



ISSN 2707-3076 (Print)

ISSN 2709-8214 (Online)

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

Хортицької національної академії

SCIENTIFIC JOURNAL

of Khortytsia National Academy



Серія: Педагогіка.
Соціальна робота.

2020, 1(2)

ISSN 2707-3076 (Print)
ISSN 2709-8214 (Online)

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



Науковий журнал Хортицької національної академії

Серія:
Педагогіка. Соціальна робота
Випуск 1(2)

Запоріжжя
2020

УДК 37(051)
Н 34

Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytisia National Academy. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) :
наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти
«Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2020. Вип. 1(2).

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

Журнал включено до пошукової системи відкритої наукометричної бази даних **Google Scholar**, до реферативної бази даних «Україніка наукова» та Українського реферативного журналу «Джерело», розміщений у каталозі Наукової періодики України Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського

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, завідувачка 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, професор кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки 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 кафедри педагогіки Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (Україна).

Відповідальний секретар:

Сташук Ольга Олександрівна, кандидат педагогічних наук, 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).

Одинець Тетяна Євгенівна, доктор наук з фізичного виховання та спорту, професор, завідувач кафедри фізичної реабілітації Хортицької національної академії (Україна).

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

Лапшина Ірина Сергіївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методик навчання Хортицької національної академії (Україна).

Схвалено рішенням Вченої ради Хортицької національної академії
Протокол № 9 від 25.06.2020.

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, 2020

ISSN 2707-3076 (Print)
ISSN 2709-8214 (Online)

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(2)

Zaporizhzhia
2020

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 and Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council, 2020. Iss. 1(2).

Certificate of state registration of the print media Series KB № 24104-13944P
Official website of the journal <https://journal.khnra.edu.ua/index.php/njKhNA>

The journal is included in the search engine of the open database **Google Scholar**, in the database "Ukrainika Naukova" and the Ukrainian journal of scientific abstracts "Dzherelo"; it is placed in the Catalog of Scientific Periodicals of Ukraine of the Vernadsky National Library of Ukraine

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-Synaszk, 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:

Olha Stashuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Methodist 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 Zasenko, 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).

Tetiana Odynets, Doctor of Science of Physical Education and Sport, Professor, Head of the Department of Physical Rehabilitation of the Khortytsia National Academy (Ukraine).

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

Iryna Lapshyna, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor at the Department of Pedagogy and Teaching Methodologies of the Khortytsia National Academy (Ukraine).

Approved by the Academic Council of the Khortytsia National Academy
Protocol № 9 from 25.06.2020.

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, 2020**

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Антибура Ю. П. Науково-методичне забезпечення шкільної історичної освіти в Україні(кінець XX – початок XXI століття): історіографія навчальних видань.....	7
Дергач М. А. Особливості розвитку вітчизняної теорії та практики використання театрального мистецтва в навчально-виховній роботі з дітьми в першій третині XX ст.....	15
Павленко А. І. Роль і місце біографічного методу у методології педагогіки.....	30
Платаш Л. Б. Становлення державно-громадських механізмів розвитку інклюзивної освіти в Україні (1990-2020 рр.).....	40

РОЗДІЛ 2. СЕРЕДНЯ ОСВІТА

Андрєєв А. М., Тихонська Н. І. Міський конкурс творчих робіт з удосконалення фізичного демонстраційного експерименту як форма залучення учнівської молоді до інноваційної діяльності.....	55
Бессараб А. О., Пономаренко О. В. Способи формування мотивації школярів до дистанційного навчання: огляд зарубіжного та українського досвіду.....	64
Каліжанова Г. Н., Пісарева Т. А. Особливості використання матеріалів TED Talks на уроках англійської мови.....	74
Корольова Л. М. Сучасні форми, методи й засоби підготовки майбутнього вчителя нової української школи до розвитку креативних здібностей молодших школярів.....	80
Маврін В. В. Психологічні засади становлення дитини як суб'єкта життєтворчості в освітньому просторі нової української школи.....	88

РОЗДІЛ 3. ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Борисов В. В., Лупінович С. М. Дослідження взаємозв'язку рівнів рефлексійності з показниками самоактуалізації майбутніх вчителів початкових класів у закладі вищої освіти.....	101
Гевко І. В. Застосування цифрових інформаційних ресурсів в дистанційному навчанні.....	111
Дьоміна В. В. Проблема формування медіаграмотності майбутніх перекладачів.....	119
Казаннікова О. В. Використання технології воркшопу у процесі практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності.....	126
Марків В. М., Онищенко І. В. Формування мотивації до професійної діяльності в майбутніх учителів початкової школи засобами технології BYOD.....	137
Червоненко К. С. Зміст та форми практичної підготовки майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді.....	147

РОЗДІЛ 4. СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

Бочков П. М. Корекційно-педагогічна тактика подолання порушень рівноваги у дошкільників.....	155
Найдьорова Г. О., Зацепіна Т. В. Особливості гендерної ідентичності у підлітків із розладами аутистичного спектра.....	163

РОЗДІЛ 5. СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Кротенко В. І., Найдьорова Г. О. Метафора як метод консультативної роботи психологів та соціальних педагогів з батьками.....	172
Мосасєв Ю. В. Проблеми становлення екологічної соціальної роботи в Україні.....	180

CONTENTS

CHAPTER 1. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Yuliia Antybura Scientific and methodological support of school education in history in Ukraine (the end of XX – the beginning of XXI century): historiography of educational editions.....	7
Marharita Dergach Development peculiarities of domestic theory and practice of using theater art in educational work with children in the first third of the XX century.....	15
Anatolii Pavlenko Importance and place of biographical method in pedagogical methodology.....	30
Larysa Platash State and public mechanisms for the development of inclusive education in Ukraine (1990–2020).....	40

CHAPTER 2. SECONDARY EDUCATION

Andrey Andreev, Natalia Tikhonskaya City competition of creative works on improvement of physical demonstration experiment as a form of involvement of student youth in innovative activity.....	55
Anastasiia Bessarab, Oleksandr Ponomarenko Ways of formation of pupils' motivation in learning: foreign and Ukrainian experience.....	64
Anna Kalizhanova, Tatyana Pisareva The peculiarities of using TED Talks materials in ESL classrooms.....	74
Lyudmila Koroliova Modern forms, methods and means of training future teachers of the new Ukrainian school for the development of creative abilities in primary-school pupils.....	80
Vitalii Mavrin Psychological foundations for child's forming as a subject of life-creation in the educational space of the new Ukrainian school.....	88

CHAPTER 3. VOCATIONAL EDUCATION

Viacheslav Borysov, Svitlana Lupinovich The study of the relationship between the levels of reflexivity and indicators of self-actualization among future primary school teachers in higher education institutions.....	101
Ihor Hevko Application of digital information resources in distance learning.....	111
Victoriia Domina The issue of forming media literacy of future translators.....	119
Olena Kazannikova Use of workshop technology in practical training for future social care teachers in terms of professional activity.....	126
Volodymyr Markiv, Iryna Onishchenko Formation of motivation for professional activity in future primary school teachers by BYOD technology.....	137
Kateryna Chervonenko Contents and forms of practical training for future social workers to organize students' volunteer activities.....	147

CHAPTER 4. SPECIAL EDUCATION

Pavel Bochkov Corrective strategy and tactics of overcoming impaired balance in preschoolers.....	155
Hanna Naidonova, Taisiia Zetsepina Features of gender identity in adolescents with autistic spectrum disorders.....	163

CHAPTER 5. SOCIAL WORK

Valentyna Krotenko, Hanna Naidonova Metaphor as a method of consultative work of psychologists and social teachers with parents.....	172
Yuriy Mosaev Problems of formation of ecological social work in Ukraine.....	180

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

УДК 373.5.091.2: 94(477)“19/20”

Юлія Петрівна Антибура
ORCID ID 0000-0003-4359-661X
аспірантка кафедри педагогіки та педагогічної майстерності,
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького,
Мелітополь, Україна
julia.ant87@gmail.com

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (КІНЕЦЬ XX – ПОЧАТОК XXI СТОЛІТТЯ): ІСТОРІОГРАФІЯ НАВЧАЛЬНИХ ВИДАНЬ

Стаття має науково-методичний характер та представляє результати історіографічного аналізу проблеми науково-методичного забезпечення шкільної історичної освіти в Україні кінця XX – початку XXI століття. Поняття «науково-методичне забезпечення» розкрито з позиції сукупності таких компонентів як навчальні програми, навчальні посібники та підручники, методика викладання предмету, законодавча та нормативно-правова база. Навчальні видання кінця XX – початку XXI століття згруповані у чотири блоки. До першого блоку віднесено загально-методичні педагогічні дослідження, що стосуються мети та завдань шкільної історичної освіти в Україні. До другого – дослідження, що описують зміст історичної освіти, оновлення програм та підручників. Третій блок складають роботи з методики викладання історії в школах. Такі роботи орієнтовані на практичні аспекти викладання історії, акцентують увагу на структурі та змісті уроків історії тощо. Четвертий блок праць складають ті, що присвячені дискусіям про мету та зміст історичної освіти. На підставі історіографічного аналізу навчальних видань визначено періодизацію та тенденції розвитку науково-методичного забезпечення шкільної історичної освіти в Україні кінця XX – початку XXI століття.

Ключові слова: науково-методичне забезпечення, зміст освіти, історична освіта в Україні, методи навчання.

Вступ. Сучасне суспільно-політичне становище в Україні (окупація частини території, антитерористична операція та операція об'єднаних сил на східних кордонах, масштабна «інформаційна війна») робить очевидною роль історичної освіти для національно-патріотичного виховання громадянина, історичною свідомістю якого неможливо буде маніпулювати за допомогою викривлення історичних фактів. Саме тому до аналізу й оцінки змісту історичної освіти школярів має бути нагально приділена додаткова увага як науковців так і педагогів-практиків. Адже саме зміст історичної освіти сучасного школяра здатен як гармонійно інтегрувати національну історію в загальноєвропейські процеси, так і примирити регіональний та загальнонаціональний аспекти в рамках розвитку громадянськості всередині України.

Науково-педагогічною спільнотою України пропонується велика кількість методичної літератури та дидактичних матеріалів для вчителів історії. Кожні п'ять років оновлюються та

перевидуються підручники з історії. Сьогодні українські заклади середньої освіти мають можливість самостійно обирати ті навчальні посібники, за якими будуть викладатися курси історії. Все це дає широкі можливості для персоналізованого відбору науково-методичного забезпечення шкільної історичної освіти в Україні та актуалізує подальші пошуки позитивного ефективного досвіду розробки та впровадження методик викладання історії, відбору змісту навчальних курсів з історії, формулювання цілей і завдань навчання, вдосконалення професійної майстерності вчителя на різних етапах розвитку історичної освіти тощо.

