інноваційної соціально-освітньої інституції: монографія. Запоріжжя : Видавництво Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, 2013. 520 с.
- Семейкина Т. В. Становление воспитательной системы детского реабилитационного центра : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.01. Иркутск, 2004. 219 с.
- Тернопільська В. І. Психологія для старшокласників (від самопізнання до соціальної відповідальності) : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. 272 с.
- Чайковський М. Є. Критерії і показники ефективності соціально-педагогічної роботи у ВНЗ інклюзивної орієнтації Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : збірник наукових праць. 2012. URL : <http://ap.uu.edu.ua/article/78>
- Чайковський М. І. Соціально-педагогічні умови реабілітації студентів з особливими потребами автореф. дис. канд. пед. наук 13.00.05. Київ, 2006.
- Шевців З. М. Основи соціально-педагогічної діяльності : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 248 с.
- Шевчук В. І., Яворенко О. Б., Беляєва Н. М., Шевчук С. В. Реабілітація інвалідів : Монографія. Вінниця : ФОРМ Данилюк В.Г. 2012. 212 с.
- Booth T. Index for inclusion: developing learning and participation in schools / Tony Booth, Mel Ainscow. Bristol : Centre for Studies on Inclusive Education, 2002. 101 p.

References

- Almazov, B. N. (2008) Psihologicheskie osnovy pedagogicheskoy reabilitacii [The psychological basis of pedagogical rehabilitation] : ucheb. posobie dlja studentov vuzov, obuchajushhihsja po special'nosti «Soc. pedagogika». Moscow : Gumanitar. izd. centr VLADOS (rus)
- Gordeeva, A. V. (2002) Reabilitacionnaja pedagogika v obshheobrazovatel'nom kontekste [Rehabilitation pedagogy in a general educational context] : (Doctoral dissertation). Veliky Novgorod (rus)
- Derben`ova, A. G. (2012) Use pro moty`vaciyu [It's all about motivation]/ uklad. A. G. Derben`ova. Kharkiv : Vy`d. grupa «Osnova» (ukr).

- Zelinskaja, D. I. (2012) Osnovy detskoj reabilitologii. Pediatrija [Fundamentals of children's rehabilitation. Pediatrics]: nauch.-prakt. med. zhurn. / Sojuz pediatrov Rossii. Moscow : Informpress. Tom 91. № 3. 15–20 (rus).
- Karpov, A. V. (2003) Refleksivnost' kak psichicheskoe svojstvo i metodika ee diagnoctiki [Reflexivity as a mental property and the technique of its diagnosis]. *Psihologicheskij zhurnal*. T. 24, № 5. 45–57 (rus).
- Luk'janova, M. I. (2013) Uchebnaja motivacija shkol'nikov kak pokazatel' rezul'tativnosti obrazovatel'nogo processa v shkole. [Educational motivation of students as an indicator of the educational process at school]. Retrieved from : http://met.emissia.org/offline/2013/met010_files/m4-sys.htm. (data zvernennja: 05.06.2013) (rus).
- Metodika «Refleksivnaja samoocenka uchebnoj dejatel'nosti» O. A. Karabanovoj [Methodology “Reflective self-assessment of educational activity” by O. A. Karabanova] Retrieved from : <http://psyconst.ru/zadanie-refleksivnaya-samoocenka-uchebnoj-deyatelnosti-o-a-karabanova-2/>. (data zvernennja: 05.06.2012) (rus).
- Moiseeva, L. G. (2004) Organizacionno-pedagogicheskie sredstva kompleksnoj reabilitacii detej s ogranichennymi vozmozhnostjami [Organizational and pedagogical means of comprehensive rehabilitation of children with disabilities] : (Doctoral dissertation). Samara, 2004 (rus).
- Mudrik, A. V. (2000) Social'naja pedagogika [Social pedagogy] : Ucheb. dlja stud. ped. vuzov Pod red. V. A. Slastenina. 3-e izd., ispr. i dop. Moscow : Izdatel'skij centr «Akademija», 2000 (rus).
- Nechiporenko, V. V. (2013) Sistemnij rozvitok navchal'no-reabilitacijnogo centru jak vidkritoї innovacijnoj social'no-osvitn'oї institucії [Systemic distribution of the primary rehabilitation center of the Center for Social and Social Institutions]: monografija. Zaporizhzhia : Vidavnictvo Hortickogo nacional'nogo navchal'no-reabilitacijnogo bagatoprofil'nogo centru (ukr).
- Semejkina, T. V. (2004) Stanovlenie vospitatel'noj sistemy detskogo reabilitacionnogo centra [Formation of the educational system of the children's rehabilitation center] : (Doctoral dissertation). Irkutsk (rus).
- Ternopil's'ka, V. I. (2004) Psy`xologiya dlya starshoklasny`kiv (vid samopiznannya do social`noyi vidpovidal`nosti) [Psychology for high school students (from self-knowledge to social responsibility)] : navch. posib. Kyiv : Centr navchal`noyi literatury` (ukr).
- Chajkovs`kyj, M. Ye. (2012) Kry`teriy i pokazny`ky` efekty`vnosti social`no-pedagogichnoyi roboty` u VNZ inklyuzy`vnoyi oriyentaciyi [Criteria and indicators of the effectiveness of social and pedagogical work in universities of inclusive orientation] Aktual`ni problemy` navchannya ta vy`xovannya lyudej z osobly`vy`my` potrebamy` [Actual problems of education and education of people with special needs] : zbirny`k naukovy`x prac`. Retrieved from : <http://ap.uu.edu.ua/article/78> (ukr).
- Chajkovs`kyj, M. I. (2006) Social`no-pedagogichni umovy` reabilitaciyi studentiv z osobly`vy`my` potrebamy` [Socio-pedagogical conditions of rehabilitation of students with special needs]. (synopsis of Ph. D thesis) Kyiv (ukr).
- Shevciv, Z. M. (2012) Osnovy` social`no-pedagogichnoyi diyal`nosti [Fundamentals of social and pedagogical activity] : navch. posib. Kyiv: Centr uchbovoyi literatury` (ukr).
- Shevchuk, V. I., Yavorenko O. B., Belyayeva N. M., Shevchuk S. V. (2012) Reabilitaciya invalidiv [Rehabilitation of disabled people] : Monografiya. Vinnytsia : FOP Dany`lyuk V.G. (ukr).
- Booth, T. (2002) Index for inclusion: developing learning and participation in schools / Tony Booth, Mel Ainscow. Bristol : Centre for Studies on Inclusive Education (eng).

**СПОСОБНОСТЬ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ
К УСПЕШНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК КРИТЕРИАЛЬНЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ
ЭФФЕКТИВНОСТИ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ**

Юлия Сиявина, кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин, Хортицкая национальная академия, Запорожье, Украина

В статье актуализируется проблема стандартизации результатов педагогической реабилитации детей с особыми образовательными потребностями. Одним из показателей эффективности педагогической реабилитации автор рассматривает способность учащихся с

особыми потребностями к успешной учебной деятельности. Критериями изучения этого показателя являются: уровень учебной мотивации ученика, направленность учебной мотивации, развитие мотивации достижения, уровень знаний, развитие у учащихся информационных и самообразовательных компетенций, их способность к осуществлению личностной и интеллектуальной рефлексии. Построенное по этим критерию и показателям исследование выявило существенное влияние системы педагогической реабилитации на исследуемые характеристики. Это позволило автору утверждать, что повышение способности учащихся к особыми потребностями к успешной учебной деятельности является стандартом эффективной педагогической реабилитации детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивном образовательном процессе.

Ключевые слова: педагогическая реабилитация, особые образовательные потребности, инклюзивное образование, среднее общеобразовательное учреждение, стандарт образования.

THE ABILITY OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS FOR SUCCESSFUL EDUCATIONAL ACTIVITIES AS AN INDICATOR OF THE PEDAGOGICAL REHABILITATION SYSTEM EFFICIENCY

Yuliia Siliavina, Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer at the Department of Social Sciences and the Humanities, Khortytsia National Educational Rehabilitation Academy, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: juliyasil2016@gmail.com

The article deals with the problem of standardization for the markers of the pedagogical rehabilitation system effectiveness in a secondary education institution. The problem is essential for secondary education in Ukraine and establishing inclusive educational practice. Scientific explorations in this area demonstrate the diversity of analytical positions, the allocation of many essential characteristics given by researchers (students' self-education, willingness to behavior self-regulation, interest in learning, informational needs of students, awareness of their own resources, etc.). Those characteristics may correlate with educational and rehabilitation influences. Alongside with that there are also indirect characteristics of the pedagogical rehabilitation effectiveness, such as physical and mental health, emotional stability and others. The current state of the problem has led to the author's theoretical and empirical consideration of the successful educational activity phenomenon among the students with special educational needs. The ability for successful educational activity is an indicator of the pedagogical rehabilitation system effectiveness in secondary school institutions. The abilities for successful educational activities among students with special educational needs are considered by the author as a set of properties which characterize capabilities of children with special educational needs to learn the school curriculum in accordance with the requirements of state educational standards and, secondly, are the result of a dynamic system of rehabilitation educational measures applied in the institutions of secondary education. The theoretical reflection of the phenomenon allowed to distinguish four positions (motivational, cognitive, competence-based and reflexive) for its deeper comprehension and systematic measurement. The criteria for studying the researched indicator are: the level of student's educational motivation, the direction of educational motivation, the development of achievement motivation, the level of educational achievements, the level of students' information and self-educational competences, their ability to exercise personal and intellectual reflections. The research was based on the above-mentioned criterion and indicators and it revealed a significant influence of the pedagogical rehabilitation system on the studied characteristics. This allowed the author to suggest that the increase of the ability to succeed in learning among students with special needs is a standard for effective pedagogical rehabilitation of children with special educational needs in the inclusive educational process.

Key words: pedagogical rehabilitation, special educational needs, inclusive education, secondary school, educational standard.

Стаття надійшла до редакції / Received 3.12.2019.

Прийнята до друку / Accepted 9.12.2019.

УДК 376-056.262:688.72.39

Світлана Володимирівна Федоренко
ORCID ID: 0000-0002-3321-6946
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри логопедії та логопсихології
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна
fedorenkosvit@gmail.com

Аліса Вікторівна Дашковська
ORCID ID: 0000-0001-8745-4280
аспірант кафедри офтальмопедагогіки та офтальмопсихології
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна
3802417@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МОЛОДШИХ УЧНІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ ПРО УКРАЇНСЬКУ НАРОДНУ ІГРАШКУ

У статті відзначається, що важливого значення набуває використання в корекційно-виховній роботі закладів спеціальної освіти для дітей зі зниженим зором народної іграшки, діяльність з якою сприяє усуненню вторинних відхилень, що виникли внаслідок порушення зору.

Представлені зміст та умови формування образотворчої компетентності про українські народні іграшки в учнів початкових класів зі зниженим зором, що залежить від створення оптимального освітнього середовища. При проектуванні освітнього середовища були визначені відповідні організаційні та дидактичні педагогічні умови. Дослідження також передбачало підвищення рівня фахової компетентності педагогів до використання української народної іграшки в корекційній роботі з дітьми, які мають знижений зір.

Ключові слова: народна іграшка, молодші учні, образотворча компетентність, корекційно-виховна робота, зміст, умови, знижений зір, освітнє середовище.

Вступ. Предметно-практична діяльність є важливим засобом розвитку пізнавальної діяльності дітей із порушеннями зору. Разом з тим, в тифлологічних дослідженнях відмічається, що порушення зору впливає на розвиток рухів дитини та її просторове орієнтування (Земцова, 1973; Синьова, 2012), тобто на найбільш суттєві елементи предметної діяльності. Таким чином, труднощі формування предметно-практичної діяльності у дітей з порушеннями зору є наслідком порушення зору та визначається дослідниками як вторинне відхилення у їхньому розвитку (Литвак, 2006; Моргуліс, 1984; Синьова, 2012 та ін.).

Враховуючи той факт, що успішність оволодіння предметно-практичною діяльністю залежить від наявності у дітей інтересу до об'єктів та умов розвитку сенсорних дій, що включають виконання практичних дій поряд з інтелектуальними у різних видах практичної діяльності за чітко визначеними етапами

педагогічного керівництва (Федоренко, 2016), робота з виготовлення народної іграшки може стати для учнів зі зниженим зором ефективним засобом корекції пізнавальної, ігрової та трудової діяльності. Особливе значення ми приділяємо роботі саме з цим видом іграшок, оскільки вони, поряд із зазначеним вище корекційним, мають ще й виховне значення у процесі розвитку дитини з порушенням зором, а саме: сприяють національному, патріотичному та естетичному вихованню. Але для дитини з порушенням зору (внаслідок зорового дефекту) іграшка не є емоційно привабливою (позбавлена кричущо-яскравих кольорів, складної та вибагливої орнаменталії тощо, що значно ускладнює процес обстеження та ознайомлення з такими іграшками) і не викликає до себе інтересу. Тому одним із завдань тифлопедагога постає знайомство дитини зі зниженим зором з цим видом іграшок.

У Державному стандарті початкової освіти (2018) подається характеристика ключових компетентностей, які мають бути сформовані в дітей молодшого шкільного віку, серед яких – образотворча компетентність. У рамках свого дослідження у структурі образотворчої компетентності ми виділяємо такі компоненти: когнітивний, діяльнісний та емоційно-ціннісний. Результати проведеного констатувального дослідження (Дашковська, 2018) показали, що у дітей зі зниженим зором молодшого шкільного віку розвиток діяльнісного та емоційно-ціннісного компонентів образотворчої компетентності про українську народну іграшку знаходиться на низькому рівні, натомість у їхніх однолітків без зорових порушень переважає середній рівень.

Отже, **метою** нашого дослідження стала розробка та експериментальна перевірка ефективності змісту та умов формування образотворчої компетентності про українську народну іграшку як засобу корекційно-виховної роботи з учнями молодшого шкільного віку зі зниженим зором.

Методи дослідження. У дослідженні було використано наступні методи: аналіз, синтез, систематизація, порівняння інформації у філософській, спеціальній психолого-педагогічній літературі із проблеми дослідження з метою визначення його теоретико-методологічних засад; а також формувальний експеримент, який передбачав розробку семінарів, майстер-класів, тренінгів, технологій різних видів, метод конкретних ситуацій. Для оцінки достовірності відмінностей між відсотковими частинами визначеного показника у двох вибірках був використаний багатофункціональний критерій ϕ^* Фішера.

Важливою методологічною основою нашого дослідження є теорія корекційної спрямованості освітнього процесу Л. Виготського (1995). У цьому аспекті В. Синьов (2010) визначає, що «...головна, центральна функція корекційної педагогіки – розробка і застосування таких умов (організаційних, змістовних, технологічних) освіти і виховання, які б враховували специфічні особливості внутрішнього реагування індивіда на педагогічні впливи, і там, де ці впливи у їх звичайному використанні не спрацьовують, модифікувати їх, вирішуючи

два взаємопов'язаних завдання – адаптацію педагогічних засобів до своєрідності розвитку об'єктів освітньо-виховного процесу, і водночас корекцію їхнього розвитку для забезпечення сприйняття зовнішніх впливів у максимально можливому неадаптованому спеціальному вигляді. Тільки таким чином можна подолати дивергенцію цих площин не лише ситуативно в тих чи інших педагогічних умовах, а і у процесі позитивного соціально-психологічного саморозвитку особистості» (с. 8).

Побудова експерименту передбачала врахування діагнозу по зору та стану функцій зору досліджуваних, оскільки розвиток будь-якого виду діяльності потребує врахування «аномального фактору», яким і виступає порушення зорового аналізатору у дітей зі зниженим зором. Як підкреслено у дослідженнях Є. Синьової (2012), «важливим фактором, який впливає на своєрідність розвитку дитини, є часовий фактор виникнення порушення зору, тобто вік, в якому воно виникло» (с. 60).

Відповідно до теорії про сутність корекційної спрямованості освітнього процесу (Виготський, 1995), як первинне порушення впливає на вторинні відхилення, так і вторинні відхилення зазнають впливу на первинне порушення. Є. Синьова (2012) визначає, що корекційна робота має розпочинатись якомога раніше та бути спрямованою на усунення недоліків і розвиток пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, фізичних і моторно-рухових якостей, мовлення й особистості дитини в цілому (с. 73). Таким чином, успіх формування образотворчої компетентності про українську народну іграшку в учнів зі зниженим зором молодшого шкільного віку буде залежати від організації корекційної спрямованості зазначеного виду діяльності.

Ефективне впровадження методики формування образотворчої компетентності про українські народні іграшки в учнів початкових класів зі зниженим зором залежить від створення оптимального освітнього середовища.

При проектуванні освітнього середовища були визначені відповідні педагогічні умови щодо формування образотворчої компетентності про українські

народні іграшки в учнів зі зниженим зором – організаційні та дидактичні:

До організаційних умов створення освітнього середовища нами було віднесено:

– формування готовності педагогів до впровадження експериментального навчання: ознайомлення з історією, видами, особливостями виготовлення, використання та розповсюдження на території України українських народних іграшок; ознайомлення з новими педагогічними технологіями корекційно-виховної роботи та оцінювання самостійної практичної діяльності учнів зі зниженим зором;

– підбір достатнього обсягу систематизованої інформації про українську народну іграшку для батьків та учнів;

– підбір українських народних іграшок, доступних для виготовлення учнями початкових класів зі зниженим зором;

– проектування експозиції шкільного музею «Українська народна іграшка» як осередку освітнього середовища.

Реалізація дидактичних умов передбачала ресурсно-методичне забезпечення експериментальної діяльності, зокрема:

– розробка навчальної програми гуртка «Майстерня української народної іграшки»,

– належне ресурсне забезпечення гуртка та експозиції музею української народної іграшки;

– узгодження календарно-тематичного планування уроків з образотворчого мистецтва та трудового навчання у змістовій лінії «Декоративно-ужиткове мистецтво»;

– визначення переліку практичних завдань із тем уроків, в яких розглядається українська народна іграшка;

– запровадження планування вихователів групи продовженого дня за тематичними тижнями, де однією з тем визначена «Українська народна іграшка».

Для підвищення рівня фахової компетентності вчителів початкових класів, вихователів груп продовженого дня та керівників гуртків образотворчого мистецтва про українську народну іграшку нами були обрані семінари, майстер-класи та тренінги.

Робота у цьому напрямку була спрямована на:

– отримання педагогами на семінарах достатнього обсягу систематизованої інформації про українську народну іграшку: історія виникнення, види, значення та розповсюдження різних її видів на території України;

– ознайомлення педагогів на тренінгах із новими педагогічними технологіями корекційно-виховної роботи на уроках та позаурочний час;

– ознайомлення педагогів на майстер-класах із різними технологіями виготовлення українських народних іграшок.;

– стимулювання педагогів до саморозвитку і самовдосконалення.

Формування компонентів образотворчої компетентності (когнітивного, діяльнісного та емоційно-ціннісного) здійснювалось у спеціально організованій діяльності, що включала:

– уроки з образотворчого мистецтва та трудового навчання відповідно до програми;

– спільну пошуково-дослідницьку діяльність батьків і учнів з метою створення експозиції музею «Українська народна іграшка»;

– позаурочну діяльність, що проводилась у гуртку «Майстерня української народної іграшки», під час предметних тижнів групи продовженого дня, екскурсій, участі учнів у виставках творчих робіт, зустрічей з народними майстрами та ін.

Ураховуючи необхідність удосконалення календарно-тематичного планування для кращого розкриття досліджуваної теми методичним об'єднанням вчителів початкових класів, було проведено узгодження планування уроків трудового навчання та образотворчого мистецтва, на яких розглядається тема декоративно-прикладного мистецтва, зокрема «Українська народна іграшка».

Під час узгодження календарно-тематичного планування педагоги намагалися не дублювати теми, а розглядати їх поетапно залежно від сформованих уявлень про декоративно-прикладне мистецтво та народну іграшку, а також сформованих умінь і навичок для самостійного виконання практичних робіт.

Для створення освітнього простору шкільного музею, а саме його експозиції

«Українська народна іграшка», була організована спільна пошуково-дослідницька діяльність батьків і учнів, участь у якій сприяла розвитку дослідницьких та творчих здібностей учнів, формуванню у них вміння самостійно планувати свою роботу та презентувати її.

Педагогами були визначені основні напрямки пошуково-дослідницької роботи:

– дослідження історії української народної іграшки на території Одеської області та в Україні;

– збір інформації про використання українських народних іграшок в родині та, по можливості, експонатів родинних народних іграшок;

– збір інформації та експонатів українських народних іграшок, які виготовлялись у різних регіонах України.

Основними завданням проекту було – залучити до пошукової діяльності членів сімей учнів та підготувати матеріали для презентації.

За основу визначення розділів експозиції «Українська народна іграшка» була взята класифікація народних іграшок за основними ознаками, виділеними Л. Герус (2004):

1. Матеріалом – сировиною, з якої виготовлені іграшки.

2. Формою, якою хочуть відобразити народні іграшки в природі чи суспільному житті.

3. Статтю, тобто іграшки, якими переважно граються хлопчики і дівчатка.

За матеріалом іграшки в музеї були розподілені на:

– керамічні іграшки, основною сировиною яких є глина;

– іграшки із природного матеріалу, що виготовлялися з дерева, лози, рогами, кукурудзи, соломи;

– іграшки із тканини і ниток (переважно ляльки);

– іграшки із сиру (баранці, коники та птахи, що виготовлялися з сиру).

За формою іграшки поділялися на:

– дитячі музичні інструменти: самозвучні (таракальця), духові (свищики, сопілки);

– трудові іграшки: транспортні (возики, коники), хатньої обстановки (зразки

гончарного посуду), господарські знаряддя («борона», «ярмо», «драбина»);

– фізкультурні іграшки: фуркало, гопкало (м'яч);

– хлопчача зброя: луки зі стрілами, шаблі, револьвери тощо.

– дівочі прикраси з гороху, ягід, дерева та ін.

– обрядові іграшки: різдвяний дідух, солом'яний павук, жайворонок із тіста тощо;

– ляльки: лялька з ниток, лялька-мотанка «Пеленашка», лялька-мотанка «Травниця», вузлова «Лялька-кувадка», лялька-стовбушка, лялька «Утішниця», лялька з кукурудзяного листа та інше.

Розділи експозиції українських народних іграшок змінювались залежно від тем уроків або виховних занять.

Основною формою роботи з формування компонентів образотворчої компетентності про українські народні іграшки в учнів зі зниженим зором був гурток «Майстерня української народної іграшки».

Курс навчання в гуртку був розрахований на два роки навчання, по 2 години на тиждень. При комплектації груп враховувалися вихідні дані сформованості компонентів образотворчої компетентності про українську народну іграшку у учнів. До групи початкового рівня були віднесені учні з низьким рівнем сформованості образотворчої компетентності, а до основного рівня – з середнім та високим рівнем компетентності.

На заняттях гуртка здійснювалась теоретична і практична підготовка учнів зі зниженим зором. При викладанні матеріалу використовувалися наступні методи навчання: розповідь, бесіда, пояснення, консультація, експертиза народних іграшок, демонстрація відеофільмів, виконання практичних вправ, копіювання зразків та створення оригінальних виробів.

Усі розділи та теми повторювались на різних рівнях підготовки з метою зростання складності завдань для поглиблення і удосконалення практичних навичок.

Для формування компонентів образотворчої компетентності (когнітивного, діяльнісного та емоційно-ціннісного) про українські народні іграшки в учнів зі зниженим зором була розроблена цілісна система пізнавальних завдань, які реалізувались як на

початковому, так і на основному рівнях із різним ступенем пізнавальної самостійності.

Навчальною програмою гуртка була передбачена міждисциплінарна інтеграція знань із народознавства, історії та образотворчого мистецтва. Заняття в гуртку дозволили суттєво доповнити шкільну програму із трудового навчання та образотворчого мистецтва.

Для реалізації завдань програми з гуртка «Майстерня української народної іграшки» важливе значення відігравали зустрічі з народними майстрами, екскурсії в музеї, на виставки, до художніх навчальних закладів, а також безпосередня участь учнів у шкільних і районних виставках та ярмарках, виготовленні подарунків для дітей закладів дошкільної освіти та учасників бойових дій.

Обов'язковою умовою на початку занять у гуртку було розроблення рутин разом із дітьми, що стосувалися правил безпеки на занятті, які повторювались учнями кожного разу перед проведенням практичної роботи.

Розглянемо для прикладу зміст кількох тем навчальної програми гуртка «Майстерня української народної іграшки».

1. Вступ. Оснащення та правила техніки безпеки. Розробка рутин. Організаційні питання.

Теоретична частина. Ознайомлення із планом роботи на навчальний рік. Розробка рутин, що стосуються правил поведінки в колективі та правил техніки безпеки на занятті.

У групі початкового рівня пропонувалися вже розроблені схеми рутин, які під час заняття доповнювали учні та наочно їх оформлювали.

У групі основного рівня за допомогою евристичної бесіди учні самостійно формулювали рутини та оформлювали їх на аркушах у підгрупах, після чого презентували у групі.

2. Історія української іграшки. Виставка-огляд «Іграшки наших бабусь і дідусів».

Теоретична частина. Ознайомлення з історією виникнення української народної іграшки; регіональними особливостями народних іграшок; значенням українських народних іграшок у житті людини; традиційними техніками виготовлення народних іграшок.

Практична частина.

У групі початкового рівня учням пропонувалося прийняти участь у виставці-огляді «Іграшки наших бабусь і дідусів», на виставці аналізували різновиди народних іграшок відповідно до класифікації Л. Герус (2004).

У групі основного рівня учням було запропоновано взяти участь у виставці-огляді шляхом проектної діяльності з подальшою презентацією народної іграшки, якою гралися бабуся або дідусь.

3. Лялька-мотанка – українська народна лялька та оберіг.

Теоретична частина. Ознайомлення з появою перших лялькоподібних фігур у світі: трипільська лялька-мотанка, африканські традиційні ляльки, індіанська кукурудзяна лялька, середземноморські старовинні ляльки, японські традиційні ляльки, грузинська залізна лялька; типами текстильних ляльок-мотанок: немовля, баба-берегиня, наречена; обрядово-магічними функціями, якими наділяли ляльку-мотанку в давнину українці.

Практична частина.

У групі початкового рівня учням пропонувалося за допомогою евристичної бесіди проаналізувати художні образи різних типів текстильних ляльок: «Пеленешка», «Кувадка», «Берегиня», «Травниця», «Нерозлучниця», «Круп'яничка» тощо.

У групі основного рівня учням пропонувалося взяти участь у підгруповому короткочасному проекті «Традиційні ляльки світу» та презентувати його в шкільному музеї.

4. Лялька-мотанка з кукурудзяного листа.

Теоретична частина. Ознайомлення з різними ляльками-мотанками з кукурудзяного листа: зі свіжого, засушеного, крашеного листа, з декором; з підбором матеріалу для виготовлення ляльки-мотанки; технологією виготовлення ляльки-мотанки.

Практична частина.

У групі початкового рівня учням був запропонований майстер-клас із виготовлення ляльки-мотанки з кукурудзяного листа.

У групі основного рівня учням пропонувалося проаналізувати запропоновані ляльки, самостійно визначити технологічні процеси для її виготовлення та скласти

технологічну карту виробу, продумати декор із запропонованих стрічок і зразків вишивки.

5. Музичні інструменти, забавлянки, прикраси.

Теоретична частина. Ознайомлення із самозвучними (таракальця, дзвоники) та духовими (свищики, сопілки, окарина) дитячими музичними інструментами; яворівською народною іграшкою-забавлянкою; різновидами дівочих прикрас.

Практична частина.

У групі початкового рівня учням було запропоновано виготовити із глини дзвоник з самостійним декоруванням.

У групі основного рівня учням було запропоновано виготовити авторський проект за темою, використовуючи будь-яку із засвоєних технік.

Дослідження, спрямоване на формування компонентів образотворчої компетентності про українську народну іграшку, проводилось на базі спеціальних закладів освіти для дітей з порушеннями зору. Експериментом було охоплено 27 учнів зі зниженим зором експериментальної групи (ЕГ) та 35 осіб зі зниженим зором контрольної групи (КГ).

Розподіл респондентів у контрольну і експериментальну групи відбувався на основі результатів констатувального дослідження як вихідного рівня сформованості компонентів образотворчої компетентності про українську народну іграшку в учнів початкових класів зі зниженим зором.

Після реалізації програми навчального експерименту було проведено повторне діагностування учнів КГ і ЕГ для визначення ефективності корекційно-виховного впливу.

На контрольно-оцінювальному етапі формувального дослідження були використані ті ж серії діагностичних завдань та методика спостереження за учнями у різних видах діяльності, що і під час констатувального експерименту, але пропонувався інший стимульний матеріал.

Обчислення багатофункціонального критерію φ^* Фішера відбувалось за формулою:

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \times \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}};$$

де φ_1 – кут, який відповідає більшому % показнику; φ_2 – кут, що відповідає меншому % показнику; n_1 – кількість спостережень у вибірці 1; n_2 – кількість спостережень у вибірці 2.

Критичні значення φ^* , що відповідають рівням статистичної значущості такі:

$$\varphi_{кр}^* = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Суттєву відмінність між емпіричними показниками у двох вибірках визначають, коли отримані результати $\varphi_{емп}^*$ більші або дорівнюють $\varphi_{кр}^*$.

Емпірично визначений критерій φ^* для обох груп досліджуваних (ЕГ та КГ) з кожного порушення зорового аналізатору виявився меншим за його критичне значення, а це, у свою чергу, дозволяє стверджувати, що особливості зорового сприймання є типовими для обох груп, тому даний фактор не впливатиме на результати формувального експерименту.

Слід зазначити, що вихідні характеристики рівнів сформованості образотворчої компетентності про українську народну іграшку в учнів ЕГ і КГ були фактично однакові, про що свідчить значення статистичного критерію φ^* (табл. 1).

Таблиця 1

Вихідна характеристика рівнів сформованості образотворчої компетентності про українську народну іграшку в учнів ЕГ і КГ (у%)

Рівні сформованості	Компоненти образотворчої компетентності								
	Когнітивний			Діяльнісний			Емоційно-ціннісний		
	ЕГ	КГ	$\varphi_{емп}^*$	ЕГ	КГ	$\varphi_{емп}^*$	ЕГ	КГ	$\varphi_{емп}^*$
Високий	22,2	28,6	0,58	14,8	17,1	0,25	18,5	22,9	0,43
Середній	48,1	54,3	0,48	33,3	40	0,14	29,6	20	0,87
Низький	29,7	17,1	1,17	51,9	42,9	0,71	51,9	57,1	0,41

Під час розрахунків були отримані дані (див. табл. 2), які засвідчили ефективність змісту та умов експериментального навчання, що

відображається у показниках до початку експерименту та після його завершення.

Таблиця 2

Розподіл учнів молодшого шкільного віку за рівнем сформованості образотворчої компетентності про українську народну іграшку до і після експериментального дослідження (у %)

Компоненти	Рівні сформованості компетентності	На початку експерименту		Після експерименту		Φ^* емп.	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Когнітивний	високий	22,2	28,6	48,2	31,4	2,02	0,25
	середній	48,2	54,3	44,5	54,3	0,26	0
	низький	29,6	17,1	7,3	14,3	2,22	0,32
Діяльнісний	високий	14,8	17,1	37	20	1,9	0,31
	середній	33,3	40	44,5	45,7	0,88	0,48
	низький	51,9	42,9	18,5	34,3	2,64	0,73
Емоційно-ціннісний	високий	18,5	22,9	48,2	22,9	2,36	0
	середній	29,6	20	33,3	25,7	0,29	0,57
	низький	51,9	57,1	18,5	51,4	2,64	0,85

Порівняльний аналіз результатів обстеження учнів на початку формування експерименту та після його проведення показав:

– збільшення кількості учнів, у яких діагностовано високий рівень сформованості образотворчої компетентності (за діяльнісним критерієм) в обох групах: в контрольній групі відсоток збільшився з 17,1% до 20% ($\Phi^* = 0,31$), а в експериментальній групі цей показник збільшився більше, ніж у два рази з 14,8% на 37%, що підтверджується статистичним критерієм $\Phi^* = 1,9$;

– середній рівень, як попереднього компоненту, значно не змінився в обох групах, але позитивна динаміка спостерігалася, так відбулося збільшення учнів в контрольній групі з 40% до 45,7% ($\Phi^* = 0,48$) та експериментальній – з 33,3% до 44,5% ($\Phi^* = 0,88$);

– низький рівень сформованості образотворчої компетентності під впливом проведеної корекційно-виховної роботи зменшився в експериментальній групі у 2,8 разів (з 51,9% до 18,5%, $\Phi^* = 2,64$), натомість у контрольній групі, де не впроваджувалася

експериментальна методика, відсоток зменшився лише з 42,9% до 34,35 ($\Phi^* = 0,73$).

Як показав детальний якісний аналіз, найбільше на позитивну зміну образотворчої компетентності за діяльнісним та емоційно-ціннісним компонентами вплинула участь учнів у створенні експозиції шкільного музею «Українська народна іграшка», використання ігрових технологій у різних видах діяльності учнів початкових класів. Саме рухливі ігри під час перерви, музично-ритмічні ігри, інсценізації самостійно продовжувались учнями і під час їхньої вільної діяльності, яка потребувала лише контролю з боку педагога. Окрім того, учні активно брали участь у виставках дитячих робіт до різних свят, де представляли свої роботи з гуртка «Майстерня української народної іграшки», наприклад: «Свято осені», «До дня захисника України», «Традиції Різдва» тощо.

Отже, проведене дослідження показало, що за умови створення оптимального освітнього середовища, що передбачало врахування експериментальних змісту та умов формування образотворчої компетентності про українські народні іграшки, можна досягти позитивної

динаміки в розвитку молодших учнів зі зниженим зором.

Висновки. Недостатнє опрацювання в сучасній тифлопедагогіці проблеми корекції розвитку дітей із порушеннями зору в теоретичному й методичному планах, об'єктивна потреба тифлопедагогічної практики в її розв'язанні зумовили необхідність її розробки.

Робота з виготовлення народної іграшки може стати для учнів зі зниженим зором ефективним засобом корекції пізнавальної, ігрової та трудової діяльності, а також має ще й виховне значення у процесі розвитку цієї категорії дітей.

Державним стандартом початкової освіти передбачено формування в учнів молодшого шкільного віку образотворчої компетентності, а народна іграшка є одним із засобів цього процесу. Тому її було обрано для розв'язання поставлених завдань.

Результати проведеного дослідження з питань формування образотворчої компетентності в учнів початкових класів зі зниженим зором про українську народну іграшку засвідчили, що у дітей зі зниженим зором молодшого шкільного віку діяльнісний та емоційно-ціннісний компоненти образотворчої компетентності про українську народну іграшку знаходиться на низькому рівні, натомість у їхніх однолітків без зорових порушень переважає середній рівень.

Встановлено, що процес формування образотворчої компетентності про українські народні іграшки в учнів початкових класів зі зниженим зором залежить від створення оптимального освітнього середовища. При проектуванні освітнього середовища були визначені відповідні організаційні та дидактичні педагогічні умови.

Організаційні умови: формування готовності педагогів до впровадження експериментального навчання; підбір достатнього обсягу систематизованої інформації про українську народну іграшку для батьків та учнів; підбір українських народних іграшок, доступних для виготовлення учнями початкових класів зі зниженим зором; проектування експозиції шкільного музею «Українська народна іграшка».