Відомі нам дослідження шкільної історичної освіти здійснені Н. Гупаном (2020), Ф. Левітасом та О. Салатою (2007), О. Пометун та Г. Фрейманом (2006), Г. Яковенко (2017), О. Томаченком (2012), методики викладання історії, зміст історичної освіти досліджували О. Удод (2016), Г. Касьянов (2018), В. Мисан (2006), О. Сахновський (2011), С. Терно (2004), О. Турянська (2001), вивченням

підручників та програм з історії займалися К. Баханов (2000, 2002, 2005), Ф. Турченко (2006), проте вони переважно аналізують розвиток та зміст науково-методичного забезпечення шкільної історичної освіти в Україні ХХ століття. Сучасні ж суспільні перетворення та виклики глобалізованого простору вимагають ґрунтовної аналітичної роботи також і над поточними здобутками вчених та практиків початку ХХІ століття.

Мета статті – на основі історіографічного аналізу поглядів науковців та педагогів на проблему науково-методичного забезпечення шкільної історичної освіти в Україні наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття, визначити періодизацію цього історико-педагогічного процесу.

Загальнонаукові **методи дослідження**, такі як аналіз, синтез, систематизація, аналогія, класифікація використовувалися для дослідження поглядів вітчизняних та зарубіжних науковців на проблеми шкільної історичної освіти, її науково-методичного забезпечення, оновлення змісту, підходів до викладання історії в школі.

Складові науково-методичного забезпечення шкільної історичної освіти. Згідно

із Законом України «Про освіту» (2017), діяльність у сфері методичного забезпечення освіти включає в себе: розробку пропозицій про засади освітньої політики, прогнозів, інформаційно-аналітичних матеріалів, рекомендацій щодо гуманітарного розвитку держави та вдосконалення освітньої сфери; участь у науково-методичному забезпеченні оцінювання і моніторингу якості освіти, зокрема за міжнародними програмами; здійснення соціологічних досліджень суспільного сприйняття освітньої політики; організація видання підручників та посібників, у тому числі електронних; реалізація інших функцій, передбачених законодавством та їх установчими документами. Отже, науково-методичне забезпечення шкільної історичної освіти ми можемо визначити як сукупність нормативних документів та засобів навчання (навчальних видань, графічних, аудіовізуальних та програмних засобів навчання), які всебічно забезпечують ефективність історичної освіти школярів. Відповідно до поданого визначення, ми виокремили складові науково-методичного забезпечення історичної освіти (табл. 1).

Таблиця 1

Науково-методичне забезпечення шкільної історичної освіти

Державні нормативні документи	Засоби навчання			
	Навчальні видання	Графічні засоби	Аудіовізуальні засоби	Педагогічні програмні засоби
Інструктивно-методичні листи МОН, держстандарт, концепції розвитку історичної освіти, навчальні програми.	Підручники, навчальні посібники, дидактичні матеріали, інструкції до практичних робіт та навчальних проектів.	Таблиці, портрети, плакати, фотографії, рисунки, графіки, діаграми, гістограми тощо.	Слайди, діафільми, відеозаписи, аудіозаписи, відеоматеріали тощо.	Комп'ютерні програми з історичною інформацією, мультимедійні засоби навчання, анімації тощо.

Історіографічний аналіз навчальних видань, як складової науково-методичного забезпечення шкільної історичної освіти. Проблеми науково-методичного забезпечення шкільної історичної освіти є об'єктом дослідження істориків-науковців, педагогів-практиків кінця ХХ – початку ХХІ століття. Представимо історіографічний аналіз навчальних видань цього періоду. Наша увага акцентувалась на працях, що охоплюють період 1991 – 2017 рр. (нижня хронологічна межа обумовлена здобуттям Україною незалежності та початком становлення загальнонаціональної системи освіти; верхня – прийняттям нової редакції Закону України «Про освіту»). За типом досліджуваної публікації було сформовано чотири групи видань: наукові праці з

проблеми якості навчально-методичного забезпечення шкільної історичної освіти, навчальні посібники та підручники, навчально-методичні посібники, періодичні видання та тематичні конференції.

1. Нами були вивчені наукові публікації кінця ХХ – початку ХХІ століття з проблеми навчально-методичного забезпечення шкільної історичної освіти. З'ясовано, що особливу увагу авторів привертало проблеми трансформаційних процесів в українській шкільній історичній освіті. Зокрема, на початку 2000-х років вийшла друком низка монографій К. Баханова, в яких автор розглядає методологічні засади оновлення шкільної історичної освіти, нормативну базу її організації та навчально-методичне забезпечення. З робіт цього

автора відомо, що в Україні протягом 1995 – 2005 років відбулися суттєві зміни у визначенні мети шкільної історичної освіти, які проявилися у поступовій відмові від сприйняття освіти як безпосереднього впливу на учня та переорієнтація на створення умов для розвитку особистості учня; визнання пріоритетів розвивальної та ціннісної складової у навчанні; погляд на шкільну історичну освіту як на засіб соціальної ідентифікації учнів; окреслення кінцевих результатів історичної освіти як комплексу компетентностей (Баханов, 2005, с. 66). Завданням викладання шкільної історії, за визначенням цього автора, є пошук навчальних пояснень, який базується на аналізі проблем і пошуку відповідей на запитання, що виникають. Дослідник відзначає, що при такому підході до викладання історії головним є налаштування учнів на з'ясування сутності історичних фактів. При цьому педагогу не потрібно вимагати від учня просто сприймати інформацію і погоджуватися з тією чи іншою точкою зору, а «підштовхувати» його до формування власної думки через вивчення багатьох фактів і думок. Учні мають вчитися критично сприймати інформацію, критично мислити і бути «конструктивними скептиками» (Баханов, 2002, с. 3). В роботах К. Баханова визначено два шляхи змін традиційної системи навчання історії. Перший шлях – трансформація традиційного навчального процесу в інноваційний, в якому учень визначається рівноправним суб'єктом навчальної взаємодії; навчання орієнтується не на предмет, що вивчається, а на особистість учня, його особисті потреби і інтереси. Другий шлях – модернізація традиційного навчального процесу через технологізацію навчання, спрямовання його на досягнення гарантованих результатів та моделювання навчання з логічним поєднанням елементів традиційного та інноваційного навчання (Баханов, 2000, с. 322–324).

Своєрідним узагальненням проблематики, що досліджується, можна вважати монографію О. Удода «Українська історична дидактика» (2016), в якій висвітлюється діяльність Інституту історії України НАНУ 1936–2016 рр. у галузі української історичної дидактики. В роботі підкреслено, що головним напрямком діяльності інституту наприкінці ХХ ст. було творення підручників з історії. Навчальна книга з історії розглядалася як історіографічне явище та інструмент політики пам'яті. Доповнюють монографію документи і

матеріали сучасного етапу розвитку української історичної дидактики.

Таким чином, у наукових публікаціях кінця ХХ – початку ХХІ століття з проблеми навчально-методичного забезпечення шкільної історичної освіти знаходять відображення проблеми пошуку нових підходів до викладання історії. Зміст освіти цього періоду вибудовувався на основі синтезу культурологічного, цивілізаційного та соціоантропоцентричного підходів.

2. Значна увага авторів навчальних посібників, підручників із загальної педагогіки і історії педагогіки, педагогічних хрестоматій кінця ХХ – початку ХХІ століття приділяється предмету та завданням педагогіки загалом, методології досліджень, методам і прийомам навчання, теорії виховання, а також особливостям розвитку і суспільних функцій освітніх явищ та педагогічних поглядів. Так, ще в середині 90-х років ХХ століття провідні педагоги відзначали падіння рівня мотивації школярів до навчання, одним із шляхів подолання якого було визначено проведення нестандартних форм уроків історії. Зокрема, І. Підласий виділяє 36 найбільш розповсюджених типів нестандартних уроків (Підласий, 1996, с. 384–385). Загально-педагогічні розвідки досліджуваного періоду були спрямовані на формування змісту освіти через інтерпретацію загальнолюдської культури та соціального досвіду. Так, М. Фіцула дає загальне визначення поняттю «зміст освіти», як системи наукових знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей учнів, формування їх світогляду, моралі і поведінки, підготовку до суспільного життя, до праці (Фіцула, 2005, с. 134). На нашу думку, оволодіння такими якостями можливе через залучення традиційних та інноваційних методів та прийомів навчання. В загально-педагогічній літературі знаходимо характеристику методів навчання: за джерелом здобуття знань – словесні (монологічні, діалогічні), наочні, практичні; залежно від характеру пізнавальної діяльності – пояснювальний, репродуктивний, проблемний, частково-пошуковий, дослідницький; бінарні методи навчання; за логікою пізнання – аналітичний, синтетичний, індуктивний, дедуктивний, метод аналогій (Прокопенко, 2011, с. 140–151).

Окремою групою джерел виділяємо підручники та програми з історії для загальноосвітніх шкіл України. Починаючи з 1991 року сформовані сталі авторські колективи, до яких

періодично додаються нові автори, а програма за цей час зазнала одинадцять редакцій, оновлень та розвантажень навчального матеріалу. Створення українських підручників з історії проходило в руслі загального процесу трансформації змісту шкільної історичної освіти. Сьогодні можемо говорити вже про п'ять поколінь українських підручників.

3. Навчально-методичні посібники Л. Корінько (2010), Ф. Левітаса та О. Салати (2010), Д. Десятова (2008), О. Пометун (2006), В. Кришмарела (2018), Н. Венцевої (2007), В. Мирошниченка (2009) орієнтовані на практичні аспекти викладання історії, акцентують увагу на структурі та змісті уроків історії.

В освіті України досліджуваного періоду спостерігаються тенденції до удосконалення традиційних методик і методів роботи з учнями та пошук й розробка нових альтернативних технологій. Попри те, що в школі вже багато років триває реформування, школа продовжує гостро потребувати гуманізації стосунків дітей і дорослих, демократизації життєдіяльності шкільного товариства. Тому очевидна необхідність використання особистісно-орієнтованого підходу, за допомогою якого можна підтримувати процеси самопізнання особистості дитини, розвитку її неповторної індивідуальності. Розвиток особистості засобами історії як кінцева мета шкільної історичної освіти має дати школярам уміння і готовність самостійно та відповідально розв'язувати проблеми, які перед ними постануть у подальшому житті. Досягти цієї мети можна завдяки систематичному розв'язанню учнями в процесі вивчення історії пізнавальних задач. Виходячи з ідеї компетентісно-орієнтованої освіти, в посібниках з методики викладання подаються зразки можливих проектів з історії України й всесвітньої історії для загальноосвітніх шкіл та методичні рекомендації щодо їх впровадження в навчальний процес. Отже, можемо говорити про впровадження особистісно-орієнтованого підходу, що вплинуло на необхідність нових методичних посібників, а діяльнісний підхід зумовив появу конкретних практичних рекомендацій.