Дидактичні умови: розробка навчальної програми гуртка «Майстерня української народної іграшки», належне ресурсне забезпечення гуртка та експозиції музею української народної іграшки; узгодження календарно-тематичного планування уроків з образотворчого мистецтва та трудового навчання у змістовій лінії «Декоративно-ужиткове мистецтво»; визначення переліку практичних завдань із тем уроків, в яких розглядається українська народна іграшка; запровадження планування вихователів групи продовженого дня за тематичними тижнями, де однією з тем визначена «Українська народна іграшка».

Визначений зміст формування компонентів образотворчої компетентності про народну іграшку, що полягав у розробці тем навчальної програми гуртка «Майстерня української народної іграшки».

Дані, отримані після проведення формувального етапу дослідження, засвідчили ефективність змісту та умов експериментального навчання, що відображається у показниках до початку експерименту та після його завершення.

Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо в розробці педагогічних основ ознайомлення батьків дітей зі зниженим зором із народною іграшкою з метою ефективного її використання в сімейному вихованні.

Література

- Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. Сост., авт. вступ. ст. и библиогр. Т. М. Лифанова; авт. коммент. М. А. Степанова. Москва : Просвещение, 1995. 527 с.
- Герус Л. М. Українська народна іграшка. Львів : Афіша, 2004. 262 с.
- Дашковська А. В. Вивчення стану використання народної іграшки в корекційно-виховному процесі початкової школи для учнів зі зниженим зором. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. Хмельницький : ХІСТ, 2018. № 16. С. 72–75.
- Земцова М. И. Учителю о детях с нарушениями зрения. М. : Просвещение. 1973. 159 с.
- Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих : учеб. пособие [для студ. высших пед. учеб. заведений]. СПб. : КАРО, 2006. 336 с.

- Моргулис И. С. Организация коррекционно-воспитательного процесса в школе слепых. К. : НИИП УССР, УТОС, 1991. Ч. 1. 112 с.
- Синьов В. М. Методологія та теорія досліджень в галузі дефектології. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна.* 2010. Вип. 15. С. 7–9.
- Синьова Є. П. Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору : монографія. Вид-во : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2012. 441 с.
- Федоренко С. В., Синьова Є. П., Федоренко І. В. Вивчення стану сформованості дій самообслуговування в молодших дошкільників зі зниженим зором. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. праць.* Вип. 7. Т. 1. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори, 2016. С. 371–382.

References

- Vygotskij, L. S. (1995). *Problemy defektologii [Defectology Problems]*. Sost., avt. vstup. st. i bibliogr. T. M. Lifanova; avt. komment. M. A. Stepanova. Moscow : Prosveshhenie (rus).
- Gherus, L. M. (2004). *Ukrajinsjka narodna ighrashka [Ukrainian folk toy]*. Ljviv: Afisha (ukr).
- Dashkovsjka, A. V. (2018). Vyvchennja stanu vykorystannja narodnoji ighrashky v korekcijno-vykhovnomu procesi pochatkovoji shkoly dlja uchniv zi znyzhenym zorom [The study of the use of folk toys in the correctional and educational process of elementary school for the students with low vision]. *Zbirnyk naukovykh pracj Khmeljnyckogho instytut socialjnykh tekhnologhij Universytetu «Ukrajina».* Khmeljnyckyj: KhIST, 16. 72–75 (ukr).
- Zemcova, M. I. (1973). *Uчителю о детях с нарушениями зрения [To Teacher about children with visual impairments]*. Moscow : Prosveshhenie (rus).
- Litvak, A. G. (2006). *Psihologija slepyh i slabovidjashhих [Psychology of the blind and visually impaired]: ucheb. posobie [dlja stud. vysshih ped. ucheb. zavedenij]*. Saint Petersburg : KARO (rus).
- Morgulis. I. S. (1991). *Organizacija korrekcionno-vozpitateľ'nogo processa v shkole slepyh [Organization of the correctional process in schools for the blind]*. Kyiv : NIIP USSR, UTOS. Ch. 1 (rus).
- Synjov, V. M. (2010). Metodologhija ta teorija doslidzhenj v ghaluzi defektologhiji [Methodology and theory of research in the field of defectology]. *Zbirnyk naukovykh pracj Kam'janecj-Podiljskogho nacionaljnogho universytetu imeni Ivana Oghijenka. Serija: Socialjno-pedagoghichna.* Vyp. 15. 7–9 (ukr).
- Synjova, Je. P. (2012). *Osoblyvosti rozvytku i vykhovannja osobystosti pry ghlybokyx porushennjakh zoru: monografija [Peculiarities of development and education of the person with profound visual impairment]*. Vyd-vo: Nac. ped. un-t im. M. P. Dragomanova. Kyiv (ukr).
- Fedorenko, S. V. & Synjova, Je. P. & Fedorenko, I. V. (2016). Vyvchennja stanu sformovanosti dij samoobslughovuvannja v molodshykh doshkiljnykiv zi znyzhenym zorom [Study of the state of self-care actions formation in preschoolers with low vision]. *Aktualjni pytannja korekcijnoji osvity (pedagoghichni nauky) : zb. nauk. pracj.* Vyp. 7. Т. 1. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори, 371–382 (ukr).

ФОРМИРОВАНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СО СНИЖЕННЫМ ЗРЕНИЕМ ОБ УКРАИНСКОЙ НАРОДНОЙ ИГРУШКЕ

Светлана Федоренко, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой логопедии и логопсихологии Национального педагогического университета имени М. П. Драгоманова, Киев, Украина, e-mail: fedorenkosvit@gmail.com

Алиса Дашковская, аспирантка кафедры офтальмопедагогики и офтальмопсихологии Национального педагогического университета имени М. П. Драгоманова, Киев, Украина, e-mail: 3802417@ukr.net

В статье говорится о важности использования в коррекционно-воспитательной работе учреждений специального образования для детей со сниженным зрением народной игрушки, деятельность с которой способствует устранению вторичных отклонений, возникших в результате нарушения зрения.

Представлены содержание и условия формирования изобразительной компетентности об украинских народных игрушках у учащихся начальных классов со сниженным зрением, зависящая от создания оптимальной образовательной среды. При проектировании образовательной среды были определены соответствующие организационные и дидактические педагогические условия. Исследование также предусматривало повышение уровня профессиональной компетентности педагогов по использованию народной игрушки в коррекционной работе с детьми, имеющими сниженное зрение.

Ключевые слова: народная игрушка, младшие ученики, изобразительная компетентность, коррекционно-воспитательная работа, содержание, условия, сниженное зрение, образовательная среда.

FORMATION OF ART COMPETENCE USING THE UKRAINIAN FOLK TOY AMONG YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH LOW VISION

Svitlana Fedorenko, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Head of the Department of Speech Therapy and Logopsychology of National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine, e-mail: fedorenkosvit@gmail.com

Alisa Dashkovska, Postgraduate Student at the Department of Ophthalmopedagogy and Ophthalmopsychology of National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine, e-mail: 3802417@ukr.net

The article notes that remedial and compensatory focus of the teaching and education of children with visual impairments is the content of all educational activities in the institutions with special education that is implemented during the formation of competences necessary for their further socialization. An important value acquired by the use of folk toy becomes more important in correctional and educational work of Ukrainian special educational institutions for primary school age children with visual impairments, which helps to eliminate secondary deviation, resulting from the impairment.

It is noted that the low level of activity with a folk toy among elementary schoolchildren with visual impairments is related to the fact that it did not find its proper place in the educational process of special schools for a number of reasons.

The experimental method of art competence formed around Ukrainian folk toys in primary schools for students with low vision, which depends on the creation of optimal educational environment in a special educational institution, is described. In the design of the educational environment, the appropriate organizational and didactic pedagogical conditions for the formation of components (cognitive, activity, emotional) of visual competence about Ukrainian folk toys for pupils with reduced vision were determined.

The proposed experimental methodology, including seminars, workshops, trainings, etc., favoured the increase of teachers' professional competence level in using Ukrainian folk toys in corrective work with children that have monistic sight. An example of the content and organization of several topics of the workshop «Ukrainian Folk Toy», which became the main form of work on the formation of components of artistic competence, is presented.

The effectiveness of the experimental training technique is proved.

Key words: folk toy, primary school students, art competence, correction and educational work, content, conditions, low vision, educational environment.

Авторський внесок: Федоренко С. В. – 50 %, Дашковська А. В. – 50%.

Стаття надійшла до редакції / Received 23.10.2019.

Прийнята до друку / Accepted 19.11.2019.

УДК 376-029:94(477)«1940/1960»

Марія Купріянівна Шеремет
ORCID ID: 0000-0003-1437-3820
доктор педагогічних наук, професор,
декан факультету спеціальної та інклюзивної освіти,
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна,
ikpp@ukr.net;

Жанна Михайлівна Ковальчук
ORCID ID: 0000-0002-5378-2099
аспірант кафедри логопедії та логопсихології
факультету спеціальної та інклюзивної освіти,
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна
zhanna1508@meta.ua

РОЗВИТОК СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ЯК ОКРЕМОЇ ГАЛУЗІ НАУКИ В 1940-1960-Х РР.

У статті виділено ряд обставин, які обумовлюють актуальність вивчення історико-педагогічних умов розвитку спеціальної освіти як інтегративної галузі наукових знань. Виділено низку факторів, які впливали на розвиток системи спеціальної освіти в різні історичні періоди, серед яких: соціально-економічні умови у країні; діяльність держави стосовно осіб із різними порушеннями психофізичного розвитку; законодавство у сфері освіти і прав людини; стан спеціальної освіти як інтегративної галузі наукових знань.

Здійснено аналіз архівних документів, у яких відображені важливі урядові рішення з питань надання фахової корекційної допомоги дітям із порушеннями психофізичного розвитку та організації науково-методичної діяльності учених у відповідній галузі. Встановлено, що наукова робота в галузі спеціальної освіти та логопедії в різні історичні періоди велася, зокрема, силами колективів Науково-дослідного інституту дефектології, відділом, а згодом лабораторією логопедії Науково-дослідного інституту педагогіки, дефектологічного факультету Київського державного педагогічного інституту імені О. М. Горького.

Ключові слова: спеціальна освіта, розвиток науки, наукова діяльність, Науково-дослідні інститути, Київський державний педагогічний інститут імені О. М. Горького, діти з порушеннями.

Вступ. Актуальність вивчення історії розвитку наукової думки в галузі спеціальної освіти, в тому числі логопедії, визначається рядом обставин. По-перше, дослідження цього наукового напрямку допоможе більш глибокому осмисленню сучасного стану спеціальної освіти як науки та певною мірою сприятиме визначенню її перспектив розвитку. По-друге, вивчення історії науки може актуалізувати забуті ідеї, які можуть бути значимі сьогодні, зокрема, ті, яким не надавалося належного значення в попередні історичні періоди через різноманітні державні, політичні та соціальні обставини. По-третє, знання історії сприятиме формуванню необхідного для кожного вченого почуття

причетності до єдиного процесу становлення та розвитку вітчизняної спеціальної освіти та логопедії як її окремої галузі.

Широкий аналіз наявних наукових досліджень дозволив стверджувати, що вітчизняні науковці приділяли свою увагу вивченню різних питань історії спеціальної освіти: внесок окремих персоналій у розвиток спеціальної освіти розглянуто в працях В. В. Барка, Віт. І. Бондаря, О. В. Козинця, Н. О. Климко, С. І. Корнева, Є. Ю. Ліндіної, В. М. Синьова та ін.; історія становлення та розвитку навчання та виховання дітей та дорослих із різними нозологіями представлена в наукових доробках Віт. І. Бондаря, В. В. Золотоверх, М. О. Супруна, О. М. Таранченко,

С. В. Федоренко, В. М. Шевченко та ін.; професійна корекційна допомога та підготовка професійних кадрів – Т. Л. Берник, Л. К. Одинченко, О. М. Потапенко, О. Е. Шевченко та ін. Однак, системних досліджень історії процесу формування та розвитку наукової думки в галузі спеціальної освіти та логопедії на сьогоднішній день надзвичайно мало.

Нижня хронологічна межа нашого дослідження, описаного в статті, обумовлена звільненням України від німецько-фашистських загарбників та післявоєнного поновлення навчання в закладах освіти всіх рівнів у 1944 році, що потребувало відповідного науково-методичного забезпечення та, відповідно, поновлення роботи наукових установ. Верхня межа обумовлена реорганізаційними змінами у складі закладів вищої освіти Української РСР, що здійснювали наукову діяльність у галузі спеціальної освіти, які відбувалися у другій половині 1960-х років та характеризувалися виокремленням окремих структурних одиниць, що надало змогу деталізувати наукові дослідження відповідно до різних галузей спеціальної освіти та розпочати перехід від традиційного описування педагогічного досвіду до наукового пояснення специфіки роботи у спеціальній школі – методики навчання в різних типах спеціальних шкіл.

Метою статті є аналіз основних напрямків організації наукової діяльності в галузі спеціальної освіти та логопедії, зокрема, на теренах України у 1940-1960-х рр. у контексті рішень провладних органів Української РСР.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань у процесі роботи використовувалися такі методи дослідження: теоретичні – аналіз та синтез опрацьованої педагогічної, історичної літератури та архівних джерел із досліджуваної проблеми; застосування історико-генетичного методу дослідження дозволило послідовно розкрити поступальні зміни та причинно-наслідкові зв'язки в розвитку наукової діяльності в галузі спеціальної освіти в зазначений науковий період; використання діахронічного методу дало можливість описати досліджуваний процес у хронології та здійснити його якісний

аналіз і узагальнення, які представлені у висновках до статті.

Результати дослідження. На різних історичних етапах розвиток системи спеціальної освіти обумовлювався впливом цілої низки факторів, серед яких: соціально-економічні умови в країні; діяльність держави стосовно осіб із різними порушеннями психофізичного розвитку; законодавство у сфері освіти і прав людини; стан спеціальної освіти як інтегративної галузі наукових знань.

Аналіз документів Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України (далі – ЦДАВОВ) дозволив виявити низку важливих історичних фактів. Зокрема те, що Наказом Народного комісаріату освіти УРСР № 39 від 22 лютого 1944 року було поновлено роботу науково-дослідного інституту (далі – НДІ) дефектології, який на той час знаходився в м. Київ, що було зумовлено необхідністю методичного забезпечення відновленої мережі спеціальних шкіл (ЦДАВОВ, Спр.9. Арк. 80).

У 1946-1947 роках основним завданням НДІ дефектології стало підвищення кваліфікації практичних працівників спеціальних шкіл, що було обумовлено виходом Постанови ЦК КП(б)У та Ради Міністрів УРСР №739 від 06 червня 1946 року, де йшлося про розширення мережі спеціальних закладів шкільної освіти для дітей із порушеннями слуху, зору та інтелекту до кількості 99 шкіл. Відомо, що специфіка навчальної та виховної роботи зазначених закладів шкільної освіти вимагає відповідного рівня фахової підготовки та значного досвіду педагогічної роботи керівних кадрів, що у післявоєнних умовах без відповідної теоретичної бази було надзвичайно складним (ЦДАВОВ, Спр.135. Арк. 400–401).

У 1947-1948 навчальному році наукова, методична та просвітницька робота закладів вищої, шкільної та дошкільної освіти та Науково-дослідних інститутів Української РСР, що здійснювали наукову діяльність у галузі спеціальної освіти, підпорядковувалась основним завданням Міністерства освіти УРСР, Органів народної освіти і виконкомів місцевих рад депутатів трудящих про безумовну реалізацію Закону про обов'язкове та всезагальне навчання дітей і подальше поліпшення навчально-виховної роботи у

школах, попередження неспішності, підвищення ідейно-теоретичної і педагогічної кваліфікації учителів, докорінне поліпшення господарського стану шкіл і зміцнення їхньої навчальної та матеріальної бази (ЦДАВОВ, Спр. 240. Арк. 29).

Однак, у Постанові Ради Міністрів Української РСР № 185 від 26 січня 1950 року йшлося про те, що виконання Закону «Про загальне обов'язкове навчання дітей із розладами слуху, зору, мови і розумового розвитку» було незадовільним. У зв'язку з цим, згідно наказу № 91 від 22 лютого 1950 року Міністра освіти УРСР Г. П. Пінчука та начальника Управління шкіл Міністерства освіти Української РСР Б. М. Мізерницького, було покладено завдання з забезпечення проведення протягом червня-липня 1950 року курсів перепідготовки вчителів-дефектологів, які працювали у спеціальних школах для різних категорій дітей із порушеннями психофізичного розвитку, а на НДІ дефектології було покладено обов'язки з науково-педагогічного та методичного забезпечення зазначених курсів – підготовку навчальних планів та програм і залучення провідних спеціалістів із числа наукових працівників для читання лекцій (ЦДАВОВ, Спр.770. Арк. 216–217).

Слід зазначити, що протягом всього часу свого існування всі державні заклади, в тому числі й установи, що здійснювали наукову діяльність у галузі спеціальної освіти та логопедії зокрема, змушені були підпорядковуватись часто деструктивним постановам провладних ідейних органів державного управління. Так, план науково-дослідної роботи дефектології НДІ на 1953 рік був складений, виходячи із праць Й. В. Сталіна «Марксизм і питання мовознавства», «Економічні проблеми соціалізму в СРСР», директиви XIX з'їзду партії з п'ятирічного плану розвитку СРСР на 1951-1955-і роки та Постанови Комуністичної партії Радянського Союзу про школу в ідеологічних питаннях. Протягом означеного періоду співробітники НДІ дефектології працювали над розробками таких наукових тем та навчально-методичних матеріалів: «Позакласна робота в школі-інтернаті для сліпих дітей» (А. С. Ганджій); «Підручник з української мови для другого класу допоміжної школи», «Програма з

української мови для допоміжної школи», «Вивчення початкових відомостей граматики в молодших класах допоміжної школи» (В. П. Любченко); «Використання залишків слуху для навчання виразності вимови учнів молодших класів шкіл глухонімих» (І. Й. Кацовська); підготовка збірника «З досвіду позакласної та позашкільної роботи в спеціальних школах» (А. С. Винокур); «Керівництво завучем навчально-виховною роботою в допоміжній школі та контроль за нею», «Програма з російської мови для допоміжних шкіл з українською мовою навчання» (Л. О. Філіппова); «Розвиток елементарних узагальнень в учнів першого класу допоміжної школи» (Р. А. Файнгольд); «Виховання правдивості в учнів молодших класів допоміжної школи» (І. Г. Єременко); «Використання звукозапису в навчальному процесі в школах незрячих» (В. І. Гергель); збірник «З досвіду організації політехнічного навчання в спеціальних школах» (Д. О. Зелінський); «Методика вивчення речення в третьому класі школи глухонімих» (Р. А. Фрідлянд); «Викладання арифметики в школі сліпих і політехнічне навчання» (Н. І. Правідна); «Картинний словник для шкіл глухонімих», «Наочність у розв'язанні арифметичних задач у школі глухонімих» (П. Г. Гуслистий); «Нариси з історії спеціальних шкіл», «Читанка для третього класу допоміжної школи», «Програма з російської та української мов для допоміжних шкіл» (М. М. Грищенко) (ЦДАВОВ, Спр.1243. Арк. 187–192).

Зрозуміло, що зазначені теми були надзвичайно актуальними на той час, однак Міністерством освіти Української РСР було висловлено побажання «включити до плану науково-дослідної роботи тему та програму для шкіл «неговорячих» дітей», на що доцент Р. Г. Краєвський запропонував включити до плану науково-дослідної роботи теми розробку методичних матеріалів для роботи з «неговорячими» дітьми (ЦДАВОВ, Спр.1243. Арк. 187–192). На нашу думку, саме це стало значним поштовхом до зростання актуальності розробки наукових тем, які безпосередньо стосувалися порушень мовлення, що в майбутньому позитивно позначилося на підготовці логопедичної літератури.

План науково-дослідної роботи НДІ дефектології на 1954 рік був складений, виходячи з нових завдань радянської школи, що впливали з рішень XIX з'їзду Комуністичної партії Радянського Союзу, V сесії Верховної Ради СРСР і Вересневого Пленуму ЦК КПРС про сільське господарство. Головним вектором наукових досліджень, як і донині, були питання удосконалення методів навчання і виховання дітей із порушеннями психофізичного розвитку. В означений період було передбачено публікацію одинадцяти навчально-методичних робіт на допомогу вчителям та педагогічним інститутам: «Позакласна і позашкільна робота в школі-інтернаті для сліпих дітей» (А. С. Ганджій), «Збірник з досвіду роботи шкіл глухонімих», «Картинний словник для учнів молодших класів шкіл для глухонімих дітей» (П. Г. Гуслистий), «Збірник з досвіду роботи шкіл сліпих» (М. М. Грищенко), «Повторення на уроках історії СРСР в IV класі школи для глухонімих» (Д. О. Зелінський), «Робота над розвитком письмової мови учнів у III-IV класах допоміжної школи» (В. П. Любченко), «Елементи політехнізації у викладанні арифметики в молодших класах шкіл для незрячих дітей» (Н. І. Правдіна), «Виховання правдивості в учнів допоміжної школи», «Збірник з досвіду роботи допоміжних шкіл» (І. Г. Єременко), «Перекази в молодших класах школи глухонімих» (Р. А. Фрідлянд), «Розвиток елементарних узагальнень в учнів і класу допоміжної школи» (Р. А. Файнгольд).

Згідно з Постановою Ради Міністрів Української РСР №1740 від 2 листопада 1954 року, Міністерством освіти було розроблено пропозиції щодо зміни структури і скорочення штатів центрального апарату відділів народної освіти і центральних установ. Виходячи з цього, наказом Міністерства освіти Української РСР № 22 від 21 січня 1955 року у зв'язку з об'єднанням НДІ педагогіки та НДІ дефектології Української РСР, з 20 січня 1955 року було наказано перевести зі складу ліквідованого Науково-дослідного інституту дефектології на роботу до НДІ педагогіки лише частину співробітників (М. М. Грищенка, П. Г. Гуслистого, І. Й. Кацовську, А. С. Винокура, Д. О. Зелінського, М. Д. Романенко, Р. А. Фрідлянд, В. П. Любченка, М. Н. Хоружу,

Л. О. Філіпову, А. С. Ганджія), а решту – звільнити (ЦДАВОВ, Спр.1588. Арк.65–66).

Розгортанню значної наукової та методичної роботи в галузі логопедії на початку другої половини XX століття значно сприяло збільшення кількості дітей із тяжкими порушеннями мовлення (далі – ТПМ), які потребували професійної логопедичної допомоги та спеціально організованих форм навчання і виховання, та невідповідність ресурсів наявної мережі закладів дошкільної та шкільної освіти навчальним потребам означеної категорії дітей.

Розширення мережі закладів, що надавали логопедичну допомогу зумовило гостру потребу в детальному вивченні порушень мовлення та науковій розробці методологічної основи їх корекції та пропедевтики. У зв'язку з цим у 1955 р. при НДІ педагогіки Української РСР було створено відділ логопедії, що став осередком розгортання досліджень, які спрямовувалися на розробку важливих напрямків наукової думки в галузі логопедії. З метою забезпечення баз для наукових досліджень співробітників відділу та вирішення проблем, з якими стикалися вчителі загальноосвітніх закладів, до яких потрапляли діти з порушеннями мовлення, директор НДІ педагогіки М. Грищенко у березні 1956 року звернувся до міністра освіти Української РСР із доповідною запискою, в якій порушив клопотання про відкриття двох закладів шкільної освіти для дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Однак прохання тривалий час залишалося без задоволення через брак відповідних приміщень. Лише з 4 березня 1963 року школа розпочала свою роботу, методичне забезпечення її діяльності лягло на плечі НДІ педагогіки. Згідно наказу Міністерства освіти Української РСР від 07 березня 1963 року вищезгадана школа-інтернат №7 для дітей із тяжкими порушеннями мовлення була затверджена в якості науково-дослідної бази НДІ педагогіки.

Виходячи з поставлених завдань, представлених XIX з'їздом КПРС, що стосувалися введення в державі загальної середньої освіти і політехнічного навчання, у 1956 році значно зросли масштаби роботи щодо реалізації завдань із розвитку галузі народної освіти. План науково-дослідної

роботи НДІ педагогіки в цей період був складений з урахуванням всебічної допомоги закладам шкільної освіти у розв'язанні найважливіших завдань навчально-виховної роботи.

Аналіз документів Державного архіву м. Київ виконавчого органу Київської міської ради (Київської міської державної адміністрації) (далі – КМДА) дозволив виявити декілька фактів. Зокрема, те, що у зв'язку з переходом у 1955-1956 навчальному році на нові навчальні плани (КМДА, Книга 1256. Арк. 20, 21), на базі Київського державного педагогічного інституту імені О. М. Горького, який фактично до 1966 року був єдиним закладом вищої освіти, де готували спеціалістів для роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку, спеціальностей із підготовки учителів I-IV класів та підготовки вихователів шкіл-інтернатів, на кафедрі спеціальної педагогіки відкрилася велика кількість різноманітних кваліфікацій. Це призвело до того, що кафедра втратила провідну роль єдиного науково-дослідного центру – кількість та спектр наукових проблем, над якими працювали науковці кафедри, значно розширилися та вимагали значної кількості зусиль як в їхній реалізації, так і в контролі над їхнім виконанням (КМДА, Книга 1265. Арк. 42, 45–46).

З огляду на це, ректором КДПІ імені О. М. Горького М. М. Підтиченко було порушено клопотання до заступника Міністра освіти О. М. Руська із проханням виділити зі складу кафедри спеціальної педагогіки кафедру дефектології, що дало б змогу професорсько-викладацькому складу тісно зайнятися розробкою питань навчальної та наукової роботи, яка б безпосередньо стосувалася проблем спеціальної освіти (КМДА, Книга 1265. Арк. 42, 45–46). Проте, тривалий час прохання залишилось без задоволення, що значно впливало на якість навчального процесу та наукових досліджень.

Зважаючи на неодноразові звернення дирекції КДПІ імені О. М. Горького, наказом Міністерства освіти Української РСР №346 від 10 грудня 1959 року «Про організацію кафедр у Київському педагогічному інституті ім. О. М. Горького», кафедру спеціальної педагогіки було розділено на три самостійні кафедри:

дефектології, дошкільної педагогіки та педагогіки і методики початкової освіти (ЦДАВОВ, Спр. 2453. Арк.185). Дане рішення сприяло підвищенню автономії кафедри дефектології у своїй навчальній та науковій діяльності.

А. Капустін відмічає, що у світлі рішень XXI з'їзду КПРС і Закону про зв'язок школи з життям і подальшим розвитком народної освіти у країні, що стосувалися питань перебудови різних типів спеціальних закладів шкільної освіти, 14 травня 1959 року була проведена спільна нарада провідних українських та російських вчених у галузі спеціальної освіти. Ця нарада відіграла велику роль у об'єднанні наукових сил Української та Російської РСР (Капустін, 1978, с. 85–87).

Разом з цим, у зв'язку з перебудовою системи школи і народної освіти в країні перед НДІ педагогіки Української РСР постали нові завдання, але наявна структурна організація Інституту не могла повною мірою забезпечити їхню реалізацію. Тому НДІ педагогіки Української РСР порушив клопотання перед Міністерством освіти УРСР про удосконалення структури НДІ педагогіки – розділення відділу дефектології на сектори логопедії, олігофренопедагогіки, сурдопедагогіки, тифлопедагогіки, професійного навчання та лабораторію слуху і мови (ЦДАВОВ, Спр. 2461. Арк. 62).

3 березня 1963 року Рада Міністрів Української РСР прийняла Постанову «Про стан і заходи з покращення навчання, виховання і лікування дітей із дефектами в розумовому і фізичному розвитку в Українській ССР», головною метою якої було надання кваліфікованої науково-методичної допомоги вчителям закладів шкільної освіти для дітей із порушеннями психофізичного розвитку. На виконання цієї Постанови Колегією Міністерства освіти Української РСР від 10 січня 1963 року було прийнято «Положення про Республіканський учбово-методичний кабінет спеціальних шкіл» (ЦДАВОВ, Спр. 3677. Арк. 76–80), який розпочав свою активну роботу в галузі спеціальної освіти та науки Української РСР згідно розпорядження Міністерства освіти УРСР від 8 жовтня 1963 р. Згідно положення про свою роботу, головними завданнями Кабінету стали: методичне

забезпечення діяльності шкіл для дітей із порушеннями зору, слуху, інтелекту та мовлення; спільно з відділами НДІ педагогіки і психології та дефектологічним факультетом КДПІ імені О. М. Горького брати участь у науковій розробці проблем навчання та виховання дітей із порушеннями психічного та/або фізичного розвитку; створення та апробація підручників, навчальних планів та програм для спеціальних закладів шкільної освіти тощо.

У складі Республіканського Учбово-методичного кабінету спеціальних шкіл функціонували відділи олігофренопедагогіки і логопедії, сурдопедагогіки та тифлопедагогіки. Колектив Кабінету за роки діяльності з метою реалізації принципу єдності теорії та практики у розвитку спеціальної освіти спільно зі співробітниками НДІ педагогіки та НДІ психології проводив семінари і науково-практичні конференції для працівників спеціальних закладів освіти.

Згідно наказу Міністерства освіти УРСР від 4 січня 1964 року «Про перепідготовку вчителів деяких категорій на довгострокових курсах при педагогічних інститутах і педагогічних училищах», на КДПІ імені О. М. Горького було покладено обов'язки з перепідготовки практикуючих логопедів із метою підвищення та удосконалення їх науково-теоретичного рівня (ЦДАВОВ, Спр. 4444. Арк. 3) Накази подібного змісту виходили з регулярністю приблизно один раз на рік та покладали на заклади вищої освіти, що здійснювали навчальну та наукову діяльність в галузі спеціальної освіти та логопедії, зокрема завдання з постійної та глибокої розробки наукової теми підвищення кваліфікації професійних кадрів у галузі спеціальної освіти.

У 1966 р. на базі факультету дошкільної педагогіки Слов'янського державного педагогічного інституту (СДПІ) було створено відділення дефектології та здійснено перший набір студентів. З цього часу завдання розробки теоретичних питань спеціальної освіти лягли на плечі й науково-педагогічного колективу вищезазначеного закладу. Провідним напрямком їхньої роботи стала розробка проблем корекції психофізичних порушень у дітей та особливості їхнього навчання і виховання.

Згодом плідні напрацювання в напрямку розбудови навчально-методичної, матеріально-технічної та наукової бази дозволила відкрити в 1968 р. дефектологічний факультет як самостійну навчальну та наукову структуру СДПІ (Мамічева, Липа, 2014, С. 56–61)

Наказом Міністерства освіти Української РСР № 128 від 3 липня 1964 року, відповідно до листів Міністерства вищої і середньої освіти УРСР № 17-06 від 17 і 20 червня 1964 року на базі Київського педагогічного інституту імені О.М.Горького з 1 вересня 1964 року було відкрито факультет дефектології (ЦДАВОВ, Спр. 4056. Арк. 2).

Згідно дозволу Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти СРСР, на задоволення клопотання адміністрації КДПІ імені О. М. Горького, наказом № 53 від 1 квітня 1965 року з 1 вересня 1965 року відкриті кафедра сурдопедагогіки і кафедра олігофренопедагогіки на базі Київського педагогічного інституту імені О. М. Горького (ЦДАВОВ, Спр. 4445. Арк. 92).

Ці заходи дали змогу тематично розділити коло наукових проблем, які розроблялися науково-викладацьким складом кафедр, що, безумовно, позитивно позначилося на глибині наукових досліджень. Слід зазначити, що у звітах про роботу дефектологічного факультету кафедра сурдопедагогіки іменується як кафедра сурдопедагогіки та логопедії, проте в офіційних документах йшла мова про те, що з 1 вересня 1965 року була створена кафедра сурдопедагогіки.

Провідною науковою проблемою, над якою працював колектив лабораторії логопедії протягом НДІ педагогіки протягом 1967-1968 року була тема «Співвідношення логопедичних методів із психотерапією з ціллю подолання заїкання у дітей під час природного сну». Науковим колективом лабораторії проводилась методична робота в базових школах, надавалася консультативна допомога вчителям і вихователям шкіл із порушеннями мовлення для інших міст Української РСР. Лабораторія логопедії НДІ педагогіки Української РСР була осередком вивчення та узагальнення передового досвіду кращих логопедів Української РСР (ЦДАВОВ, Спр.6513. Арк.1–29).

Висновки. Наукова діяльність вітчизняних вчених в галузі спеціальної освіти та логопедії зокрема в зазначений історичний період тісно перепліталася з політичними та ідеологічними течіями тогочасної держави. Керуючись суспільно обумовленими та актуальними на той час законотворчими процесами, що відбувалися в державі з метою забезпечення успішного поствоєнного поновлення та подальшого якісного функціонування всіх областей господарства країни, наукова діяльність реалізовувалась в низці напрямків, серед яких: наукове та методичне обґрунтування процесу перепідготовки та підвищення кваліфікації спеціалістів, які працюють із дітьми з порушеннями психофізичного розвитку; науково-теоретичне та педагогічне забезпечення діяльності спеціальних закладів шкільної освіти для дітей різних нозологій; наукове обґрунтування засад корекційної роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку.

У другій половині 1940-х рр. провідним напрямком діяльності наукових установ, які працювали в галузі спеціальної освіти, було науково-педагогічне та методичне забезпечення курсів перепідготовки вчителів-дефектологів у зв'язку з поновленням та розширенням мережі спеціальних закладів освіти у перші післявоєнні роки. 1950-ті роки характеризувалися початком підвищення інтересу з боку державних органів до проблеми шкільного навчання дітей із тяжкими порушеннями мовлення – відкриття окремої

школи для дітей із мовленнєвими порушеннями первинного генезу та відкриттям при НДІ педагогіки відділу логопедії як окремого структурного підрозділу, який став осередком науки у зазначеній галузі в Українській РСР.

Друга половина 1960-х рр. характеризувалася помітними змінами в науково-дослідній та методичній роботі в галузі спеціальної освіти та логопедії зокрема. Вітчизняними науковцями здійснювався перехід від традиційного опису педагогічного досвіду до наукового пояснення специфіки роботи у спеціальній школі – методики навчання в різних типах спеціальних шкіл; продуктивно розроблялися питання спеціальної дидактики.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми керівництва науковою діяльністю в галузі спеціальної освіти та логопедії зокрема державними органами влади Української РСР. Важливим, на нашу думку, є подальше вивчення й узагальнення історичного досвіду та загальних тенденцій наукових пошуків на ниві спеціальної освіти, в тому числі логопедії, в наступні вікові періоди, що, вважаємо, дасть змогу прогнозувати шляхи розвитку цього процесу та сприятиме запобіганню помилок в організації та реалізації наукової діяльності вітчизняних вчених у зазначеній галузі науки. Темою окремого історико-педагогічного дослідження може стати ретельне вивчення історії розвитку теоретичних засад окремих галузей спеціальної освіти.

Література

- Капустин А. И. К десятилетнему опыту дифференцированного обучения во вспомогательных школах УССР. *Дефектология*. 1978. № 2. С. 85–87.
- Державний архів м. Києва виконавчого органу Київської міської ради (Київської міської державної адміністрації) Ф.Р–346. Оп. 2.
- Центральний державний архів вищих органів влади та управління України Ф.166. Оп. 15.
- Мамічева О., Липа В. Корекційна освіта: досягнення та перспективи. *Рідна школа*. Київ. 2014. № 3. С. 56–61

References

- Kapustin A. I. (1978) K desiatyletnemu opitu dyfferentsyrovannoho obucheniya vo vspomohatelnykh shkolakh USSR [To the ten-year experience of differentiated training in the secondary schools of the USSR]. *Defektolohyia*. № 2. 85–87 (rus).
- Derzhavny`j arxiv m. Ky`yeva vy`konavchogo organu Ky`yivs`koyi mis`koyi rady` (Ky`yivs`koyi mis`koyi derzhavnoyi administraciyi) [Kyiv State Archives of Kyiv Municipal Council (Kyiv Municipal State Administration)] F.R-346. Op. 2. (ukr).