4. Дискусії про мету та зміст історичної освіти кінця XX – початку XXI століття досліджувалися нами на матеріалах періодичних видань (наприклад: «Виховна робота в школі», «Освіта і управління», «Директор школи, ліцею, гімназії», «Завуч», «Школа», «Директор школи», «Рідна школа», «Педагогіка і психологія», «Історія в

школах України», «Історія України», «Історія України. Всесвітня історія», «Історія та правознавство» тощо), тематичних конференцій, круглих столів тощо.

Так, М. Романенко (1997) в матеріалах на тему «Проблема подолання об'єктивістсько-історичистської орієнтації у викладанні історії» наголошує на необхідності гуманізації викладання історії через школу діалогу культур як педагогічну технологію, ігровий підхід до організації освітнього процесу, через технології національної самоідентифікації та міжкультурного синтезу, персоніфікацію. Учень, на думку дослідника, має прослухати не монологічний курс історії, а «прожити» його разом із історичними особами (с. 36).

К. Баханов у статті «Методологічні проблеми сучасної історичної науки та їх вплив на зміст шкільної історичної освіти» наголошує на змінах в сучасній світовій і історичній науці, що ставлять перед методикою навчання історії низку нагальних проблем, пов'язаних з подоланням наслідків панування в історії жорсткого формаційного підходу, висвітлення на антропологічній основі ролі людини в історичному процесі; поглядом на історичне буття людини й людських спільнот як на багатогранне явище, котре не обмежується галузями економіки, політики, соціальних відносин; навчати учнів бачити і знаходити шляхи розв'язання проблем минулого і сучасного, здобуваючи при цьому історичні знання (Баханов, 2002, с. 14).

Цікавим є досвід зарубіжних дослідників щодо мети історичної освіти. Польська дослідниця Ганна Вуйцік-Логан (2007) говорить про необхідність розпочати новий етап дослідження історичної свідомості шкільної молоді, оскільки окремі висловлювання свідчать про великі зміни. Наприклад, зовсім змінилося поняття патріотизму, яке зберіглося завдяки історії, хоча дехто вважає його архаїчним. Від учнів можна почути таке: «Патріотизм сьогодні? Ніхто не вживає таких слів, люди думають про гроші». Звичайно, не йдеться про таке значення патріотизму, яке домінувало у XIX чи XX столітті, адже змінюються суспільно-політичні умови, відбувається прискорений цивілізаційний і технологічний розвиток. Однак зведення всього тільки до грошей становить велику небезпеку для культури в цілому. Вчителі історії мають нині докладати зусилля не лише для впровадження нових методів навчання, створення складних систем оцінювання, а зобов'язані також

пояснювати учням корисність знань про минуле і їхню вагу у формуванні інтелектуального обличчя особистості, осмисленого підходу до сучасності та до майбутнього (Вуйцік-Логан, 2007, с. 255).

Отже, становлення науково-методичного забезпечення шкільної історичної освіти відбувається зі здобуттям Україною незалежності. Необхідність його оновлення була зумовлена потребою відходу від формаційного підходу в історії. Впровадження нових методик викладання зумовили появу оновлених навчальних програм та підручників із сучасним методичним апаратом.

Висновки. Таким чином, на основі історіографічного аналізу навчальних видань, як складової науково-методичного забезпечення шкільної історичної освіти, визначаємо п'ять періодів становлення науково-методичного забезпечення шкільної історичної освіти в Україні в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. : 1991–1992 рр. – в умовах розпаду СРСР і здобуття Україною незалежності, починають видаватися нові підручники, проте будуються вони ще на теоретичних засадах радянської історіографії; 1992–1996 рр. – проголошується відхід від формаційного підходу, в методиці викладання історії наголос робиться на цивілізаційному підході. В цей період створюється перше покоління підручників з історії, що акцентують увагу на українській громадянській позиції та почуттях патріотизму; 1996–2005 рр. – програма з всесвітньої історії була відокремлена від програми з історії України; 2005–2009 рр. – перехід школи на 12-річний термін навчання. Створення нових програм для 12-ти річної школи; 2009–2016 рр. – скасовується 12-річний термін навчання. Створюються нові редакції навчальних програм. Вперше окремою та обов'язковою складовою програми стають практичні заняття; 2016–2019 рр. – оновлення навчальних програм відповідно до компетентнісного підходу.

Розглянувши етапи трансформації науково-методичного забезпечення шкільної історичної

освіти, можемо виявити чинники, що впливали на цей процес. На першому етапі трансформацій (1989–1992 рр.) великий вплив на зміст історичної освіти мали глибокі соціально-політичні та економічні зміни, що розгорнулися в Україні після розпаду СРСР. Цей етап характеризується, зокрема, збереженням навчального предмету «Історія СРСР» в українських школах. Остаточо відмовились від вивчення історії СРСР як окремого предмету лише на наступному етапі (1992–1996 рр.). тепер зміст історичних курсів в Україні визначався «Концепцією шкільної історичної освіти», відповідно до якої було підготовлено навчальну програму та видано підручники для 5-го і 10-11 класів. 1996–2005 рр. характеризуються жвавим творенням підручників з вітчизняної історії. Протягом 2005–2009 рр. на формування змісту шкільної історичної освіти вплинули пошуки нових підходів до викладання історії. Зміст освіти вибудовували на основі синтезу культурологічного, цивілізаційного та соціоантропоцентричного підходів. До того ж була необхідність оновлення навчальних програм у зв'язку із переходом на 12-бальну систему оцінювання та 12-річний термін навчання. Наступний етап трансформацій (2009–2016 рр.) характеризується зміною структури навчання (відмова від 12-річної школи). Впровадження особистісно-орієнтованого підходу вплинуло на значне розвантаження навчальних програм, а діяльнісний підхід до організації навчання зумовив появу практичних занять. Мету шкільної історичної освіти формулювали відповідно до компетентнісного підходу. В 2016–2019 рр. оновлення змісту шкільної історичної освіти зумовлено ідеєю про інтеграцію історичних курсів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у перегляді принципів викладання історії в рамках реалізації компетентнісного підходу і Концепції Нової української школи.

Література

- Баханов К. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі. Запоріжжя : Просвіта, 2000. 159 с.
- Баханов К. Методологічні проблеми сучасної історичної науки та їх вплив на зміст шкільної історичної освіти. *Актуальні питання методики викладання історії: зб. наук. праць БДПІ ім. П. Д. Осипенко. Пед. Науки*, Бердянськ, 2002. № 7 С. 5–16.
- Баханов К. Оновлення змісту сучасної шкільної історичної освіти: Монографія. Донецьк : Юго-Восток, 2005. 326 с.

- Венцева Н. Дискусійні методи на уроках історії України: 7-8 класи. Харків : Вид. група «Основа». 2007. 128 с.
- Вуйцік-Лаган Г. Цілі викладання історії – огляд вибраних педагогічних роздумів. *Історична освіта і сучасність. Як викладати історію школярам і студентам*. Київ : «К.І.С.», 2007. С. 251–255.
- Гупан Н. Потенціал шкільної історії у розвитку критичного мислення учнів. *Вісник Польсько-української науково-дослідної лабораторії дидактики імені Я. А. Коменського*. Вип. 2 (21). Умань : Візаві, 2020. 154 с.
- Десятов Д. Методика розвитку історичного мислення засобами наочності. Харків : Вид. група «Основа». 2008. 141 с.
- Касьянов Г. Past continuous: історична політика 1980-х–2000-х. Україна та сусіди. Київ : Laurus, Антропос-Логос-Фільм. 2018. 420 с.
- Корінко Л. Роль критичного мислення у формуванні учнівських компетенцій. Харків : Вид. група «Основа», 2010. 95 с.
- Кришмарел В. Вивчення питань релігії в курсі історії України у 7-8-х класах: методичний посібник. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРИНТ». 2018. 96 с.
- Левітас Ф., Салата О. Методика викладання історії. Практикум для вчителя. Харків : Вид. група «Основа», 2007. 112 с.
- Мирошниченко В. Організація проектної діяльності учнів на уроках історії в 10-му класі. Харків : Вид. група «Основа». 2009. 157 с.
- Мисан В. Характеристика сучасного уроку історії. *Історія України*. 2006. № 33-34. С. 6–13.
- Подласый И. Педагогика: учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений. Москва : Просвещение, 1996. 432 с.
- Пометун О., Фрейман Г. Методика навчання історії в школі. Київ : Генеза. 2006. 328 с.
- Прокопенко І. А. Педагогічні умови формування професійно-менеджерської культури майбутнього вчителя *Теорія та методика навчання та виховання* Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди 2011. № 30, С. 140–146
- Романенко М. Проблема подолання об'єктивістсько-історичистської орієнтації у викладанні історії. *Викладання історії ХХ ст. на прикладі України та інших європейських країн*. Дніпропетровськ: Вид-во «Промінь», 1997. С. 31–36.
- Сахновський О. Концептуальні альтернативи історичної освіти в Україні на межі ХХ-ХХІ ст. : навчально-методичний посібник. Чернівці : Видавництво «Технодрук». 2011. 107 с.
- Терно С. Як підвищити вмотивованість вивчення історії? *Історія в школах України*. 2004. № 8. С. 22–26.
- Томаченко О. Українські шкільні підручники 1990-2009 рр. з історії: здобутки і проблеми написання. *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*. 2012. Вип. 34. С. 134–139.
- Турченко Ф. Україна повернення історії. Генеза сучасного підручника. Київ : Генеза. 2016. 104 с.
- Турянська О. Проект концепції історичної освіти середньої загальноосвітньої 12-річної школи. *Історія в школах України*. 2001. № 6. С. 13–17.
- Удод О. Українська історична дидактика: академічний дискурс (До 80-річчя Інституту історії України). Київ : НАН України, Ін-т історії України. 2016. 214 с.
- Фіцула М. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Тернопіль, Навчальна книга – Богдан, 2005. 232 с.
- Яковенко Г. Методика навчання історії : навчально-методичний посібник Харків : Видавництво ХНАДУ. 2017. 324 с.