Central'nyj derzhavnyj arxiv vy'shhyx organiv vlady ta upravlinnya Ukrainy [Central State Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine] F.166. Op. 15. (ukr).

Mamicheva O., Lypa V. (2014) Korektsiina osvita: dosiahnennia ta perspektyvy [Correctional Education: Achievements and Prospects]. *Ridna shkola*. 2014. № 3. 56–61 (ukr).

РАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ КАК ОТДЕЛЬНОЙ НАУЧНОЙ ОБЛАСТИ В 1940-1960-Х ГГ.

Мария Шеремет, доктор педагогических наук, профессор, декан факультета специального и инклюзивного образования НПУ имени М. П. Драгоманова, г. Киев, Украина, ikpp@ukr.net

Ковальчук Михайловна, аспирант кафедры логопедии и логопсихологии факультета специального и инклюзивного образования НПУ имени М. П. Драгоманова, г. Киев, Украина, zhanna1508@meta.ua

В статье выделен ряд обстоятельств, которые обуславливают актуальность изучения историко-педагогических условий развития специального образования как интегративной области научных знаний. Выделен ряд факторов, которые влияли на развитие системы специального образования в различные исторические периоды, среди которых: социально-экономические условия в стране; деятельность государства в отношении лиц с различными нарушениями психофизического развития; законодательство в сфере образования и прав человека; состояние специального образования как интегративной области научных знаний.

Осуществлен анализ архивных документов, в которых отражены важные правительственные решения по вопросам предоставления профессиональной коррекционной помощи детям с нарушениями психофизического развития и организации научно-методической деятельности ученых в соответствующей области. Определено, что научная работа в области специального образования и логопедии в частности в различные возрастные периоды велась силами коллективов Научно-исследовательского института дефектологии, отделом, а затем лабораторией логопедии Научно-исследовательского института педагогики, дефектологического факультета Киевского государственного педагогического института имени А. М. Горького.

Ключевые слова: специальное образование, развитие науки, научная деятельность, научно-исследовательские институты, КГПИ имени Горького, дети с нарушениями.

THE EVOLUTION OF SPECIAL EDUCATION IN UKRAINE AS A SEPARATE SCIENTIFIC AREA IN THE 1940-1960'S

Mariia Sheremet, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of Faculty of Special and Inclusive Education, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine, e-mail: ikpp@ukr.net;

Zhanna Kovalchuk, Postgraduate Student at the Department of Speech Therapy and Logopsychology, Faculty of Special and Inclusive Education, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine, e-mail: zhanna1508@meta.ua

The purpose of the article is to analyze the main directions for the development of the theoretical foundations of special education and speech therapy in Ukraine during the 1940–1960's in the light of the decisions made by the pro-government bodies of the Ukrainian SSR.

The article focuses on the need for critical analysis of the historical and pedagogical conditions for the development of speech therapy as a science in Ukraine as a definite experience for creative reflection in the course of modernization of special education in the current socio-economic, socio-political and cultural situation. A number of factors have been identified that have influenced the development of the special education system in different historical periods, such as: socio-economic conditions in the country; activity of the state towards people with various impairments in psychophysical development; legislation in the field of education and human rights; the state of special education as an integral branch of scientific

knowledge. It was determined that the significant development of scientific and methodological work in the field of speech therapy at the beginning of the second half of the twentieth century was facilitated by the increase in the number of children with severe speech disorders, who needed vocational guidance and special forms of training and upbringing and by inconsistency of the existing network of pre-school and school education establishments for the specified category of children.

The analysis of archival documents reflects important governmental decisions on the provision of professional correctional assistance to children with disorders of psychophysical development and the organization of scientific and methodological activities of scientists in the field. It is determined that scientific work in the field of special education and speech therapy in particular at different age periods was conducted by the staff of the Research Institute of Defectology, department, and later the laboratory of speech therapy of the Research Institute of Pedagogy, Defectology Faculty of the Kiev State Pedagogical Institute named after O. Gorky.

As a result of the analysis of the problem, the peculiarities of scientific activity of state institutions were regarded through the prism of the state policy in the field of training and education of children with various disorders of psychophysical development.

Key words: *special education, development of science, scientific activity, research institutes, Gorky Institute, children with disabilities.*

Авторський внесок кожного зі співавторів: Шеремет М. К. – 50%; Ковальчук Ж. М. – 50%.

Стаття надійшла до редакції / Received 22.05.2019.

Прийнята до друку / Accepted 21.06.2019.

РОЗДІЛ 5. СОЦІАЛЬНА РОБОТА
CHAPTER 5. SOCIAL WORK

УДК 316:37.018.32

Наталія Миколаївна Гордієнко
ORCID ID: 0000-0002-2636-0413
доктор соціологічних наук, доцент, проректор з наукової роботи,
Хортицька національна академія,
м. Запоріжжя, Україна
nmv.hna@gmail.com

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО РЕСУРСНОГО
ПОТЕНЦІАЛУ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ**

У статті проаналізовано теоретико-методологічне значення концепцій соціального ресурсного потенціалу та соціального капіталу для дослідження діяльності освітніх закладів інтернатного типу. За результатами методологічного порівняння основних підходів до визначення сутності соціального ресурсного потенціалу та соціального капіталу закладу освіти встановлено, що соціальний ресурсний потенціал школи-інтернату репрезентує здатність фахівців, які беруть участь у взаємодії, забезпечити кумуляцію всіх компонентів соціальних ресурсів цього освітньо-виховного закладу, здійснити систему заходів щодо освіти, соціалізації, реабілітації, соціального захисту, сприяння життєвому устрою вихованців. Соціальний капітал школи-інтернату інтерпретовано як мережу соціальних зв'язків, що утворюють простір, який складається із взаємозалежних соціальних позицій. Узагальнено та систематизовано відмінності між природними та соціальними ресурсами, системно охарактеризовано основні дискурсоперанти поняття «потенціал». Сутність соціалізаційного потенціалу суспільства визначено як сукупність можливостей, наявних для здійснення соціалізаційного впливу на особистість з метою формування затребуваних соціальних якостей.

Ключові слова: освітні заклади інтернатного типу, соціальний ресурсний потенціал, субститутний соціальний капітал, донорський соціальний капітал, кумуляція соціалізаційного потенціалу.

Вступ. Розвиток системи освіти України на засадах гуманізації актуалізує підвищення уваги держави, суспільства та фахівців до проблематики організації виховання та утримання дітей соціально незахищених категорій: вихованців із неблагополучних і малозабезпечених сімей; дітей-сиріт; дітей, позбавлених батьківського піклування; учнів з обмеженими можливостями здоров'я; соціально дезадаптованих дітей. Успішна інтеграція в суспільство вихованців цих категорій суттєво залежить від якості та неперервності їхніх соціальних відносин і зв'язків, фактично – від набутого ними соціального капіталу. За допомогою виключно власних ресурсів проблемна сім'я не готова у повній мірі забезпечити надійну послідовність інтеграції дитини до соціуму, який для неї нерідко стає соціопатичним і незнайомим середовищем, в

якому проявляються різноманітні девіантні тенденції: від алкоголізму, наркоманії до криміногенної поведінки. Тож коригування наявних і потенційних дефектів у системі соціальних зв'язків незахищених дітей із зовнішнім середовищем мають взяти на себе державні інститути соціалізації – освітні заклади інтернатного типу. Їх ефективна діяльність суттєво залежить від реалізації всієї множини функцій, які характеризують інтернати як освітньо-виховні заклади.

Ключовими функціями шкіл-інтернатів є компенсація прогалин у соціально-групових і мікромережових зв'язках дітей із проблемних сімей, отримання ними соціального капіталу, який разом з економічним, політичним, інтелектуальним і символічним капіталами є важливою складовою ресурсного потенціалу особистості. Забезпечення цієї частини потенціалу осіб зазначених категорій в Україні

здійснюють, передусім, інтернатні навчальні заклади завдяки здійсненню ними соціокумуляційної функції стосовно соціалізаційних впливів сучасного суспільства. Проте, їхня визначальна роль у формуванні соціального капіталу вихованців є однією з маловивчених соціально-педагогічних проблем. Для розуміння механізмів соціальної адаптації вихованців інтернатних закладів системи освіти, а також для соціально-інституційного впровадження цільових програм і технологій, зорієнтованих на вдосконалення цих механізмів, освітянам важливо не лише спиратися на результати емпіричних досліджень роботи закладів відповідного профілю, а й отримати теоретико-методологічне підґрунтя для вирішення актуальних прикладних завдань.

Актуальність наукових пошуків у цій сфері соціальної та освітньої політики зумовлена комплексом важливих чинників: необхідністю наукового аналізу процесу та проміжних результатів реалізації Національної стратегії реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 рр. і Плану дій на її першому етапі, що передбачають фундаментальні зміни в мережі інтернатних закладів освіти; ускладненням соціально-економічної ситуації в країні, що загострює важливість наукової підтримки ініціатив держави щодо забезпечення цілеспрямованої та своєчасної допомоги дітям соціально незахищених категорій; збереженням у соціумі широкої дискусії відносно можливості деінституціалізації освітніх закладів інтернатного типу; потребою залучення до цієї дискусії державних службовців, освітян, соціальних психологів, співробітників інтернатних закладів та інших експертів для розробки необхідних заходів, спрямованих на мінімізацію потенційних негативних наслідків впроваджуваних змін.

Проблематика досліджень із соціального захисту дітей у вітчизняній науці перебуває в полі уваги багатьох українських учених. Зокрема, особливості соціалізації дітей соціально незахищених категорій висвітлено в дослідженнях, присвячених проблемам освіти та виховання в інтернатних навчальних закладах (О. Балакірева, О. Кліменко, О. Яременко та ін.), соціалізації

дітей-сиріт (В. Галкін, М. Ілляш, В. Кузьмін, Т. Тележенко), психосоціального розвитку вихованців шкіл-інтернатів (М. Аралова, І. Бех, О. Гошовський, Т. Землянухіна, М. Лисіна, А. Прихожан, М. Толстих та ін.), соціальної роботи з вихованцями інтернатних закладів системи освіти (Г. Бевз, Л. Волинець, А. Капська, І. Пеша, О. Яременко та ін.), розвитку та трансформації шкіл-інтернатів в українському суспільстві (А. Бондар, О. Калібаба, Ж. Петрочко, В. Слюсаренко, О. Шіпіленко та ін.).

Незважаючи на наявність низки ґрунтовних наукових праць, у вітчизняній соціально-педагогічній науці бракує досліджень діяльності шкіл-інтернатів щодо формування соціального капіталу вихованців, збільшення їхнього соціального ресурсного потенціалу, що доповнюється інституційними технологіями освітніх організацій інтернатного типу через агентно-кумуляційну функцію спрямування соціалізаційного впливу суспільства. Проблемна ситуація характеризується наявністю односторонніх оціночних суджень стосовно діяльності школи-інтернату, які сформовані у соціальних суб'єктів через дефіцит науково обґрунтованої аргументації щодо соціального призначення цього освітньо-виховного інституту. Ці одновекторні оціночні уявлення пояснюються відсутністю верифікованих підходів до визначення ролі закладів інтернатного типу у формуванні соціального капіталу вихованців і недослідженістю їх кумуляційних можливостей щодо актуалізації та соціально-педагогічного спрямування ресурсних потенціалів суспільства.

Враховуючи комплексність і багатофакторність соціального ресурсного потенціалу інтернатних закладів системи освіти, його концептуальна ідентифікація та емпірична експлікація є окремою науковою проблемою, що вимагає визначення теоретико-методологічного підґрунтя відповідного соціально-педагогічного дослідження.

Метою статті є розкриття теоретико-методологічного значення концепцій соціального ресурсного потенціалу та соціального капіталу для дослідження соціального ресурсного потенціалу освітніх закладів інтернатного типу.

Методи дослідження: теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми діяльності закладів освіти як соціальних інституцій; методологічне порівняння основних підходів до визначення сутності соціального ресурсного потенціалу та соціального капіталу закладу освіти; узагальнення та систематизація відмінностей між природними та соціальними ресурсами, основних дискурсів-оперантів поняття «потенціал»; інтерпретація соціального ресурсного потенціалу освітніх закладів інтернатного типу з методологічних позицій провідних теорій соціального капіталу.

Теоретико-методологічні можливості концепції соціального ресурсного потенціалу у дослідженні діяльності освітніх закладів інтернатного типу. Етимологічне коріння поняття «потенціал» має основою латинське слово «potentia», що можна перекласти в декількох смислових аспектах: як «міць», «потужність», «сила», «можливість», – що, звісно, породжує термінологічне різночитання.

Сумація етимологічних та смислових дефініцій, представлених у різних словниках, дає можливість виділити декілька груп денотатів терміна «потенціал»:

1) інструменталістські тлумачення – розуміння потенціалу переважно як засобів, інструментів, джерел, запасів, що можуть бути мобілізовані для відповідного ціледосягнення;

2) енергетично-функціоналістські тлумачення – розуміння потенціалу як енергетичної величини, яка відповідає функційній спроможності системи щодо акумуляції, використання, перерозподілу енергії та впливу на оточення;

3) суб'єктні тлумачення – розуміння потенціалу переважно як можливостей суб'єкта у вигляді наявних у нього ресурсів (економічних, політичних, соціальних тощо).

Першоосновою для впровадження поняття «потенціал» у науковий обіг стала аристотелівська телеологія та онтологія, в якій фігурують концепти реальних і потенційних можливостей (у ширшому розумінні – «актуальне» й «потенційне»). При цьому перехідною зоною між актуальним та потенційним є категорія становлення (розвитку). Розвиток відбувається, в аристотелівській логіці, коли потенційне стає актуальним або актуалізованим. Преформістське розуміння потенційного означало для автора те, що актуальним стає щось уже закладене в потенції, і навпаки: якщо дещо є потенційним, то воно із необхідністю має актуалізуватися.

Отже, маємо підстави констатувати полісемантичність концепту «потенціал», прояви якого атрибууються різними сферами (мистецтво, індустрія, політика, економіка, особиста активність тощо). Концепт перебуває в логічній «сітці» із суміжними йому, які за значенням є дотичними або такими, що перетинаються з ним у змістовному відношенні. Йдеться, зокрема, про співвідношення понять «потенціал-ресурси», «потенціал-можливості», «потенціал-резерви» тощо. Ці поняття є частковими в семантичному полі потенціалу як ключового концепту (категорії).

Потенціал є нерозривно пов'язаним із капіталом як сукупністю уречевлених можливостей та ресурсів, що акумульовані суб'єктом через його практичну діяльність, відображає ефективність застосування цих можливостей та має прогностичний вектор.

Концепт «потенціал» широко представлений у гуманітарному та природознавчому дискурсі, зокрема у філософії, психології, соціології, економіці та біології. Для унаочнення та зіставлення зміст зазначених дискурсів розкрито в табл. 1.

Таблиця 1

Ключові дискурси-операнти поняття «потенціал»

Різновид дискурсу	Інтерпретація поняття «потенціал»
Філософський	Сукупність спроможностей реалізовувати себе відповідно до можливостей, які не є виявленими експліцитно
Психологічний	Енергетичні потужності суб'єкта, які є доступними й можуть бути розкритими завдяки їх реалізації в активності
Соціологічний	Можливості, які є пов'язаними із соціальним капіталом та означають вектори його прирощення, примноження, конверсії тощо

Економічний	Можливості та ресурси, що можуть бути використаними в майбутньому для зростання ефективності, продуктивності, рентабельності макро- та мікроекономічних показників
Біологічний	Надлишок (резерв) ресурсів живлення, які є в розпорядженні організму/популяції організмів

Спираючись на тлумачення понять «потенціал» та «соціалізація», визначаємо сутність поняття «соціалізаційний потенціал суспільства» як сукупність можливостей для здійснення соціалізаційного впливу на особистість з метою формування соціальних якостей. Вплив забезпечують агенти соціалізації, до складу яких входять соціальні інститути (родина, освіта тощо), засоби масової інформації, установи та організації, функціями яких є здійснення такого впливу, структури громадянського суспільства, референтні групи, впливові особистості та ін. Кожний агент соціалізаційного впливу суспільства має специфічний набір ресурсів для здійснення своєї діяльності. Ці агенти кумулюють внутрішні за зовнішні ресурси для забезпечення ефективного виконання своїх функцій. Одним із агентів кумуляції соціалізаційного потенціалу суспільства є освітні організації інтернатного типу, які мають забезпечити підготовку до самостійного життя своїх вихованців.

Враховуючи зазначене, соціальний ресурсний потенціал школи-інтернату можна

визначити як комплекс системно пов'язаних між собою різних ресурсів, що мають соціальну природу, використання яких забезпечує реалізацію функцій школи-інтернату як освітньо-виховного закладу соціального захисту дітей.

Соціальний ресурсний потенціал є одним із чинників формування соціального капіталу школи-інтернату та її вихованців. Соціальний капітал також можна розглядати як складову соціального ресурсного потенціалу.

Для виконання своїх функцій школа-інтернат як освітня організація має володіти певними ресурсами. Але поки той чи інший ресурс не буде задіяним у процесі виконання певної функції, цей ресурс перебуває в потенційному стані. Він є, але він не є задіяним. Сукупність ресурсів (актуально задіяних та тих, що не є задіяними) визначається як ресурсний потенціал. Ресурсний потенціал школи-інтернату є задіяним при виконанні ряду соціальних функцій, зміст яких розкрито в табл. 2.