References

- Bakhanov, K. (2000). Innovatsiini systemy, tekhnolohii ta modeli navchannia istorii v shkoli. [Innovative systems, technologies and models of teaching history at school] Zaporizhzhia : Prosvita (ukr).
- Bakhanov, K. (2002). Metodolohichni problemy suchasnoi istorychnoi nauky ta yikh vplyv na zmist shkilnoi istorychnoi osvity. [Methodological problems of modern historical science and their influence on the content of school historical education] *Aktualni pytannia metodyky vykladannia istorii*. zb. nauk. prats BDPI im. P. D. Osypenko. Ped. Nauky, Berdiansk. № 7. 5–16 (ukr).

- Bakhanov, K. (2005). Onovlennia zmistu suchasnoi shkilnoi istorichnoi osvity. [Updating the content of modern school historical education] Monohrafiia. Donetsk : Yuho-Vostok. (ukr).
- Vientseva, N. (2007). Dyskusiini metody na urokakh istorii Ukrainy: 7-8 klasy. [Discussion methods at lessons of history of Ukraine: 7-8 grades] Kharkiv : Vyd. hrupa «Osnova» (ukr).
- Vuitsik-Lahan, H. (2007). Tsili vykladannia istorii – ohliad vybranykh pedahohichnykh rozдумiv. [Objectives of teaching history – a review of selected pedagogical reflections. *Istorična osvita i suchasnist. Yak vykladaty istoriiu shkoliaram i studentam. [Historical education and modernity. How to teach history to schoolchildren and students]* Kyiv : «K.I.S.» 251–255 (ukr).
- Hupan, N. (2020). Potentsial shkilnoi istorii urozvytku krytychnoho myslennia uchniv [The potential of school history in the development of critical thinking of students]. *Visnyk Polsko-ukrainskoi naukovo-doslidnoi laboratorii dydaktyky imeni Ya. A. Komenskoho. [Bulletin of the Polish-Ukrainian Research Laboratory of Didactics named after J. A. Comenius]*. Vyp. 2 (21). Uman : Vizavi (ukr).
- Desiatov, D. (2008). Metodyka rozvytku istorichnoho myslennia zasobamy naочноsti [Methods of developing historical thinking by visual means] Kharkiv : Vyd. hrupa «Osnova» (ukr).
- Kasianov, H. (2018). Past continuous: istorichna polityka 1980-kh–2000-kh. Ukraina ta susidy. [Past continuous: historical policy of the 1980s – 2000s. Ukraine and its neighbors] Kyiv : Laurus, Antropos-Lohos-Film (ukr).
- Korinko, L. (2010). Rol krytychnoho myslennia u formuvanni uchnivskykh kompetentsii. [The role of critical thinking in the formation of student competencies] Kharkiv : Vyd. hrupa «Osnova» (ukr).
- Kryshmarel, V. (2018). Vyvchennia pytan religii v kursy istorii Ukrainy u 7-8-kh klasakh. [Study of religion in the history of Ukraine in grades 7-8]: metodychnyi posibnyk. Kyiv : TOV «KONVI PRINT» (ukr).
- Levitas, F. & Salata, O. (2007). Metodyka vykladannia istorii. Praktykum dlia vchytelia. [Methods of teaching history. Workshop for teachers]. Kharkiv : Vyd. hrupa «Osnova» (ukr).
- Myroshnychenko, V. (2009). Orhanizatsiia proektnoi diialnosti uchniv na urokakh istorii v 10-mu klasi. [Organization of project activities for students at history lessons in the 10th grade] Kharkiv : Vyd. hrupa «Osnova» (ukr).
- Mysan, V. (2006). Kharakterystyka suchasnoho uroku istorii. [Characteristics of a modern history lesson] *Istoriia Ukrainy. [History of Ukraine]*. № 33–34. 6–13 (ukr).
- Podlasyj I. (1996). Pedagogika [Pedagogy] : ucheb. posobie dlia studentov vysshih ped. ucheb. zavedenij. Moscow : Prosveshchenie. (rus).
- Pometun, O. & Freiman, H. (2006). Metodyka navchannia istorii v shkoli. [Methods of teaching history at school]. Kyiv : Heneza. (ukr).
- Romanenko, M. (1997). Problema podolannia obiektyvistsko-istorystyskoi oriantatsii u vykladanni istorii. [The problem of overcoming the objectivist-historicist orientation in the teaching of history] *Vykladannia istorii KhKh st. na prykladi Ukrainy ta inshykh yevropeyskykh krain. [Teaching the history of the twentieth century on the example of Ukraine and other European countries]* Dnipropetrovsk: Vyd-vo «Promin» (ukr).
- Sakhnovskiy, O. (2011). Kontseptualni alternatyvy istorichnoi osvity v Ukraini na mezhi XX-XXI st. [Conceptual alternatives of historical education in Ukraine at the turn of the XX-XXI centuries] *Navchalno-metodychnyi posibnyk. Chernivtsi : Vydavnytstvo «Tekhnodruk»* (ukr).
- Terno, S. (2004). Yak pidvyshchyty vmotyvovanist vyvchennia istorii? [How to increase the motivation to study history?] *Istoriia v shkolakh Ukrainy. [History at Ukrainian Schools]*. № 8. 22–26. (ukr).
- Tomachenko, O. (2012). Ukrainski shkilni pidruchnyky 1990-2009 rr. z istorii: zdobutky i problemy napysannia. [Ukrainian school textbooks of 1990-2009 on history: achievements and problems of writing]. *Naukovi pratsi istorichnoho fakultetu Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. [Scholarly Works of the Faculty of History, Zaporizhzhya National University]*. Vyp. 34. 134–139 (ukr).
- Turchenko, F. (2016). Ukraina povnennia istorii. Heneza suchasnoho pidruchnyka. [Ukraine return of history. Genesis of a modern textbook] Kyiv : Heneza. (ukr).
- Turianska, O. (2001). Proekt kontseptsii istorichnoi osvity serednoi zahalnoosvitnoi 12-richnoi shkoly. [Draft concept of historical education of secondary 12-year school] *Istoriia v shkolakh Ukrainy. [History in Ukrainian Schools]*. № 6. 13–17 (ukr).
- Udod, O. (2016). Ukrainska istorichna dydaktyka: akademichnyi dyskurs (Do 80-richchia Instytutu istorii Ukrainy) [Ukrainian historical didactics: academic discourse (To the 80th anniversary of the Institute of History of Ukraine)] Kyiv : NAN Ukrainy, In-t istorii Ukrainy (ukr).

- Fitsula, M. (2005). Pedagogika. [Pedagogy] : navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchych pedagogichnykh zakladiv osvity. Ternopil, Navchalna knyha – Bohdan. (ukr).
- Yakovenko, H. (2017). Metodyka navchannia istorii [Methods of teaching history: a textbook]: navchalno-metodychnyi posibnyk. Vydavnytstvo KhNADU (ukr).

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ШКОЛЬНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В УКРАИНЕ (КОНЕЦ XX – НАЧАЛО XXI ВЕКА): ИСТОРИОГРАФИЯ УЧЕБНЫХ ИЗДАНИЙ**

**Юлия Антибура, аспирант кафедры педагогики и педагогического мастерства
Мелитопольского государственного педагогического университета имени Богдана
Хмельницкого, Мелитополь, Украина, e-mail : julia.ant87@gmail.com**

В статье проведен историографический анализ проблемы научно-методического обеспечения школьного исторического образования в Украине конца XX – начала XXI века. Проанализированы и систематизированы научные исследования и источники по данной тематике. Определена периодизация и тенденции развития научно-методического обеспечения школьного исторического образования в Украине. Понятие «научно-методическое обеспечение» разложено на такие составные части, как учебные программы, учебные пособия и учебники, методика преподавания предмета, законодательная и нормативно-правовая база. Научные работы по теме разделены на несколько групп. К первой группе отнесены обще-методические педагогические исследования, касающиеся целей и задач школьного исторического образования в Украине. Ко второй – монографии, описывающие содержание исторического образования, обновление программ и учебников. Третью группу составляют работы по методике преподавания истории в школах. Такие работы ориентированы на практические аспекты преподавания истории, акцентируют внимание на структуре и содержании уроков истории. Четвертую группу работ составляют те, что посвящены дискуссиям о целях и содержании исторического образования. Определены перспективы дальнейших изысканий и исследований.

Ключевые слова: научно-методическое обеспечение, содержание образования, историческое образование в Украине, методы обучения.

**SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF SCHOOL EDUCATION IN HISTORY IN UKRAINE
(THE END OF XX – THE BEGINNING OF XXI CENTURY): HISTORIOGRAPHY OF EDUCATIONAL EDITIONS**

**Yuliia Antybura, PhD student at the Department of Pedagogy and Pedagogical Skills, Bogdan
Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University, Melitopol, Ukraine, e-mail : julia.ant87@gmail.com**

The article considers the historiography of the problem of scientific and methodological support of school education in history in Ukraine. The results of the analysis of the complex of studies and scholarly publications review on the topic are presented in this paper. The general scientific research methods are defined: they are analysis, synthesis, systematization, analogy, classification, which were used to analyze the views of domestic and foreign scientists on the problems of school history education, its scientific and methodological support, updating the content and approaches to teaching history at school. The author defines the concept “scientific and methodological support” through such components as curricula, teaching aids and textbooks, methodology of teaching a subject, legislative and regulatory framework. It is noted that the problems of scientific and methodological support of school historical science were studied by both academic historians and teachers-practitioners. Nowadays, the studies devoted to the content and methods of teaching history are becoming increasingly important. Scientific papers on the topic are divided into several groups. The first group includes general pedagogical research concerning the goals and objectives of secondary education in Ukraine. Such works include teaching aids and textbooks on general pedagogy, history of pedagogy, pedagogical anthologies. The second group includes serious monographs describing the content of history education, updating programs and textbooks. The particular emphasis is placed on works covering the period from Ukraine’s independence, at the beginning of the XXI century. The third group consists of works on the methodology of teaching history in schools. Such works are focused on the practical aspects of teaching history, the structure and content of history lessons, and the like. The fourth group of scientific research consists of those papers, which are devoted to the discussions about the purpose and content of historical education. These are materials of thematic conferences

and round tables. The author determined the prospects for further scientific research. Based on the analysis and synthesis of the available scientific papers, it is possible not only to give a detailed description of school history courses, textbooks, approaches to teaching history at school, but also to identify the positive and negative aspects of the content of school history education in Ukraine, to identify problems and ways to overcome them.

Key words: scientific and methodological support, educational content, history education in Ukraine, teaching methods.

Стаття надійшла до редакції / Received 11.05.2020

Прийнята до друку / Accepted 24.06.2020

Унікальність тексту 89 % (Unicheck ID 1005370164)

© Антибура Юлія Петрівна

УДК : 37.032(09):792

Маргарита Альфрїтївна Дергач

ORCID ID: 0000-0001-6740-3689

доктор педагогічних наук, доцент,

професор кафедри спеціальної педагогіки та спеціальної психології,

Хортицька національна академія,

м. Запоріжжя, Україна

margarita_solo@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ВИКОРИСТАННЯ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ В ПЕРШІЙ ТРЕТИНІ ХХ СТ.

В науково-методичній статті представлено результати аналізу історіографічних матеріалів з проблеми використання театрального мистецтва як засобу виховання, навчання та соціалізації дітей педагогами та театральними діячами України на початку ХХ століття. Аналіз архівних джерел, рукописів, стародруків дозволив виявити когорту педагогів, доробок яких дозволяє нам зрозуміти особливості формування теоретичних основ та практики впровадження театрального мистецтва в освітню систему України.

Було визначено, що в педагогічних матеріалах початку ХХ століття наголошувалося на важливості засобів театру для розвитку складових естетичної сфери людини; морально-етичних якостей особистості, збудження її творчих сил, психологічних і психофізичних характеристик дитини: уява, пам'ять; самосвідомість, емоції, почуття, емпатійність, комунікативні навички. Окремо педагогічними діячами цього історичного періоду визначалися можливості театрального мистецтва в опануванні дітьми рідною мовою, у вихованні уважного і грамотного глядача.

Ключові слова: театральне мистецтво, навчання, виховання, школярі, педагогічна думка, педагогічна практика, історія педагогіки початку ХХ ст., Україна.

Вступ. На сучасному етапі модернізації суспільних відносин в Україні особливої гостроти й актуальності набувають питання всебічного формування особистості, здатної до самовиховання, творчого саморозвитку та самореалізації. Необхідність вирішення зазначеної проблеми зумовлена соціальними, культурологічними та педагогічними чинниками й викликає потребу в пошуку засобів формування особистості, одним з яких є мистецтво, зокрема театр.

Аналіз історико-педагогічного досвіду застосування театрального мистецтва у вітчизняній освітньо-виховній системі, викладений нами в попередніх дослідженнях (Дергач, 2012) продовжує зберігати актуальність, оскільки дозволяє отримати цілісну картину розвитку теорії й практики використання театрального мистецтва як засобу формування особистості, виявити історичний зв'язок проблем минулого й сьогодення, осмислити та презентувати накопичені в історії педагогічної думки й школи форми, способи, методи впливу на особистість засобами

театрального мистецтва, розробити на їхній основі теоретичне й методичне підґрунтя введення театрального мистецтва як засобу формування особистості в сучасний вітчизняний освітній простір.

Інтерпретований доробок педагогів минулого, використання технологій, що були апробовані в історії вітчизняної культури, теорії та практики шкільництва, дає можливість розширити змістовну й технологічну частини педагогічного супроводу процесу формування особистості в ході її соціалізації, виховання, навчання; осмислити театральне мистецтво як самобутній оригінальний соціокультурний феномен, що має культуротворчий і психолого-педагогічний потенціал, використання якого здатне якісно оновити й удосконалити педагогічний процес.

Сучасна українська історіографія налічує певну кількість праць з історії розвитку педагогічної думки та практики використання театрального мистецтва як засобу формування особистості. Дослідники історії розвитку театрального мистецтва, діяльності братських шкіл і академій (XVI–XVII століття) вказують на особливе значення шкільної драми у вихованні учнів. Проблеми естетичного виховання дітей і молоді в ході музично-театральної діяльності в Україні в другій половині XIX – початку XX століть висвітлено в публікаціях О. Михайличенка (1999); питання морально-етичного виховання учнів засобами театрального мистецтва в Україні 1918–1941 років розроблено О. Котиковою (1989); особливості вивчення драматичних творів як засобу естетичного виховання школярів у 1930–1970-х рр. проаналізовано А. Барановою (1977); історичні аспекти використання театрального мистецтва в процесі естетичного виховання школярів частково вивчено М. Левченком (1996); використання української народної іграшки в творчій роботі з молодшими школярами досліджено С. Федоренко, А. Дашковською (2019). Проте початок XX століття, який відрізняється не лише бурхливими історичними подіями, ідеологічними протистояннями, а й активними пошуками в галузі естетичного навчання і виховання, ще не отримали достатнього осмислення. Особливу цікавість, на нашу думку, викликає доробок першої третини XX століття науковців та практиків, які теоретично осмислювали та практично використовували театральне мистецтво в справі виховання і навчання школярів і юнацтва.

Мета статті – на основі аналізу історіографічних матеріалів визначити теретичні підходи та особливості використання театрального мистецтва в освітньо-виховній системі України першої третини XX століття.

Методи дослідження: науковий пошук здійснювався шляхом вивчення архівних матеріалів, стародруків, педагогічних журналів кінця XIX – початку XX ст., рукописів, відповідно були використані пошуково-бібліографічний, історіографічний, гіпотетико-дедуктивний, інтерпретаційно-аналітичний, порівняльно-зіставний методи.

Наприкінці XIX – початку XX ст. плеяда російських і українських вчених, психологів, фізіологів, педагогів, учителів долучилися до загальноєвропейського дискурсу, що розгорнувся навколо питання про значущість театрального мистецтва в розвитку особистості дитини. Серед найвидатніших постатей слід назвати М. Бахтіна, М. Дрізена, О. Буткевича, С. Русову, Г. Іваницю, М. Неваду, Г. Маляра, А. Калмикову. Саме їхні дослідження й думки, а також практика залучення дітей до театральної творчості дали поштовх для створення в 1920–1929 рр. вітчизняними ученими-педагогами і митцями театру концептуальних положень упровадження театрального мистецтва до шкільного життя та соціокультурної діяльності.

На початку XX ст. одним із найактивніших дослідників театру як засобу виховання дітей і молоді був М. Бахтін (1911а), який надавав цьому виду мистецтва важливого значення і вказував, що і родина, і школа в справі ознайомлення дітей з театром на той час діяли безсистемно: батьки вели дітей до театру, проте не відбирали виставу, призначену саме для них; школярі вивчали найкращі зразки драматургії, проте вчителі не намагалися продивитися з учнями їх у сценічному втіленні. Тим самим він наголошував на необхідності й важливості визначення умов і способів ознайомлення дітей із театром. Насамперед, дослідник намагався встановити, в якому віці доречно залучати дітей до театрального мистецтва. М. Бахтін вказував, що в дітей уява набагато сильніша, ніж у дорослих, а тому вплив дорослого театру на них досить значний. На його думку, це відбувається тому, що дитина, на відміну від дорослих, сприймає сценічну дію як справжню реальність, а не ілюзію, тому ознайомлення дітей із театральними виставами треба розпочинати не раніше 13–14-річного віку. Іншим аргументом на користь саме цього віку М. Бахтін висував

некоректну сьогодні думку щодо нездатності дітей молодшого віку до естетичних переживань. Про це вчений пише: «Початок серйозного естетичного розвитку можливий лише в старших класах середньої школи... Водити учнів молодшого віку на вистави серйозного репертуару є вкрай невдячним завданням: вони або засинають, або нудьгують в очікуванні якоїсь цікавої для них події (смішного чи страшного)» (Бахтін, 1911b, с. 155). Вважаємо, що основою таких думок є власні спостереження ученого. Водночас необхідно враховувати, що в XIX ст. і на початку XX ст. в театрах вистави, які призначалися б для дітей молодшого віку (окрім новорічних свят), не ставилися.

Не менш значущими є пошуки М. Бахтіним відповіді на питання: для якої аудиторії повинні грати діти? Вирішуючи його, він виходив з того положення, що сценічна вистава – це засіб колективного навіювання певної ідеї за планом, накресленим автором п'єси, а тому глядачі повинні бути схильні або замотивовані на таке навіювання з боку виконавців. Враховуючи цей чинник, дослідник висунув до особистості акторів певні вимоги: вони повинні «стояти вище за публіку, яку підкорюють своєю грою». Відповідно до цього він був переконаний, що учнівську виставу не слід демонструвати перед дорослими, які можуть упереджено ставитися до дитячої театральної гри. М. Бахтін та ін. вважали гру перед батьками, родичами, керівництвом школи та іншими категоріями дорослих шкідливою та такою, що здатна породжувати в одних дітей боязкість, невпевненість, сильні хвилювання перед виставою та впродовж неї; в інших дітей навпаки – участь у виставах збуджує самовпевненість, зарозумілість, пихатість, які виникають унаслідок непомірних, надлишкових компліментів з боку дорослих.

На думку М. Бахтіна, показ дитячих вистав перед однолітками або тими, хто менший від юних акторів за рівнем розвитку та віком, найменше сприяє розвитку негативних рис характеру дитини. У цьому випадку учасники шкільного театру дійсно здатні оволодіти увагою глядачів, а тому, переповнюючися гордістю, вони не мають жодного приводу для пихатості або зарозумілості. Учений указував, що «навіть почуття змагання, яке виникає в дітей протягом такої колективної роботи, набуває особливо піднесеного та шляхетного характеру» (Бахтін, 1911b, с. 184). До того ж майстерна гра окремих дітей може спонукати інших до бажання «потрапити з ними в лад», що стимулюватиме їх до самовдосконалення,

саморозвитку та сприятиме об'єднанню дитячого колективу.

Іншим важливим положенням теоретичних роздумів М. Бахтіна (1907) було визначення механізму дитячої драматичної творчості. Спостерігаючи за дитячими театральними іграми, науковець дійшов висновку, що молодші школярі в іграх намагаються по пам'яті відобразити те, що вони бачили на сцені. Причому зміст вистави залишається на другому плані, головним же для дітей є втілення низки подій епізоду, що розігрували актори (Бахтін, 1907). Тобто увага дітей концентрується не на змісті вистави, а на сценічній дії актора, на сценічних подіях, які передаються через акторську гру. М. Бахтін указував, що саме акторську роботу і наслідують діти у власній драматизації.