Таблиця 2

Соціальні функції школи-інтернату та сегменти ресурсного потенціалу

Соціальні функції школи-інтернату	Сегменти ресурсного потенціалу
Функція реалізації сурогатного батьківства (материнства)	Соціально-педагогічний потенціал
Ресоціалізація та соціальна реабілітація	Ресурси соціального та матеріального захисту, інфраструктурний потенціал
Коригування та структурування життєвих сценаріїв	Соціальний капітал

Порівняно з природними, соціальні ресурси мають певні особливості, які систематизовано в табл. 3.

Таблиця 3

Природні й соціальні ресурси: порівняльні особливості

Природні ресурси	Соціальні ресурси
Мають речову форму	Можуть не мати матеріальної, речової форми
Здебільшого піддаються кількісному вимірюванню та обчисленню	Характеризуються нелінійністю та нееквівалентністю
Стойкі та сталі відносно просторових змін	Ситуативні та несталі відносно просторових змін
Адитивні щодо досягнення сумарного ефекту	Синергійні щодо досягнення сумарного ефекту
Мають дискретну дію	Діють здебільшого хвилеподібно

Діють примусово, через механізми жорсткого замовлення	Діють латентно, через механізми м'якого впливу
Є нейтральними щодо соціальних практик	Мають відповідну оціночну валентність у соціальних практиках

На відміну від природних, соціальні ресурси школи-інтернату не існують у готовому вигляді. Вони мають бути або наданими їй ззовні соціумом (соціальними інститутами), або ж створеними всередині самої школи-інтернату як її соціальний капітал.

Концепція соціального капіталу у проєкції на проблематику функціонування освітніх закладів інтернатного типу. У сучасній суспільно-гуманітарній науці

представлені різні концепції соціального капіталу, а саме поняття відображає полівалентність і неоднозначність його застосування в науковому дискурсі. Логічно, що структурному та функційному аспектах дослідженню соціального капіталу школи-інтернату має передувати аналіз ключових дефініцій, які слугуватимуть опорними пунктами для розвитку самостійної концепції дослідження (табл. 4).

Таблиця 4

Дефініції та тлумачення поняття соціального капіталу у контексті проблематики функціонування освітніх закладів інтернатного типу

Провідні науковці-теоретики	Дефініції та тлумачення поняття	Тлумачення поняття соціального капіталу інтернатних закладів освіти
П. Бурдьє	Соціальний капітал є сукупністю ресурсів, які ґрунтуються на: а) родинних відносинах; б) відносинах у великій соціальній групі, приєднання до якої відбувається через сім'ю. Соціальний капітал інтерпретується як сукупність реальних або потенційних ресурсів, пов'язаних із наявністю доступу до мережі сталих відносин знайомства та взаємного визнання, які впливають із членства в групі. Соціальний капітал – це: а) мережі соціальних зв'язків; б) певні соціальні кола і список контактів; в) дотримання зобов'язань – довіра (P. Bourdieu, 1979, 1986)	Соціальний капітал вихованців школи-інтернату являє собою сукупність ресурсів, які ґрунтуються на відносинах сурогатної родини, створеної в умовах школи-інтернату для заповнення лакун соціального капіталу, які утворилися в первинній сім'ї. Мережа сталих відносин формується у вихованців завдяки знайомству та соціальному визнанню (групою однолітків, педагогічно-виховним персоналом, менеджментом), що можуть здійснювати заповнення зазначених лакун завдяки організаційно-менеджеріальному соціальному капіталу та соціально-екологічному соціальному капіталу
Дж. Коулмен	Соціальний капітал – різновид «соціального клею», який надає змогу мобілізувати додаткові ресурси відносин на основі довіри людей одне до одного. Соціальний капітал як сукупність зв'язків та відносин має два фундаментальні атрибути: а) відносини складаються з декількох соціальних структур; б) вони полегшують певні дії всередині структури – чи-то для особи, чи-то для корпорації. Соціальний капітал формується в міжособистісних	Соціальний капітал вихованців школи-інтернату надає змогу мобілізувати додаткові ресурси, які первинно не були надані в сім'ї й були частково або цілком втрачені в результаті девіантної соціалізації, формування соціопатогенного характеру та деформування життєвої траєкторії особи. Соціальний капітал школи-інтернату полегшує соціальне просування вихованців, надає змогу коригувати та прискорювати

	відносинах, суспільне благо є одним із аспектів соціального капіталу. Існує три форми соціального капіталу: а) зобов'язання, надійність і очікування; б) інформаційні канали; в) норми й ефективні санкції (Дж. Коулман, 2001, 2004)	траєкторії їхньої висхідної соціальної мобільності
Р. Патнем	Соціальний капітал складається із соціальних мереж, соціальних зв'язків і довіри. Два перші елементи є соціально-психологічними атрибутами індивіда. Соціальний капітал вимірюється за допомогою індивідуальних індикаторів: 1) інтенсивність і сила контактів; 2) членство в громадських об'єднаннях, електоральна активність; 3) задоволеність відносинами; 4) дотримання норм взаємності; 5) відчуття безпеки, довіри до сусідів і соціальних інститутів. Групові або територіальні показники можна вираховувати шляхом агрегації індивідуальних показників (R. Putnam, 2002)	У колективі школи-інтернату формуються сталі зв'язки та мікромережі спілкування вихованців. Ці зв'язки й мікромережі спілкування надають змогу не лише компенсувати дефіцит соціального капіталу в дітей-сиріт в інтернатах порівняно із сімейними дітьми, а й створювати переваги в капіталізації соціальних зв'язків через домінування середовища колективістських цінностей. Норми взаємності та довіри мають різний ступінь впливовості залежно від трьох соціодемографічних та соціостратифікаційних ознак. Зокрема, серед дітей із сімей з низькими статками їх авторитетність є вищою, ніж серед дітей із заможних родин; у юнаків норми взаємності/довіри мають більше значення, ніж у дівчат; в учнів старших вікових груп норми взаємності/довіри частіше стають соціонормативними регуляторами поведінки, ніж в учнів молодших вікових груп
Ф. Фукуяма	Стрижнем соціального капіталу є довіра. Соціальний капітал як певний потенціал суспільства виникає лише за наявності довіри між членами суспільства. Довіра є засадничим складником соціального капіталу, який означає очікування з боку членів спільноти чесності, передбачуваності, уважного ставлення до потреб оточення, життя в злагоді зі спільними нормами. Ці норми можуть стати як фундаментальними цінностями (ставлення до релігії, справедливість, чесність, порядність тощо), так і професійними (знання, вміння, навички, здібності, компетенції). На соціальний капітал впливають корпоративна культура й кодекси поведінки (Ф. Фукуяма, 2004; F. Fukuyama, 2004)	Через брак довіри в українському суспільстві вихованці шкіл-інтернатів не завжди можуть розраховувати на позитивні очікування з боку широкого соціального оточення. Це означає, що в них часто є відсутніми джерела відкритого соціального капіталу, у зв'язку із чим доводиться використовувати зв'язки, соціальні мережі із сегмента закритого соціального капіталу

У науковій літературі значна увага приділяється й факторному аналізу конкретних індивідуальних випадків набуття особою соціального капіталу. При цьому фахівці вважають доцільним враховувати те, що на шляху до формування людського капіталу можуть виявитися об'єктивні бар'єри (територіальна віддаленість від великих культурних і освітніх центрів, низька матеріальна забезпеченість сім'ї, відсутність комп'ютера й навичок роботи на ньому тощо). Ще більш істотну роль відіграє рівень освіти батьків і рівень формальної освіти, здобутої людиною. Чим нижчими є всі ці «вихідні дані», тим важче людині мобілізувати наявні в неї особисті здібності для того, щоб цілеспрямовано й умотивовано включитися в безперервний процес формування та вдосконалення свого людського капіталу.

На основі розвитку ключових положень трифакторної теорії соціального капіталу Р. Патнема як констеляції зв'язків між індивідуумами, соціальних мереж і норм взаємності/довіри, доречно ввести поняття «реляційний компонент моделі соціальних ресурсних потенціалів шкіл-інтернатів». Його презентаційний формат можна сформувати на основі фіксації стану накопиченого соціального капіталу в соціальній організації школи-інтернату. Емпіричними показниками соціального капіталу можуть бути рейтинги довіри вихованців закладів цього типу щодо агентів соціалізації та змісту соціально-психологічних відносин між ними.

У колективі школи-інтернату формуються сталі зв'язки та мікромережі спілкування вихованців, які надають змогу не лише компенсувати дефіцит соціального капіталу дітей-сиріт у школах-інтернатах порівняно із сімейними дітьми, а й створювати переваги в капіталізації соціальних зв'язків через домінування середовища колективістських цінностей.

На основі положень теорії соціального капіталу Г. Беккера (G. Becker, 1964) можна розглядати сутність соціального капіталу вихованців шкіл-інтернатів як ресурсу, що отримується зазначеними акторами через школи-інтернати як особливі соціальні структури й потім використовується у власних цілях. Акумуляція соціального капіталу відбувається завдяки змінам у відносинах між

вихованцями шкіл-інтернатів як соціальними акторами школи-інтернату в аспектах трансформації соціальних структур, людського капіталу, що, у свою чергу, призводить до зміни якості соціального капіталу. Зокрема, П. Бурдьє в теорії соціального капіталу визначав його через соціальні практики відтворення соціального порядку. Соціальні практики існують у формі соціального капіталу, який відтворює сам себе (P. Bourdieu, 1979). Орієнтуючись на концепцію повсякденності І. Попової (И. Попова, 2000), можна стверджувати, що повсякденні практики, які формують соціальний капітал вихованців інтернату, спираються на оціночно-орієнтувальну функцію свідомості. Це сприяє виробленню повсякденної ідеології, необхідної для самостійного життя.

Соціальний капітал формується завдяки дії декількох чинників. Одним із важливих є людський капітал, який, у свою чергу, створюється завдяки освіті, набуттю життєвих компетентностей. Людський капітал також складається з комплексу якостей фізичного, інтелектуального та психологічного характеру, що формуються в людини не тільки завдяки освіті, а й усій сукупності соціальних практик. У школі-інтернаті для дитини створюються ситуації, де поступово формується людський капітал. Ці ситуації системно будуються шляхом застосування соціально-педагогічних технологій. Завдяки цілеспрямованому впливу на особистість дитини в неї формуються необхідні для самостійного життя компетентності, знання, мотиви. Важливим чинником формування соціального капіталу є такі соціальні практики, які здійснюються в атмосфері довіри й можливі завдяки взаємній довірі між членами колективу інтернату. Соціальні практики довірчих відносин становлять підґрунтя формування соціального капіталу, слугуючи одним із механізмів його накопичення. Довіра виступає фоном для всього комплексу соціальних практик, у яких задіяні вихованці школи-інтернату. Не ідеалізуючи якості соціальних практик довіри в інтернаті, варто зауважити, що позитивні аспекти переважають у життєдіяльності вихованців шкіл-інтернатів. Соціальний капітал як елемент соціальних ресурсних потенціалів впливає на всю

сукупність соціальних практик випускників шкіл-інтернатів: переважна частина випускників відчуває свою готовність до самостійного життя.

У середовищі вихованців шкіл-інтернатів переважає соціальний капітал закритого типу, який передбачає застосування різних стандартів оцінювання соціальних дій та вчинків представниками свого або чужого соціального кола (фактично, представниками суспільних коаліцій («груп Патнема») та вузьких груп інтересів («груп Олсона»). На відміну від відкритого соціального капіталу, якому відповідає універсалістська мораль, соціальний капітал закритого типу істотно звужує можливості щодо соціалізації вихованців шкіл-інтернатів у позаінтернатному середовищі.

Це виводить на необхідність оперувати в дослідженні поняттями соціального капіталу та його різновидів, зокрема субститутного та донорського.

Субститутний соціальний капітал означає ті соціальні зв'язки, які штучно організуються інституційними інструментами та умовами школи-інтернату для заповнення дефіциту й відсутності у вихованців первинної сім'ї. Цей різновид соціального капіталу призначений для збалансування соціальної довіри та підтримки/протекції учасників процесу соціалізації, натомість порушення балансу цих чинників здатне ініціювати шкідливі наслідки для подальшої соціальної інтеграції вихованців, знищуючи або применшуючи кумулятивний ефект їхніх дій.

Донорський соціальний капітал призначений для супроводу життєвих траєкторій і має компенсувати дефіцитарність інших інституцій соціалізації та дезадаптивних патернів соціальної поведінки окремих категорій вихованців (зокрема, дітей з інвалідністю та сиріт).

В контексті дослідження діяльності шкіл-інтернатів доцільно розмежовувати також внутрішній та зовнішній соціальний капітал. Внутрішній соціальний капітал характеризує ті зв'язки та відносини, які формуються та надаються в розпорядження вихованця в середовищі школи-інтернату. Зовнішній соціальний капітал формується через реалізацію зв'язків та відносин школи-інтернату з іншими соціальними інститутами

на основі різноманітних інституційних альянсів. Йдеться про інституційні альянси з органами державної влади та управління, підприємствами, освітніми закладами, громадськими організаціями тощо. Весь зовнішній соціальний капітал можна вважати донорським, проте, не будь-який донорський соціальний капітал є зовнішнім, оскільки може виникати з мікроспільнот інтернатного середовища.

Специфікація соціального ресурсного потенціалу освітніх закладів інтернатного типу. Враховуючи основні теоретико-методологічні положення зазначених аналітико-прогностичних концепцій, соціальний ресурсний потенціал школи-інтернату можна визначити як актуалізовану (або таку, що має змогу бути актуалізованою) у конкретних мікросоціальних відносинах частину соціальних ресурсних потенціалів системи освіти й соціального захисту дітей. Соціальний ресурсний потенціал школи-інтернату характеризує сукупність достатніх умов, що вказують на можливість і здатність навчального закладу реалізувати свої основні функції. Проблема полягає в тому, щоб ці можливості й здібності були ефективно реалізовані. Від реалізації сукупності соціальних ресурсів школи-інтернату багато в чому залежить подальша доля його вихованців.

При аналізі специфіки соціального ресурсного потенціалу освітніх закладів інтернатного типу слід враховувати відмінності між двома основними підходами до трактування ресурсного потенціалу – результативним і ресурсним, які представлені в сучасному суспільно-гуманітарному дискурсі. Результативне трактування ресурсного потенціалу передбачає оцінювання здатності системи освоїти наявні ресурси, а оцінювання величини потенціалу виходить з можливого результату діяльності об'єкта при наявних ресурсах. Склад і обсяг ресурсного потенціалу оцінюють під кутом зору того результату, якого можна досягти при ефективному використанні цих ресурсів. Тут важливо враховувати два аспекти. Перший – це здатність освоїти ресурси, тобто результат діяльності суб'єкта залежить від його здатності використовувати повною мірою наявні в розпорядженні ресурси. Другий аспект передбачає прогнозу

оцінку можливого результату при використанні певного обсягу ресурсів. При цьому соціальні ресурси отримують в основному якісну, а не кількісну оцінку результатів реалізації потенціалу, оскільки більш акцентуються результати діяльності об'єкта, а не на обсяг ресурсів.

Натомість ресурсне трактування зосереджене на розумінні ресурсного потенціалу як сукупності ресурсів і розглядає співвідношення результату діяльності та обсягів ресурсів. Акцент при цьому приходиться більшою мірою на ресурси і меншою – на результати діяльності.

Соціальний ресурсний потенціал школи-інтернату – це здатність акторів, які беруть участь у взаємодії, забезпечити кумуляцію всіх компонентів соціальних ресурсів цього освітньо-виховного закладу з тим, щоб здійснити систему заходів щодо освіти, соціалізації, реабілітації, соціального захисту, сприяння життєвому устрою вихованців.

Цю здатність оцінюють з позиції забезпечення:

- умов перебування вихованців;
- умов виховання та освіти;
- кумуляції соціального капіталу вихованців і школи;
- умов соціального захисту.

Соціальний ресурсний потенціал школи-інтернату характеризують за такими показниками, як:

- наявність кваліфікованих вихователів, учителів і допоміжного персоналу;
- забезпечення відповідного рівня розвитку соціальної інфраструктури, матеріальне забезпечення;
- напрацювання й реалізація системи соціально-педагогічних технологій підготовки до самостійного життя, проведення дозвілля, формування громадянських і патріотичних якостей;
- сформованість атмосфери довіри, взаємодопомоги та інших компонентів соціального капіталу.

Термін «соціальний ресурсний потенціал» у його абстрактному трактуванні, при розробці теоретичної концепції застосовують в однині. У процесі конкретизації при переході від абстрактного до конкретного, при аналізі та оцінюванні соціального об'єкта,

мова йде про сукупність ресурсних потенціалів, тобто цей термін доречно вживати в множині.

Освітньо-виховний потенціал школи-інтернату визначається наявністю соціальних ресурсів, до складу яких входять:

1. Ресурси соціальної інфраструктури: будівлі, устаткування, приміщення, об'єкти харчування, охорони здоров'я тощо.
2. Компоненти соціального капіталу: самоврядування й самостійність, ініціативність вихованців, атмосфера довіри, сприятливих відносин, соціальних мереж.
3. Кваліфікація та моральні якості персоналу: вчителів, вихователів, допоміжних працівників.
4. Ціннісні й життєві пріоритети, соціальні норми та компетентності вихованців.
5. Репутація школи-інтернату в соціальному середовищі.
6. Ресурс соціального менеджменту навчального закладу.
7. Матеріальне та фінансове забезпечення навчально-виховного процесу.
8. Соціально-екологічні ресурси.

Зупинимось на значущості останнього типу ресурсів з наведеного переліку. Соціально-екологічні ресурси – це умови зовнішнього оточення, які сприяють реалізації функцій школи. У сукупність цих умов входять, наприклад, соціально-географічні чинники, що визначають переваги й недоліки територіального розташування, локації цього інтернатного закладу освіти. Наприклад, його розташування в регіоні, де є великі промислові підприємства, створює кращі спонсорські можливості для матеріального забезпечення, ніж для шкіл-інтернатів, які розташовані у віддаленій місцевості. Але на ранніх етапах існування інтернатів у передвоєнні та повоєнні роки розташування їх у сільській місцевості створювало додатковий ресурс для самозабезпечення продуктами харчування завдяки самостійній господарській діяльності.