Дослідник зазначає, що на початку XX ст. провідною теорією щодо розуміння природи акторської гри була концепція, запропонована Д. Дідро, в якій визначалися два механізми сценічної творчості: перший – механічне зображення малюнка дій персонажа п'єси, другий – переживання почуттів, якими наділений цей персонаж. На думку М. Бахтіна, дітям притаманний саме другий тип гри. Тому, розробляючи принципи режисерської роботи з організації дитячої драматизації, учений указував на два кардинально протилежні способи, які мають позитивний і негативний вплив на дітей. Як позитивний визначався такий, при якому діти повністю розуміють п'єсу та власну роль у ній, тому й здатні інстинктивно віднайти в собі всі потрібні інтонації, рухи тіла, міміку тощо. У цьому випадку вказівки режисера щодо деяких зовнішніх прийомів гри лише допомагають дітям глибше увійти у свою роль, адже міміка та рух безпосередньо пов'язані з мовою, а правильно знайдена інтонація породжує правильний жест, вираз обличчя, і навпаки. В іншому разі, якщо діти не захоплені п'єсою або не розуміють її, вказівки професійного режисера і навчання дітей «з голосу» та шляхом показу не матимуть результату: «У кращому випадку діти, як папуги, засвоять лише зовнішні прийоми гри, у гіршому, замисляться, навіщо все це потрібно, і дійдуть висновку, що це потрібне для того, щоб справити враження на інших, залишаючись «холодними». Іншими словами, це призведе до «акторства» в розумінні удавання» (Бахтін, 1911). Така думка М. Бахтіна може розглядатися як одне з методичних положень організації дитячої театральної творчості.

Спираючись на положення про прерогативу переживання в процесі створення дитиною драматичного образу, М. Бахтін визначає умови організації театральної роботи з дітьми:

1. Повне розуміння своєї ролі та перевтілення в персонаж.

2. Наявність у дитини запасу власних спостережень, на основі яких і відбувається розробка образу.

3. Самоспостереження та самокритика. У цьому аспекті вчений указував, що дитині-актору недостатньо відчувати ті чи інші почуття, їй необхідно передати їх партнерам у грі та глядачам. Тому школяреві важливо визначити, що з арсеналу власних особистісних рис і якостей потрібне для художньо-творчого процесу і як досягти певних станів та відчуттів. Саме останні дві умови М. Бахтін вважав головними для розвитку психічних процесів дітей та молоді в ході їхньої театральної діяльності.

4. Пріоритетність художньої роботи в ході постановки дитячих вистав. Під «художністю» М. Бахтін розумів «єдність і гармонію між ідеєю та відтворенням її у виставі» (Бахтін, 1911b, с. 197). Успішність саме такого підходу, на думку вченого, полягала в тому, що діти внаслідок природної здатності до наочності та жвавості уяви спроможні захопитися задумом автора ще скоріше, ніж дорослі. Саме це й необхідно враховувати режисерові на етапі підготовки до вистави. Стосовно таких цілей, як розвиток голосу, мови, впевненості, морально-етичних установок тощо, науковець вважав, що вирішити їх можливо тоді, коли вони залишаються на другому плані. Тобто в ході роботи над виставою під час пошуку дитиною засобів виразності розвиток мови і зазначених якостей її психіки буде відбуватися автоматично.

5. Обов'язкова, кропітка робота над виставою. Вчений підкреслює: «Не можна виступати перед будь-якою публікою з недостатньо підготовленою виставою; не можна також обирати п'єси заради виграшних ролей для дітей, п'єса обирається заради ідеї, що відображена у відповідних образах» (Бахтін, 1911b, с. 182).

М. Бахтін запропонував власний підхід поступового ознайомлення дітей із театральним мистецтвом, який базувався на дотичності розвитку дитини і театру. Для дошкільного віку вчений найдоступнішим вважав тіньовий театр (тоді його називали «китайські тіні», «іспанські тіні»). Наступним був театр Петрушки, адже «потреба сміятися в дітей така велика, що, як

показує досвід, найефектніші, найпоетичніші вистави маріонеток втрачають привабливість для дітей, якщо там нема цього персонажа» (Бахтін, 1911b, с. 159). Далі йшов театр маріонеток. Зміст лялькових вистав, підготовлених дітьми, мав казковий, історичний, етнографічний та побутовий характер. У такому театрі-грі дитина була водночас і автором, і режисером, і актором, адже вона інсценувала улюблені казки, оповідання чи сюжети різних драм і комедій та грала за усіх дійових осіб.

Поступово, підростаючи, діти переходять від лялькового до справжнього дитячого драматичного театру. Допомогати в цьому процесі, на думку вченого, повинні вистави старших дітей, що влаштовувалися під керівництвом педагогів. Отже, дошкільний вік і початкову школу М. Бахтін вважав середовищем для запровадження саме лялькового театру.

У середній школі, на думку вченого, учнівські театральні постановки можна використовувати як засіб естетичного виховання – такий, що здатен посилити естетичне враження від поетичного тексту, з яким знайомляться учні на уроках літератури: «Коли учні розігрують «Притчу про блудного сина» С. Полоцького, «Вертепну драму про царя Ірода» або сцени із «Трессотипіуса» О. Сумарокова, то це звісно лише засіб наочного навчання в руках учителя словесності» (Бахтін, 1911b, с. 205).

Особливу увагу М. Бахтін приділив учнівській драматизації та інсценізації як дидактичному засобу, який необхідно застосовувати, насамперед, на уроках літератури. Вчений указував, що «вивчати драму в класі все одно, що вивчати рослину за засушеним зразком» (Бахтін, 1911b, с. 154). Він вважав, що безпосередній обов'язок справжнього вчителя словесності – це застосовувати в навчанні, естетичному та моральному вихованні учнівської молоді наочність. Тому вчитель повинен домагатися того, щоб по можливості всі драматичні твори, які входять до навчальної програми, були продемонстровані учням у сценічному виконанні, навіть не дуже професійному. Такий метод науковець пропонував використовувати і на заняттях із Закону Божого та географії (етнографічні сценки). Ставлення М. Бахтіна до театрального мистецтва як дидактичного засобу було настільки серйозним, що він запропонував систему введення цього виду творчості до процесу навчання.

Він вказував, що в молодших класах учитель співу разом з учителем танців може поставити поетичні сценки казкового та побутового характеру, навіть невеличкі опери. У середніх та старших класах учителі нових і прадавніх мов, рідної мови та словесності можуть ставити невеличкі вистави, складність яких залежить від підготовленості класу, репертуару, теми, що вивчається. Наприклад, він пропонував обрати певну виставу російських класиків і виконати її на шкільній сцені. Такі постановки, на думку вченого, сприятимуть розвитку в учнів смаку та інтересу до класичного репертуару, а також створять певні уявлення про працю режисера й актора.

Визначивши шкільну драматизацію важливим чинником розвитку учнів, М. Бахтін позначив вимоги щодо її організації:

- основним завданням режисера у такій роботі є згуртування дітей в єдине потужне товариство;

- режисер повинен захопити дітей ідеєю вистави, а не її подробицями. Зробити це, на думку вченого, можливо і красою, і драматизмом, і навпаки, комізмом сюжету (Бахтін, 1911b, с. 201).

- з метою запобігання перевтомлюванню дітей у виборі п'єси необхідно враховувати тривалість її в цілому та окремих актів;

- ідея вистави та кожної окремої ролі не повинна перевищувати рівень розвитку й запасу спостережень дитини, адже від цього залежить її розуміння учнями (Бахтін, 1911b, с. 180).

Також учений порушував питання про організацію театральних виступів учнів на шкільних вечорах і відвідування школярами вистав у професійних театрах. Стосовно учнівської драматизації на вечірках М. Бахтін зауважував, що на шкільних дозвіллевих заходах необхідно впроваджувати рольове читання байок, оповідань, уривків з драм. Відвідування драматичних вистав, на думку вченого, повинно бути нечастим, інакше в дітей може притупитися вразливість до яскравого, нового, розвинутого нав'язлива пристрасть до видовищ. Він вказував, що відвідування театру повинно бути для дітей святом, до якого вони готуються заздалегідь, краще в школі. І репертуар театру, і відвідування його дітьми та школярами повинні контролюватися радою батьків і педагогів, а проведення попередніх бесід з дітьми про зміст таких вистав є обов'язковим. Багато з положень, розроблених М. Бахтіним, були інтерпретовані радянськими педагогами і впроваджені до шкільної практики.

Іншим дослідником педагогічного потенціалу театального мистецтва був О. Буткевич (1909). Він вважав театр засобом, який сприяє активному узагальненню в уяві дитини навколишнього життя та впливає на її психічний розвиток. Для успішного впровадження театральної творчості дітей учений пропонував дотримуватися низки умов.

До першої він відносив вибір репертуару. Дослідник наполягав на тому, що на сцені діти повинні передавати лише ті почуття та настрої, які цілком відповідають рівню розвитку їхньої психіки. У порушенні цієї умови О. Буткевич вбачав два шкідливі наслідки. Перший: під час вистави діти можуть мати вигляд маріонеток, адже їм необхідно заучувати і промовляти незрозумілі слова. Інший – порушення природного процесу духовного розвитку дітей через те, що вони змушені опановувати чужу психологію. У цьому положенні О. Буткевичем мається на увазі відтворення дитиною психофізичних дій, що зафіксовані драматургом у поведінці героїв драматичного твору і нетипові для виконавця.

Друга умова стосувалася принципів роботи. Під час постановки вистав дітям необхідно давати широку ініціативу та самостійність. Допомога дорослих повинна обмежуватися поясненнями та вказівками, які робляться на етапі початкового читання п'єси. Детальне режисерство взагалі неприпустиме: «Дитина, що захоплена роллю, грає безпосередньо почуттями, за натхненням, а постійні зауваження і зупинки режисера можуть доводити маленького актора до остовпіння» (Буткевич, 1909, с. 156).

Третьою умовою було врахування вікових особливостей глядачів. У цьому питанні думки О. Буткевича і М. Бахтіна збігалися: віковий склад аудиторії глядачів повинен максимально наближатися до віку акторів, адже товариське середовище є найбільш природним для дитячого театру.

Також педагог наголошував, що гра дітей у шкільному театрі повинна бути вільною від будь-яких розрахунків за витрачені дитиною сили та здібності, тобто бути безкоштовною.

Досвідом організації шкільних постановок на сторінках «Педагогічного листка» ділилася вчителька Фребелевського товариства А. Калмикова (1913, с. 225–229). Вона пропонувала чотири «ступені» дитячого театру, які відповідали психологічним особливостям певних вікових груп. Для більшої наочності цей матеріал подаємо у вигляді таблиці (табл. 1).

Таблиця 1

Модель дитячої театральної творчості за А. Калмиковою

Етап	Вік дітей (у роках)	Зміст театральної творчості
I	4–7	Театр дотичний рухливій грі. П'єси короткі, сюжет зрозумілий і близький дітям
II	7–11 (12)	Використання фантастичних сюжетів, казок
III	11(12)–14	
IV	14–17	П'єси змістовні, сюжети ідейні, доречно драматизація за творами авторів класичної літератури.