Наведений перелік не є чимось абсолютним чи незмінним хоча б з огляду на те, що соціальний потенціал потрібно розглядати як відкриту систему, що перебуває в постійному розвитку. Зазначені групи потенціалів у подальшому диференціюються на більш конкретні елементи, частина з яких щодо соціального капіталу вже вказана в

переліку. Наприклад, моральні та професійні якості персоналу деталізуються на окремі конкретні якості: емпатія, стресостійкість, відповідальність, вольові якості тощо. Дефіцит тих чи інших конкретних елементів ресурсних потенціалів послаблює дію ресурсу та створює передумови для дисфункціональних явищ і процесів у діяльності школи-інтернату. У розпорядженні конкретного закладу тією чи іншою мірою перебувають усі зазначені групи ресурсних потенціалів. Інша справа, що можуть бути відсутніми або недостатніми окремі елементи того чи іншого ресурсного потенціалу.

Відповідно до теорії ресурсних потенціалів, їх умови можуть виступати і як чинники. Саме поняття потенціалу передбачає можливість досягти цілей організації, але не обов'язково ці цілі дійсно можуть бути реалізовані. Тут втілюється діалектика можливого й дійсного, оскільки втілення соціально-ресурсного потенціалу залежить від багатьох факторів, зокрема, від:

- 1) характеру мотивації й рівня кваліфікації персоналу;
- 2) рівня забезпечення матеріальними ресурсами;
- 3) рівня методичного забезпечення навчального та виховного процесу;
- 4) стану соціального капіталу школи й особистісного капіталу вихованців;
- 5) рівня інтелектуального, морального та психічного розвитку дітей;
- 6) ставлення зовнішнього соціального середовища, державних органів і керівних органів до діяльності шкіл-інтернатів;
- 7) дієвості та адекватності законодавчої й нормативно-правової бази функціонування інтернатних закладів освіти та соціального захисту їх вихованців і випускників;
- 8) наявності умов для життєустрою випускників школи-інтернату після закінчення навчання.

З огляду на особливість соціальної природи ресурсів школи, заслуговує на увагу не кількісна, а якісна оцінка ефективності використання цих ресурсів. Критерієм для якісної оцінки ефективності використання соціальних ресурсів є задоволеність роботою школи-інтернату, успішність соціалізації,

життєвого старту й життєвої траєкторії вихованців.

Реалізація існуючих ресурсів школи-інтернату здійснюється не тільки за рахунок освітньо-виховної діяльності, здійснення соціального захисту персоналом, а й завдяки діяльності вихованців та випускників. У цьому відмінність соціального ресурсного потенціалу від ресурсного потенціалу економічних об'єктів. У соціальних відносинах, як відомо, реалізується інтеграція суб'єкта й об'єкта; об'єкт-суб'єктні відносини є сутнісною характеристикою соціального ресурсного потенціалу та його реалізації.

Можна виділити кілька етапів реалізації соціального ресурсного потенціалу школи-інтернату щодо актора (вихованця, як діючого суб'єкта), що соціалізується.

1. Етап соціалізації під час шкільного навчання.

2. Етап первинної адаптації після закінчення інтернатного закладу освіти.

3. Етап реалізації життєвих планів і життєвої траєкторії випускників.

На кожному з етапів приєднуються або перестають використовуватися ті чи інші компоненти соціального ресурсного потенціалу. Наприклад, інститути адаптації випускників школи-інтернату до самостійного життя найбільш активні на другому етапі й мають незначний вплив на першому етапі. На третьому етапі реалізується потенціал особистісного капіталу, ціннісних орієнтацій, ступеня соціалізації та життєвого цілепокладання й перестають діяти внутрішні соціальні ресурси школи-інтернату.

Обсяг і склад потенціалів не є постійною величиною. Ресурсний потенціал інтернатного закладу освіти може зростати або скорочуватися. Наприклад, при професійному вигоранні деяких співробітників закладу потенціал мотивації персоналу зменшується. Школу може очолити творчий, активний директор, який перебудує її роботу, зробить її більш ефективною. Історія шкіл-інтернатів часто містить приклади такого роду. Може значно покращитися (або погіршитися) матеріальне забезпечення школи, що вплине на обсяг цього ресурсу. Наприклад, діяльність благодійної організації Святослава Вакарчука з комп'ютеризації шкіл-інтернатів значно збільшила ресурсний потенціал методичного

та технічного забезпечення навчального процесу багатьох із них.

Значущість різних компонентів у структурі ресурсного потенціалу неоднакова. Хоча оцінити їх відносне значення досить складно. Одні потенціали мають віддалений вплив, їх реалізація здійснюється в майбутньому. Наприклад, потенціал особистісного капіталу, цілепокладання, життєві плани тощо. А інші потенціали активні на одному етапі й пасивні на інших. Тому ми не вважаємо доцільним ділити потенціали на значні та незначні, а підкреслюємо кумулятивний і емерджентний ефект їх взаємодії, завдяки якому виникає результат, якісно відмінний від результату дії окремих потенціалів, хоч кожен у рамках своїх функцій має вплив на кінцеві результати, серед яких одним із найважливіших є успішний життєустрій вихованців.

Інша справа, коли йдеться про ті потенціали, які не використовують або мало використовують в освітньо-виховній діяльності школи-інтернату. Ефективність і кваліфікація персоналу закладу багато в чому визначаються здатністю використовувати весь потенціал, наявний у розпорядженні адміністрації. Наприклад, одним із важливих ресурсів є впливові батьки або випускники, які досягли успіху. Використання цього потенціалу надасть змогу оптимізувати виховну роботу й матеріальне забезпечення закладу. Але далеко не всі школи-інтернати цей ресурс використовують.

Одним із ресурсів є статус закладу освіти інтернатного типу як установи соціального захисту дітей. Люди співчують сиротам, дітям з інвалідністю, взагалі дітям з інтернатів. Ресурс співчуття може бути задіяний для зміцнення матеріального становища, спонсорування різних акцій, проведення свят тощо. Так, у 2016–2018 рр. Хортицька реабілітаційна академія виграла три гранти на значну суму від місцевого промислового гіганта (Запорізького металургійного комбінату «Запоріжсталь») на екологічне облаштування території, прилеглої до загальноосвітньої санаторної школи-інтернату – її структурного підрозділу. Для отримання такого гранту адміністрації й колективу необхідно було докласти певних

зусиль, актуалізувати відповідні компетентності.

Важлива також діяльність зі створення й збільшення потенціалу як системи, комплексу дій різновекторного спрямування. Наприклад, ресурсний потенціал «престиж навчального закладу» може бути збільшений завдяки активній піар-діяльності. Це може сприяти залученню спонсорів для різних акцій школи-інтернату. Можна збільшувати символічний капітал закладу за рахунок грамотно побудованої інформаційної політики з використанням ЗМІ та інформаційної мережі «Інтернет», адже змістовний офіційний сайт закладу може бути суттєвим чинником залучення нових спонсорів.

Виходячи із наведених міркувань, можна говорити про експансивну політику збільшення ресурсів та про інтенсивну політику кращого використання наявних ресурсних потенціалів. Є види потенціалу, які мають бути використані в майбутньому. Тому їх не можна в прямому сенсі назвати пасивними. Так, соціальні мережі інтернатного закладу освіти як закритої установи є стійкішими й можуть діяти довше, ніж соціальні мережі звичайної школи. Випускники інтернатного закладу освіти відрізняються більшою солідарністю один з одним, ніж випускники звичайного загальноосвітнього закладу.

Висновки. Отже, соціальний ресурсний потенціал школи-інтернату є важливою характеристикою освітнього закладу цього типу, що вказує на його функціональну здатність досягати поставлених навчально-виховних цілей та задовольняти суспільне замовлення. У цьому контексті ресурсний потенціал є одним із чинників формування соціального капіталу школи-інтернату та її вихованців. Аналіз ресурсних потенціалів закладів цього типу дає змогу в цілому оцінювати їхні потенційні можливості щодо реалізації основних функцій соціалізації, навчання, соціального захисту й соціального виховання, підготовки дітей до самостійного життя й творчої побудови успішної життєвої траєкторії.

Дослідження соціальних ресурсних потенціалів доцільно здійснювати системно, з позицій сучасних концепцій соціального ресурсного потенціалу та соціального

капіталу, які можуть складати теоретико-методологічне підґрунтя відповідного соціально-педагогічного дослідження проблеми функціонування та розвитку освітніх закладів інтернатного типу. У світлі цих концептуальних підходів соціальний капітал вихованців шкіл-інтернатів операціоналізується ресурсом, отримуваним через освітні заклади цього типу як особливі соціальні інституції, що впливають на відносини між людьми в процесі реалізації свого функціонального призначення. Акумулявання соціального капіталу відбувається внаслідок змін у відносинах між вихованцями шкіл-інтернатів як соціальними акторами в аспектах зміни відносин, соціальних структур, людського капіталу, що, у свою чергу, призводить до зміни якості соціального капіталу. Охарактеризовані різновиди соціальних ресурсних потенціалів є відображенням соціалізаційного потенціалу, кумуляція якого школами-інтернатами є одним із основних реальних резервів їх модернізації

за напрямом розвитку як відкритих соціально активних інституцій, що відповідають соціокультурним викликам ХХІ століття.

Перспективи подальших досліджень обраної проблеми полягають, по-перше, у розробці діагностичних критеріїв і показників для проведення моніторингу динаміки змін соціального ресурсного потенціалу та соціального капіталу освітніх закладів інтернатного типу; по-друге, у науковому супроводі процесу розробки цільових соціально-педагогічних програм розвитку соціалізаційного потенціалу шкіл-інтернатів; по-третє, у здійсненні міждисциплінарної метарефлексії широкого діапазону аргументів прибічників і опонентів ідеї збереження шкіл-інтернатів, концептуалізації на цій основі функціональної ролі закладів цього типу в системі освіти і соціального захисту населення України.

Література

- Коулман Дж. Капитал социальный и человеческий / пер. Л. Стрельникова, А. Стасенко. *Общественные науки и современность*. 2001. № 3. С. 121–126.
- Коулман Дж. Экономическая социология с точки зрения теории рационального выбора / пер. М. С. Добряковой, науч. ред. В. В. Радаев. *Экономическая социология: электронный журнал*. 2004. Т. 5. № 3. С. 35–44.
- Попова И. М. Повседневные идеологии. Как они живут, меняются и исчезают. Киев : Ин-т социологии НАНУ, 2000. 219 с.
- Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию : Пер. с англ. Москва : ООО «Издательство АСТ» : ЗАО НПП «Ермак», 2004. 730 с.
- Becker G. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. New York : National Bureau of Economic Research, 1964. 187 p.
- Bourdieu P. L'illusion biographique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. 1986. № 62. P. 71.
- Bourdieu P. La distinction. Critique social du jugement. Paris : Ed. de Minuit, 1979. 311 p.
- Fukuyama F. State-Building: Governance and World Order in the 21st Century. Ithaca : Cornell University Press, 2004. 137 p.
- Putnam R. Democracies in Flux: The Evolution of Social Capital in Contemporary Society. Oxford : Oxford University Press, 2002. 516 p.

References

- Becker, G. (1964). Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. New York: National Bureau of Economic Research (eng).
- Bourdieu, P. (1979). La distinction. Critique social du jugement. Paris: Ed. de Minuit (fr).
- Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. 62, 71 (fr).
- Coleman, J. (2001). Kapital sotsialnyiy i chelovecheskiy. [Social and human capital]. *Obshestvennyye nauki i sovremennost. [Social sciences and modernity]*. 121–126 (rus).
- Coleman, J. (2004). Ekonomicheskaya sociologiya s tochki zreniya teorii racionalnogo vybora. [Economic sociology in terms of rational choice theory]. *Ekonomicheskaya sociologiya: elektronnyj zhurnal. [Economic Sociology: An Electronic Journal]*. 3, 35–44 (rus).

- Fukuyama, F. (2004). *Doverie: socialnye dobrodeteli i put k prosvetaniyu*. [Trust: The Social Virtues and the Creation of Prosperity]. Moscow: LLC «Publishing House AST» (rus).
- Fukuyama, F. (2004). *State-Building: Governance and World Order in the 21st Century*. Ithaca: Cornell University Press (eng).
- Popova, I. (2000). *Povsednevnye ideologii. Kak oni zhivut, menyayutsya i ischezayut*. [Everyday ideology. How they live, change and disappear]. Kyiv: Institute of Sociology, National Academy of Sciences of Ukraine (rus).
- Putnam, R. (2002). *Democracies in Flux: The Evolution of Social Capital in Contemporary Society*. Oxford: Oxford University Press (eng).

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО РЕСУРСНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА

Наталья Гордиенко, доктор социологических наук, доцент, проректор по научной работе, Хортицкая национальная учебно-реабилитационная академия, Запорожье, Украина, e-mail: nmv.hna@gmail.com

В статье проанализировано теоретико-методологическое значение концепций социального ресурсного потенциала и социального капитала для исследования деятельности образовательных заведений интернатного типа. По результатам методологического сравнения основных подходов к определению сущности социального ресурсного потенциала и социального капитала учебного заведения установлено, что социальный ресурсный потенциал школы-интерната отражает способность актеров, участвующих во взаимодействии, обеспечить кумуляцию всех компонентов социальных ресурсов этого образовательно-воспитательного заведения с тем, чтобы осуществить систему мер по образованию, социализации, реабилитации, социальной защите, содействию жизненному самоопределению воспитанников. Социальный капитал школы-интерната интерпретируется как сеть социальных связей, образующих пространство, состоящее из взаимосвязанных социальных позиций. Обобщены и систематизированы различия между природными и социальными ресурсами, системно охарактеризованы основные дискурсы-операнты понятия «потенциал». Сущность социализационного потенциала общества определена как совокупность возможностей, имеющихся для осуществления социализационного воздействия на личность с целью формирования необходимых социальных качеств.

Ключевые слова: образовательные заведения интернатного типа, социальный ресурсный потенциал, субститутный социальный капитал, донорский социальный капитал, кумуляция социализационного потенциала.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF STUDYING THE SOCIAL RESOURCE POTENTIAL OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE BOARDING TYPE

Nataliia Hordiienko, Doctor of Sociological Sciences, Associate Professor, Pro-rector on Research Work, Khortytsia National Educational Rehabilitation Academy, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: nmv.hna@gmail.com

In the article the human capital of boarding schools is regarded as a network of social connections that form a space consisting of interdependent social positions. The essence of the concept «socialization potential of society» is defined as a set of opportunities that society has for exercising socialization influence on an individual in order to form his/her social qualities. It is stated that the social resource potential of boarding schools consists in the ability of the actors involved in the interaction to ensure the accumulation of all components of these educational institutions' social resources in order to implement a system of measures for education, socialization, rehabilitation, social protection, promotion of normal life arrangement of foster children.

The author conducted the study of social and cultural aspects of boarding schools on the basis of socio-systematic analysis of social organization, characterized the vectors of boarding schools interaction with the external social environment. The complex characteristic of the social and cultural model of

educational organization of boarding schools is given. The reputational issues of residential institution in the eyes of the public were analyzed.

The scientific novelty of the obtained results consists in the fact that it conceptualizes for the first time in the Ukrainian sociological science the accumulation process of society's socialization potential in the activity of boarding schools with the use of human capital theories. This enabled to achieve certain scientific results, in particular: boarding schools were researched in the new conceptual framework as agents of accumulation of society's social potential; the concept «social resource potentials of educational institutions» was substantiated; the activity, relational and value components of the model of social resource potential of boarding schools was conceptualized and empirically verified; the social model of a boarding school as a modern open system was conceptualized.

The following points got their further development: the provisions of G. Becker's theory of human capital regarding the explication of the concept «human capital» as a resource that pupils of boarding schools receive in the process of education and upbringing in these special social institutions that affect relations between people and the way they later use them in their life goals; the vision of a boarding school as an open system from the standpoint of provisions for group social inclusion, inclusive education and as a social institution through the justification of its explicit and latent functions.

The provisions of the article can be used in the development of conceptual bases for work of institutions in the sphere of labor and social protection of people, education and science, health care, in public organizations, mass media and educational institutions, as well as in the process of training specialists to work with people who have functional disabilities.

Key words: boarding schools, social resource potential, substitute social capital, donor social capital, cumulation of socialization potential.

Стаття надійшла до редакції / Received 17.04.2019.

Прийнята до друку / Accepted 12.06.2019.

Шановні колеги!

**Запрошуємо всіх бажаючих до співробітництва з виданням «Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy»
(Серія: Педагогіка. Соціальна робота)**

Dear colleagues!

**We invite authors to cooperate with our Scientific Journal of Khortytsia National Academy
(Series: Pedagogy. Social Work).**

Метою журналу є висвітлення та оприлюднення результатів актуальних наукових досліджень в галузі педагогіки та соціальної роботи.

Науковий журнал заснований в 2019 році (**Серія КВ № 24104-13944P**) і готується до реєстрації як фаховий журнал, в якому можуть публікуватися результати наукових досліджень для отримання ступенів кандидата, доктора наук.

Журналу присвоєно міжнародний стандартний номер періодичного видання **ISSN (2707-3076)**. Кожному випуску журналу та розміщеним у ньому статтям, присвоюється ідентифікатор **DOI**.

The purpose of the journal is to cover and publish results of current scientific research in the field of pedagogy and social work.

The journal was founded in 2019 (**КВ № 24104-13944P**) and is currently being prepared for registration as a professional edition where results of scientific research can be published as required to obtain the Candidate or Doctor degree.

The journal is assigned an international standard serial number (**ISSN 2707-3076**). Every issue and its article are assigned a **DOI**.

Тематичні рубрики журналу / Journal sections:

1. Загальна педагогіка та історія педагогіки / General pedagogy and history of pedagogy.
2. Теорія та методика управління освітою / Theory and methodology of educational management.
3. Теорія і методика виховання / Theory and methodology of education.
4. Початкова освіта / Primary education.
5. Середня освіта / Secondary education.
6. Професійна освіта / Vocational education.
7. Спеціальна освіта / Special education.
8. Соціальна робота / Social work.

Мови журналу: українська, англійська, російська.

Journal languages: Ukrainian, English, Russian.

**Редакційна колегія наукового видання розпочинає набір матеріалів до випуску 1(2)/2020
Приєм матеріалів здійснюється до 30 березня 2020 р. включно.**

Розміщення електронної версії журналу на сайті – до 30 квітня 2020 р.

Опублікування наукових статей для авторів цього випуску є безкоштовним

The editorial board of the scientific edition calls for articles to be published in Issue 1(2) / 2020

Papers can be contributed until March 30, 2020

The digitized version of the journal will be available online on

April 30, 2020 at the latest.

It is free of charge for authors to publish their articles in this issue.

Редакція видання «Науковий журнал Хортицької національної академії»

Адреса: вулиця Наукового містечка, буд. 59

місто Запоріжжя, Україна, 69017.

Електронна пошта: ScientificJournal.hna@gmail.com

Офіційний сайт: <https://journal.khnnra.edu.ua/index.php/njKhNA>

**ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ ТА ПОДАННЯ РУКОПИСІВ
ДО НАУКОВОГО ВИДАННЯ
«НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ ХОРТИЦЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ. SCIENTIFIC JOURNAL OF
KHORTYTYSIA NATIONAL ACADEMY»
(СЕРІЯ: ПЕДАГОГІКА. СОЦІАЛЬНА РОБОТА)**

До друку приймаються лише рукописи, які не публікувалися в інших виданнях, а також не знаходяться на стадії розгляду в інших наукових виданнях. Матеріали, які не відповідають тематиці журналу, а також вимогам до змісту та оформлення наукової статті друкуватись не будуть.

Увага! Усі статті проходять подвійне сліпе рецензування експертами з числа редакційної колегії журналу, а також зовнішніми експертами. Рецензування статті триває не менше п'яти робочих днів. Після рецензування автору повідомляється про його результати (прийняття, потреба у доопрацюванні, відмова).

ЗАГАЛЬНІ ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ СТАТТІ

Обсяг статті: від 12 сторінок формату А4. Шрифт: Times New Roman, 14 пт. Міжрядковий інтервал: текст статті – 1,5; інше (*інформація про автора, анотації, література*) – 1,0. Абзацний відступ 12 мм; вирівнювання – по ширині. Поля: верхнє, нижнє, ліве – 20 мм, праве – 10 мм. Рядки без переносів.

Використання знаків та символів:

Тире «–», апостроф «'», лапки «»», нумерація «1.», для нерозривних пробілів Ctrl + Shift + пробіл.

Мова статті: українська, російська, англійська

СТРУКТУРНІ ЕЛЕМЕНТИ СТАТТІ

Індекс УДК (у першому рядку зліва, без абзацного відступу)

Ім'я, по-батькові, прізвище автора (авторів) (у наступному рядку, справа);

ORCID ID (персональний код, який, за відсутності, можна отримати за посиланням: <https://orcid.org/register>).

Інформація про автора: науковий ступінь, вчене звання, посада, назва установи (у називному відмінку), місто, країна, e-mail.

Назва статті мовою статті.

Текст **анотації** (без слова «анотація») та **ключові слова** (розпочинаються словосполученням «*Ключові слова*», яке виділяють курсивом. Подаються 5-10 ключових слів) мовою статті.

Вступ з обов'язковим висвітленням актуальності дослідження та **невирішеної раніше частини загальної проблеми**; аналізом останніх досліджень і публікацій (у статті має бути представлений якісний аналіз літературних джерел із проблеми, не можна перераховувати прізвища авторів, які вивчали питання, що досліджується).

Мета / цілі, завдання статті.

Методи (їх основний зміст, характеристики і показники, які вони фіксують, та одиниці вимірювання)

Текст статті (може бути поданий із підзаголовками до структурних елементів, але не більше 3).

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Література.

References.

Назва статті, ім'я та прізвище автора, інформація про автора, текст **анотації та ключові слова** двома мовами.

Авторський внесок кожного із співавторів (якщо більше, ніж 1 автор у статті). Приклад: 1) авторський внесок: Коваленко О. В. – 50 %, Мартинюк О. С. – 50%; або 2) авторський внесок: Григорчук І. П. – 40 %, Коваль З. С. – 30 %, Пасічник М. М. – 30 %.

Дата подання статті.

ВИМОГИ ДО ОКРЕМИХ СТРУКТУРНИХ ЕЛЕМЕНТІВ СТАТТІ

Анотації

- для статей українською мовою подається анотація українською та російською мовами (500-1000 знаків), а також англійською мовою (2000-2200 знаків);
- для статей англійською мовою подається анотація англійською та російською мовами (500-1000 знаків), а також українською мовою (2000-2200 знаків);
- для статей російською мовою подається анотація українською та російською мовами (500-1000 знаків), а також англійською мовою (2000-2200 знаків).

Вимоги до написання анотації: інформативність (анотація має бути конкретною та не містити загальні фрази), змістовність (анотація має відображати мету, зміст, основні результати та висновки дослідження), структурність (анотація повинна відповідати логіці опису результатів дослідження). Якість перекладу українською, російською та англійською має відповідати літературним нормам для кожної з цих мов.

Текст статті повинен відповідати вимогам Постанови Президії ВАК України від 15.01.03 р. № 7-05/1 та містити такі ключові складові:

- постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій з тієї проблеми, котрій присвячується запропонована стаття та на які спирається автор;
- формулювання мети статті (постановка проблеми);
- виклад основного матеріалу статті може включати опис методології дослідження, аналіз отриманих результатів, історичний аналіз змісту зазначеної проблеми, аналіз теоретичних джерел у яких розглянуто варіанти вирішення поставленої проблеми тощо;
- висновки і перспективи подальшого розгортання дослідження у представленому напрямку.

Оформлення посилань на літературу в тексті статті за стилем АПА. Посилання в тексті містить інформацію: прізвище автора (редактора, укладача); рік видання, сторінковий діапазон.

Наприклад:

Справжній гуманізм диктує нам первинні цінності реабілітування людини (Шевцов, 2009).

За А. Шевцовим (2009) первинні цінності реабілітування нам диктує гуманізм.

А. Шевцов звертає нашу увагу на те, що «справжній гуманізм диктує нам первинні цінності реабілітування людини» (Шевцов, 2009, с. 180).

І. Єрмаков, В. Нечипоренко, Д. Пузіков (2011) стверджують: «Розвиток особистості залежить від становлення і розвитку її життєвої компетентності та життєтворчості» (с. 27).

Повторне посилання на те саме джерело (з декількома авторами) оформлюється так:

Розвиток особистості залежить від становлення і розвитку її життєвої компетентності та життєтворчості (І. Єрмаков та ін., 2011).

Якщо 6 та більше авторів, то оформлюється так:

Теорія та практика життєвого проектування саморозвитку особистості... (В. Нечипоренко та ін., 2011, с. 10).

Посилання на роботу без автора оформлюється так:

Згідно з останніми дослідженнями, українська мова посідає визначне місце серед сучасних мов світу (Українська мова, 2009, с. 89).

Таблиці та інші нетекстові об'єкти повинні бути пронумеровані та розміщені в середині тексту, в центрі.

Граничні розміри таблиць та малюнків у тексті (104x170) мм, **назву таблиці** розміщувати над таблицею. Мінімальний розмір шрифту таблиць – 8 пт. **Малюнки** виконуються по можливості векторною графікою. **Підпис** розміщувати під малюнком з позначенням «Рис. » та над таблицею з позначкою «Таблиця».

Література. Список посилань під назвою «Література» (розміщується посередині сторінки) подається без нумерації. Усі посилання зі списку обов'язково мають бути наведені в тексті. Також усі

наведені у роботі посилання **обов'язково** мають бути включені до списку літератури (виключення – неопубліковані матеріали). Посилання в списку розташовуються в алфавітному порядку прізвищ авторів. Список літератури оформлюється за **ДСТУ 8302:2015** (приклад оформлення див. у таблиці «Оформлення списку літератури відповідно ДСТУ 8302:2015»).

References (оформлюється за **стилем АПА**). Список літератури під назвою «References» оформлюється латиницею. Посилання в списку розташовуються в алфавітному порядку прізвищ авторів. При оформленні бібліографічних посилань на роботи україномовних та російськомовних авторів (кириличні тексти), рекомендуємо такий варіант структури опису посилання:

- 1) Транслітеровані ПІП автора (-ів).
- 2) Транслітерована назва джерела
- 3) Переклад назви джерела англійською мовою [подається в квадратних дужках].
- 4) *(Якщо джерело є частиною книги, періодичного, подовжуваного видання)*

Транслітерована назва видання

5) *(Якщо джерело є частиною книги, періодичного, подовжуваного видання)* Переклад назви видання англійською мовою [подається в квадратних дужках].

- 6) Місто видання англійською мовою.
- 7) Транслітерована назва видавництва.
- 8) Номер журналу, тому, серії.
- 9) Діапазон сторінок.
- 10) Вказівка на мову оригіналу (українська / російська / англійська / польська : ukr / rus / eng / pol)

Рекомендовані он-лайн сервіси для транслітерування кириличних текстів:

– для джерел українською мовою – «Стандартна українська транслітерація» в режимі паспортний стандарт (<http://translit.kh.ua/?passport>); або «словник ЮА» в режимі паспортний стандарт <http://www.slovyk.ua/services/translit.php>

- для джерел російською мовою – <http://www.translit.ru>
- джерела іноземною мовою не транслітеруються.

**REQUIREMENTS FOR LAYOUT AND SUBMISSION OF ARTICLES
PUBLISHED IN THE SCIENTIFIC JOURNAL OF KHORTYTSIA NATIONAL ACADEMY
(SERIES: PEDAGOGY. SOCIAL WORK)**

In order to submit an article, please email the following set of documents to **ScientificJournal.hna@gmail.com**:

1. Edited **article text** without page numbering which meets the requirements for scientific articles. Please specify the author name(s) in the file name.

2. **Covering letter** that comprises: author's surname, first name, full name of the institution they represent (without abbreviations), position, academic degree and rank, postal address, telephone number(s), e-mail address.

Only the articles that have not been published before are accepted for publication. The articles that do not meet the requirements for their content or layout will not be published. Papers will not be returned to authors.

All articles are subject to double blind peer review. After the review authors are informed of the results (whether their article is accepted, needs revision etc).

GENERAL REQUIREMENTS FOR ARTICLE LAYOUT AND FORMATTING

Article length: 12+ A4 pages

Font: Times New Roman, 14 pt

Line spacing: 1.5 lines for the article text; single spacing for other texts (*information about the author, abstract, references*)

Indentation of the first line of the paragraph: 12 mm

Alignment: justified

Margins: top, bottom, left – 20 mm, right – 10 mm

Line-end hyphenation: no

Symbols and special characters:

En dash (–), straight double quotes ("..."), numbering format "1.", non-breaking space (Ctrl + Shift + Space).

Languages: English, Ukrainian, Russian.

STRUCTURAL ELEMENTS

UDC index (first line, on the left, without indentation)

Author name, patronymic, surname (next line, on the right)

ORCID ID (personal code; if you do not have an ORCID account, it can be created here: <https://orcid.org/register>)

Information about the author: academic degree and rank, position, institution, town, country, e-mail address.

Article title in the same language as the article.

Abstract text (without the word 'abstract') and **key words** (5–10 key words introduced by the 'Key words' phase *in italics*) in the same language as the article.

Introduction that presents analysis of recent research and publications, grounds relevance of the research that covers a general issue aspect that has not been studied yet, provides qualitative analysis of available papers on the issue (which mustn't be reduced to a mere list of authors who have looked into the issue under study).

Aim and objectives of the article.

Research methods (their content, characteristics and indicators they identify, units of measurement).

Article main body (can have up to 3 subheadings for structural elements).

Conclusions and further research areas.

References.

Article title, first name and surname of the author, information about the author, summary and key words **in two languages.**

Contribution of every co-author (if there are more than 1 author). For example: 1) author contribution: Kovalenko O. B. – 50%, Martynuk O. C. – 50%; or 2) author contribution: Hryhorchuk I. P. – 40%, Koval Z. S. – 30%, Pasichnyk M. M. – 30%.

Article submission date.

REQUIREMENT FOR CERTAIN STRUCTURAL ELEMENTS OF ARTICLES

Abstract and summaries

– For articles in English: an abstract in Ukrainian (2000–2200 characters) and summaries in English and Russian (500–1000 characters)

– For articles in Ukrainian: an abstract in English (2000–2200 characters) and summaries in Ukrainian and Russian (500–1000 characters)

– For articles in Russian: an abstract in English (2000–2200 characters) and summaries in Russian and Ukrainian (500–1000 characters)

Abstract text must be clear, concise, informative (it should not contain general words), properly structured (according to the logic of the results description). Abstract should comprise a short review of article content and results obtained. Translation into Ukrainian and Russian must comprise with the standards of these languages.

Article text must meet the requirements of the Resolution 7-05/1 of the Presidium of the Higher Attestation Commission of Ukraine of 15.01.03 and comprise the following key elements:

– Problem setting (in general) and its connection with important scientific or practical issues
– Analysis of recent research and publications on the issue the article deals with and research is based on

– Purpose of the article (problem setting)

– Main body of the article may include the following: research methodology description, analysis of the results obtained, historical analysis of the problem, analysis of theoretical sources considering their ways to solve the problem etc.

– Conclusions and further research areas in line with the study

In-text citations of sources must be arranged according to the international APA guidelines, indicating author (editor/ compiler) surname(s), year of publication, page range.

For example:

True humanism determines primary values of human rehabilitation (Shevtsov, 2009).

According to A. Shevtsov (2009), primary values of rehabilitation are determined by humanism.

A. Shevtsov draws our attention to the fact that "true humanism determines primary values of human rehabilitation" (Shevtsov, 2009, p. 180).

I. Yermakov, V. Nechyporenko, D. Puzikov (2011) state: "Personality development depends on the formation and development of their life competencies and life-creation" (p. 27).

Each subsequent mention of a source (with multiple authors) is cited like this:

Personality development depends on the formation and development of life competencies and life-creation (I. Yermakov et al., 2011).

With six or more authors, please cite the first author followed by *et al.* every time:

Theory and practice of life-long planning for personality development... (V. Nechyporenko et al., 2011, p. 10).

Sources without authors are cited like this:

According to recent research, Ukrainian language holds a special place... (Ukrainian language, 2009, p. 89).

Tables and other non-text objects must be numbered and placed in the text, centered. Maximum size of tables and figures is 104x170 mm.

Table title is placed above the table, centered, labeled as *Table*. Minimum font size in tables is 8 pt.

For figures and images, please use vector graphics whenever possible. Figure titles are placed under the figure, centered, labeled as *Fig*.

Reference list (must comply with APA style (see <https://apastyle.apa.org/>)).

All sources from the list must be cited in the text. All citations must be included into the list of references (with the only exception of unpublished works).

Cited sources in Latin characters are arranged in alphabetical order by surname of the first author.

When referencing works of Ukrainian or Russian authors (originally written in Cyrillic characters), we recommend the following structure of entries:

1. Transliterated author name(s).
2. Transliterated title of the source and its translation into English [in square brackets].
3. If the source is a part of a book, periodical or continued publication, cite transliterated title of the publication and its translation into English [in square brackets].
4. City of publication in English.
5. Transliterated name of publisher.
6. Journal issue, volume, series.
7. Page range.
8. Original language (Ukrainian / Russian / Polish: ukr / rus / pol)

Recommended online services for transliteration:

For sources in Ukrainian: Standard Ukrainian transliteration in passport mode (<http://translit.kh.ua/?passport>) Or Slovnyk UA in passport mode (<https://www.slovnyk.ua/translit.php>)

For sources in Russian: <https://translit.ru/>

ДЛЯ ЗАПИСІВ

Науковий журнал Хортицької національної академії
Scientific Journal of Khortytsia National Academy
(Серія: Педагогіка. Соціальна робота)

*Журнал розміщує статті трьома мовами: українською, англійською, російською.
Періодичність наукового видання: 2 рази на рік.*

*Думки авторів не завжди збігаються з точкою зору редакції.
За достовірність фактів, цитат, імен, назв та інших відомостей відповідають автори.*

*Літературний редактор (українська, російська мови) – Є. І. Шатохіна.
Літературний редактор (англійська мова) – О. А. Литвак.
Літературний редактор (англійська мова) – Г. Б. Глущенко.
Комп'ютерна верстка та макет – П. В. Демченко.
Дизайн обкладинки – Т. В. Геворкян-Тарасова.*

*Підписано до друку 27.12.19 р.
Формат 60x84/8. Папір офсетний.
Гарнітура Arial Narrow. Друк Riso.
Умов. др. арк. 23,25. Наклад 100 пр.*

*Видавництво комунального закладу вищої освіти
«Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія»
Запорізької обласної ради
Україна, 69017, м. Запоріжжя, вул. Наукового містечка, 59.
Свідоцтво: ДК №7031 від 27.12.2019 р.
тел./факс: (061)283-20-01, (061)283-20-05.
E-mail: p26052017@gmail.com
E-mail: info@khnnra.zp.ua
Сайт: khnnra.edu.ua*

Усі права захищені. Повний або частковий передрук дозволено лише за згодою авторів і редакції. При передрукуванні обов'язковим є посилання на наукове видання «Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy» (Серія: Педагогіка. Соціальна робота).