Серед методичних настанов учительки важливими є такі:

– з метою уникнення небажаних почуттів і настроїв дитячій виставі необхідно надати характер гри, розваги, яка влаштовується дітьми для них самих, а не задля гостей чи дорослих; для молодших дітей треба обирати п'єси з невеликою кількістю слів і багатою жвавою дією, цікавими костюмами, простою декорацією, що збуджує та підтримує почуття дітей;

– для дітей старшого віку доречно використовувати яскраві костюми та персонажі, що втілюють навчальні поняття (наприклад, букви абетки, розділові знаки, частини мови тощо).

Дослідник дитячого театру М. Дрізен (1911), стосовно змісту театральних вистав дітей вказував, що школярам молодшого віку зрозуміла і близька ілюстрація фантастичних образів, а старшим учням – історична хроніка, яку він пропонував зробити нарізним каменем шкільного театру (Дрізен, 1911).

Серед доробку українських науковців дореволюційного часу в межах досліджуваної теми найбільш значними є педагогічні думки Г. Іваниці (1919). Розглянемо ключові положення його думок щодо виховного впливу театального мистецтва на дитину. Найважливішим є те, що дослідник вказував на позитивний вплив театру в оволодінні рідною мовою: «Будівництво в сфері українського дитячого та шкільного театру ... буде оточувати їх (учнів – М. Д.) стихією рідного слова, причому в найрізноманітніших і принагідних для дітей формах» (Іваниця, 1919, с. 1676). Вирішення цього завдання науковець вважав неможливим без створення спеціалізованої літератури, тематику якої він розподілив за трьома групами.

До першої групи входила література теоретичного характеру – статті й книжки, в яких висвітлювалися питання історії, теорії та практики дитячого і шкільного театру в контексті новітніх на той час педагогічних досягнень.

Друга група – це методична література: «На допомогу нашим діячам у сфері дитячого та шкільного театру бажано було б дати літературу практичного характеру, свого роду «енциклопедію дитячого та шкільного театру» з практичними порадами щодо організації різних форм дитячого театру, праці режисера, обладнання сцени, декорації, костюмування, гриму тощо» (Іваниця, 1919, с. 1677).

До третьої групи літератури Г. Іваниця відніс репертуарний матеріал, зауважуючи при цьому, що українською мовою таких книг або збірок майже немає: «...наприклад, у «Пораднику дітям позашкільної освіти і дошкільного виховання» (Вип. I, стор. 167–169), кількість зазначених п'єс для українського дитячого шкільного театру не досягає навіть десяти» (Іваниця, 1919, с. 1678).

У розробці дитячого драматичного матеріалу він пропонував враховувати особливості розвитку «драматичного інстинкту», і якщо першим щаблем його розвитку на той час учені вважали гру, то й у сценаріях драматизованих ігор він пропонував поєднувати різні форми художньої виразності (слово, жест, музику). Отже, на першому етапі розвитку драматичної творчості дітей необхідно використовувати ігри зі співом, постановку шарад і прислів'їв, «живі групи і картини», пантоміми, тіньовий театр.

Другим етапом у розвитку драматичних здібностей дітей Г. Іваниця визначав інсценування сюжетів нескладних дитячих п'єс та казок. І третій етап – це театральна дитяча самодіяльність. У цьому його погляди збігаються з положеннями більшості науковців-педагогів.

Досить детально Г. Іваниця розробив тематику дитячого репертуару. Він пропонував створювати драматичний матеріал за певними сюжетами:

1) біблійними, до яких автор відносить сцени із вистав «шкільної драми», адаптовані до рівня тогочасного сприйняття;

2) казковими – українські, слов'янські, західноєвропейські та східні казки;

3) фантастичними – так звані «дитячі феєрії», в яких широко використовувалися мотиви і персонажі різних казок;

4) побутовими, зокрема із життя дітей (сільське і міське життя, родинні події, ситуації в школі та ін.);

5) історичними (з вітчизняної та закордонної історії);

6) географічними: інсценування мандрівок із різними пригодами і широким введенням етнографічного матеріалу.

Також Г. Іваниця вказував, що, окрім книжок із текстом п'єс, бажано укласти методичні збірники з тематикою та сюжетними лініями, на основі яких діти самостійно створюватимуть окремі драматичні сценки або цілі вистави. Такі збірники вчений вважав корисними і для вчителів, адже за тогочасними педагогічними вимогами художня творчість дітей виявлялася не лише в постановці авторських п'єс, а й у створенні власних драматичних сценаріїв. Тож такі збірки могли б допомогти вчителям, які зацікавилися методом драматизації як засобом розвитку й освіти дітей.

Окрему увагу Г. Іваниця приділив змісту дитячих дозвілєвих заходів – ранків і вечірок. Він вказував, що ці заходи можуть бути двох типів. Перші – це такі, що поєднані однією темою (наприклад, присвячені письменникові або певній історичній події чи географічному явищу). Інші – на зразок концертної програми, тобто складаються з низки номерів, різноманітних за характером та способом виконання (декламація, мелодекламація, сольні та хорові співы, інсценівки, вистави тощо).

Про можливість використання шкільної драматизації як педагогічного засобу наголошував М. Невада (1911). Визначаючи виховне значення шкільних вистав, він зауважував, що вони здатні:

- внести до сірої шкільної буденності нову свіжу течію;

- збудити в душі дитини творчі сили; привчити школярів до публічних виступів;

- навчити їх володіти голосом, рухом, мімікою; зблизити учнів з учителем;

- допомогти вчителю ближче пізнати дітей і тим самим ефективніше на них впливати.

Тож М. Невада визнавав, що шкільна вистава – це не просто приємна розвага, а педагогічна справа, яка потребує методичного осмислення (Невада, 1911, с. 19). В основі сценічної гри дитини, на його думку, лежить дитяча безпосередність, щирість і жвавість фантазії. Саме цими особливостями шкільного віку повинен

керуватися вчитель під час роботи над виставою, а не муштрувати учнів у сценічній техніці, адже копіювання – це не творчість. Про це він пише так: «Нестримний політ фантазії, властива дітям чутливість, вразливість і сильне переживання образу, яке виникає в уяві дитини в ході зрозумілої сценічної події, призводять до того, що ця експресивна аудиторія правильно відгукується на окремі моменти п'єси» (Невада, 1911, с. 23). Тому, розробляючи методичні підходи до організації репетицій, педагог головним уважав розуміння учнем характеру дійової особи. Поряд із цим М. Невада пропонував застосовувати такі методичні прийоми: ознайомлення із творчістю драматурга, колективне розподілення ролей, спільне читання тексту п'єси з подальшою читкою, планування репетиційної роботи над виставою. Ці прийоми, по суті, використовуються в професійній режисерській роботі над виставою.

Окрім репетицій із дітьми-акторами, педагог пропонував проводити попередні бесіди із дітьми-глядачами, що дозволяло останнім краще зрозуміти зміст вистави. У таких вступних промовах дітей знайомили з творчим портретом автора п'єси, її змістом, давали характеристику дійових осіб тощо.

Як і більшість педагогів, М. Невада висловлював власну думку щодо жанрового наповнення шкільної театральної роботи:

- молодші школярі повинні інсценувати байки, народні казки, побутові діалоги, сцени з оповідань;

- учні 3-4 класів можуть ставити водевілі, комедії, класичні п'єси.

Особливу увагу педагог приділив такій формі дитячої творчості, як інсценування «пісень в особах». Цей спосіб театральної роботи учнів він вважав першим кроком до постановки дитячих опер.

Позитивне виховне значення шкільної драматизації визнавав і український педагог Г. Маляр (1918). На його думку, театральне мистецтво здійснює особливий вплив на процес запам'ятовування, адже в стані емоційного збудження, в якому перебуває дитина під час перегляду або участі у виставі, вона здатна надовго запам'ятовувати текст, навіть може його цитувати. Взагалі Г. Маляр вважав, що під час вистави «дитина живе іншим життям» (Маляр, 1918, с. 20), а це у свою чергу, дозволяє вчителю розвинути її здібності, зокрема виразність мови. Педагог порівнював поведінку дітей на новорічних

святках і в шкільних виставах, вказуючи на незначне виховне значення ялинкових свят. Про це він пише так: «Коли дитина на ялинці читає якийсь вірш, ми вимагаємо від неї виразності, що вдається не досить часто, бо задля цього треба вже мати хоч якийсь артистичне виховання. Щоб дитина переживала те, про що вона говорить, треба хоч трохи наблизити її до відповідних обставин, викликати в неї певний настрій, якого на ялинках ніколи не буває. У виставі ж є всі умови: дитина тут всім живе, і тут їй легко увійти, як кажуть, у свою роль. Отже, беручи участь у виставі, дитина може виявити (і розвинути – М.Д.) свій артистичний хист» (Маляр, 1918, с. 20).

У справі розвитку шкільної театральної творчості учнів Г. Маляр пропонував заручитися допомогою відділів повітових шкільних рад або повітових народних управ. За допомогою цих установ він пропонував створити фонд декорацій, костюмів та іншого театрального знаряддя, яким можуть користуватися всі школи, а показ шкільних вистав пропонував улаштовувати на сценах народних будинків. Такої ж думки дотримувався І. Крижановський, який 1918 року на сторінках часопису «Вільна українська школа» порушував питання про організацію позашкільної освіти в Україні.

Організацію дитячих вистав у сільських школах досліджував полтавський учитель Д. Соловей (псевдонім – Митрусь) (1919) (Митрусь, 1919). Спираючись на власні спогади про драматизацію в шкільні роки оповідань М. Гоголя, він вказував, що головне завдання учнівських театральних забавок-вистав полягає в збудженні творчості, вихованні морально-естетичних ідеалів дітей: «Якщо нам пощастить показати дитині чи підлітку картину чогось високого, світлого, морального, чогось такого, що загострює образи життя, то ми зробимо велике діло» (Митрусь, 1919, с. 52). Відповідно до цього положення педагог висунув певні вимоги до учнівського репертуару: він повинен бути героїчним, казковим, фантастичним, таким, який прикрашає життя дітей, будить найкращі почуття їхньої душі; закінчуватися п'єса повинна високою мораллю, форма боротьби добра і зла не має бути грубою, такою, що ображає етичні почуття дитини.

Досить цікавий доробок з досліджуваної проблеми залишила С. Русова (1916). Звернення Софії Федорівни до театального мистецтва як до педагогічного засобу було не випадковим. З родинно видатного представника національного

театального мистецтва М. Старицького С. Русова познайомилася в період улаштування першого дитячого садка: діти Старицьких відвідували цей заклад. Трохи пізніше (1872 р.), коли сестри Ліндфорс «цілком увійшли в українське громадянство», вони познайомилися з П. Чубинським, видатним науковцем і громадським діячем, одним із організаторів аматорського театру Київського університету (1859 р.). Згодом при дитячому садку-пансіоні Марії та Софії Ліндфорсів був улаштований аматорський театральний гурток, де, як пишуть театрознавці, «найбільшими ентузіастками театральної справи були сестри Ліндфорс» (Русова, 1916 а, с. 181). Також відомо, що саме О. Русов запропонував Софії Федорівні зіграти роль в аматорській виставі, хоча в мемуарах вона про це не згадує. Отже, всі ці факти свідчать, що С. Русова в педагогічній діяльності звернулася до театального мистецтва не випадково. Теоретично осмислюючи вплив театру і драматизації на розвиток дитини, вона спиралася не тільки на результати досліджень, а й на власний досвід акторської роботи.

Ключовим положенням теорії видатної української вченої щодо впровадження театального мистецтва до навчально-виховного процесу шкіл була поширена в той час теорія американських психологів про драматичний інстинкт дитини. Осмислюючи їхні погляди, С. Русова вказувала: «Драматичний інстинкт певною мірою є виявом художньо-естетичного, яке вкладене в душу людини самою природою, але, безперечно, його естетична цінність перебуває в залежності від вражень, отриманих у дитинстві [...] Драматичний інстинкт є одним із найважливіших спонукань до художньо-творчої роботи, а відтак і до сприйняття естетичних вражень» (Русова, 1916 б, с. 4–5). На таких засадах педагог обґрунтовувала необхідність естетичного виховання дітей дошкільного та шкільного віку різними засобами, зокрема і театром. Спираючись на поширену в той час теорію драматичного інстинкту, педагог виокремлювала дві форми драматизації – активну й пасивну. Під активною формою С. Русова розуміла розігрування дітьми певних сюжетів, що створювалися за літературною основою, тобто це фактично були драматизовані ігри. Окремо науковець розглядала драматизацію навчального матеріалу на уроках, але до форми активної драматизації таку діяльність учнів не відносила. Пасивна форма драматизації, за С. Русовою, – це «відвідування театру,

кінематографа, цирку тощо» » (Русова, 1916 d, с. 1), тобто таких видовищ, які здатні викликати в дитини певні почуття, що безпосередньо впливають на її особистість й сприяють свідомому та несвідомому програванню дітьми запропонованих сюжетів. Розглянемо більш детально погляди С. Русової на організацію драматичної діяльності дітей у вказаних формах драматизації.

Драматизовані ігри дослідниця вважала основою розвитку дітей дошкільного віку. Підтримуючи концепцію С. Холла, вона говорила, що в основі такої діяльності дітей молодшого віку лежить їхня потреба до імітації поведінки тварин та дій знайомих людей. Тому сюжетами драматизованих ігор пропонувала обирати побутові казки, в яких зображується життя дітей, та казки про звірів. На її думку, вихователь тим самим підтримував природне бажання дитини перевтілюватися в близький і простий образ. Пріоритетність казкового репертуару С. Русова пояснювала й тим, що мова таких фольклорних творів досить образна, має постійні повтори, що значно полегшує процес її запам'ятовування дітьми.

За її концепцією, сюжети драматичних ігор необхідно поступово ускладнювати. Від побутових казок, казок про тварин вона пропонувала переходити до народних міфів, наприклад Гапавата, Калевала та ін. Старші діти, на думку С. Русової, можуть грати за сюжетами авторських літературних творів (наприклад гра в «Робінзона», яка може тривати довгий час). До загальновідомого сюжету роману Д. Дефо «Робінзон Крузо», за яким і мали грати діти, науковець пропонувала додавати пригоди, які вигадували б самі діти. Власну ініціативу дітей С. Русова вважала найголовнішою умовою організації драматизацій будь-якої форми. Кількісний склад учасників такого виду діяльності принципового значення не мав, головне – це свобода дитячої творчості та якомога менше втручання й керівництво з боку педагога.

Найголовнішим видом дитячої драматизації вона визнавала роботу шкільного театру як особливого засобу розвитку драматичного інстинкту та окремих психічних утворень дітей. Наприклад, дослідниця зауважувала: «Під час драматизації укріплюється, насамперед, душевна художня самосвідомість дитини, пробуджується її здатність розуміти на чуттєвому рівні різноманітні чужі психічні переживання, тому в дітей зростає

солідарність з іншими людьми»... » (Русова, 1916 с, с. 7). Більшість дітей чудово відображає різних персонажів, адже вони на основі інтуїтивних відчуттів здатні зрозуміти той психологічний типаж, який грають. Отже, у процесі драматизації діти отримують глибокі душевні переживання, що «сприяє зростанню їхньої душевної свідомості, їхніх симпатичних здібностей» (Русова, 1916 d, с. 3). Тобто науковець підкреслює вплив учнівської драматизації на розвиток емпатійних здібностей школярів.

Окрім цього С. Русова вважала, що участь дітей у високохудожніх шкільних виставах здатна розвинути смак дітей і виховати з них уважних і грамотних глядачів.

Звертаючись до учнівської драматизації, С. Русова узагальнювала тогочасну практику роботи шкільних театрів. Аналіз результатів опитування вчителів дозволив дослідниці зробити певні висновки:

- учнівські вистави є корисними, такими, які надають незабутні художньо-естетичні переживання літературних творів і можливість для різнобічного самовиявлення учнів;

- у процесі виконання ролі діти привчаються до самовладання; до монотонного шкільного життя вноситься різноманіття;

- драматизація сприяє дружньому зближенню учнів з учителями.

Поряд із цим дехто з опитаних педагогів вказував на негативні наслідки шкільних вистав:

- через те, що не всі учні (навіть одного класу) можуть брати участь у виставі, виникає заздрість в одних і погорда в інших школярів;

- під час підготовки й показу вистави створюється атмосфера нервового збудження, що відволікає дітей від спокійного врівноваженого ритму шкільного життя.

Окрім думок учителів, Софія Федорівна вивчала ставлення учнів до шкільної драматизації: серед школярів також проводилося опитування. Більшість дітей висловилися позитивно щодо шкільного театру: діти були задоволені нагодою вдягти гарне вбрання, можливістю пограти; були й такі, які говорили, що вони навчилися правильно говорити, гарно вимовляти слова » (Русова, 1916 d).

Враховуючи результати свого дослідження, С. Русова зробила висновок про корисність шкільних вистав, а негативних моментів, на її думку, легко можна уникнути завдяки педагогічному такту. Тому вона наполягала, що

впровадження учнівської драматизації до шкільного життя й навчальних предметів є бажаним виховним засобом.

Розробляючи методичні настанови щодо шкільної драматизації, Софія Федорівна пропонувала розпочинати драматизовану гру з виразного читання або розповіді дітям цікавої історії, саме враження від такої історії, на її думку, спонукатиме дітей до гри. Окрім цього, бажання дітей програти те, що вони почули, може виникнути не одразу. Найчастіше це залежить від того враження, яке справить на дітей розповідь. Якщо діти не виявляють ініціативи, педагог пропонувала застосувати низку прийомів: прочитати або розповісти історію ще раз; запропонувати дітям поімпровізувати з її текстом; придумати умови, за яких відбуватимуться події оповідання; принести й обіграти аксесуар, який би стосувався змісту оповідання; звернути увагу дітей на якусь деталь у змісті оповідання і тим самим підштовхнути їх до драматизації. Для того щоб яскравий образ сприяв збудженню емоції безпосередньо під час читання оповідання або після нього, С. Русова пропонувала влаштовувати «живі картини»: «переживання буде інтенсивним і (текст. – М.Д.) продекламується з великим натхненням. Нерідко декламацію можна супроводжувати і світловими картинками» (Русова, 1916с, с. 6). Тобто педагог повинен створити такі умови, які б захопили дітей і викликали в них бажання відобразити сюжет у власних діях.

У наукових розвідках Софія Федорівна окреслила вимоги до сюжетів, які можна пропонувати учням для драматизації: сюжет повинен бути доступним, цікавим, наповненим життєвістю й відбуватися в простих умовах.

Проводити великі драматизовані видовища С. Русова пропонувала не більше, ніж 4–5 раз на рік, оскільки такий вид діяльності передбачає «інтенсивну роботу і наслідувальних, і творчих сил дітей, вона втомлює й не повинна переходити в дещо шаблонне» (Русова, 1916с, с. 6). Також педагог-науковець визначала завдання керівника учнівської драматизації, серед яких значними були такі: керівник повинен підбадьорювати неспівликих дітей; стежити за тим, щоб найактивніші учні не грали постійно головні ролі; домагатися того, щоб драматизація була природною.

Особливу увагу науковець приділяла учнівській драматизації як дидактичному засобу. На її думку, драматизація та шкільні вистави полегшували вивчення іноземної мови, літератури,

історії: «Це великий засіб, коли відомості з історії, літератури, мови засвоюватимуться не за підручником, а шляхом переживання, живою мовою, яка переповнена почуттями й образами. Тоді драматичний інстинкт стане не лише виховним прийомом, а й методом навчання. Послідовно організовані вистави, у яких відтворюються різні історичні події, починаючи від первинних театралізованих народних ігор, казок, легенд, міфів, епопей, історичних драм, змусять учнів переживати всю велику поему розвитку людської культури; перевтілюватися в певні типи творців історії, починаючи від первісного австралійця, котрий ледве видобував вогонь і переслідував наївно-хитрими прийомами не менш розумного за нього птаха, і закінчуючи Юлієм Цезарем, Наполеоном, Вашингтоном» (Русова, 1916с, с. 3–4). Софія Федорівна була переконана, що такий підхід викликати буде свідоме вивчення школярами гуманітарних наук.

Безперечно, позитивного значення драматизація набувала у вивченні іноземних мов: вона додавала до навчання життєвість, сприяла створенню природних форм бесіди. С. Русова пропонувала починати драматизацію навчального матеріалу з іноземної мови із простих казок, де кожному учневі необхідно було б сказати не більше 3–4 фраз. Потім пропонувалися зразки іноземної класичної літератури, в яких школярі безпосередньо знайомилися зі створеними авторами загальнолюдськими типажми. У цьому аспекті педагог висловлювала досить актуальну й сьогодні думку: «Не в граматиці полягає таємниця знання мови, не в бездоганно написаних письмових роботах, а в проникненні духом мови в психологію народу, чю мову вивчаємо, тому використання драматичного інстинкту може в цій справі дати повне задоволення» (Русова, 1916d, с. 4).

Упровадження такого способу навчання й виховання, на думку С. Русової, можливе після здійснення певних теоретичних досліджень. По-перше, усвідомлення природи драматичного інстинкту, його співвідношення з іншими компонентами особистості. Вона вважала, що для цього необхідно насамперед провести психологічні дослідження і значну кількість спостережень за дітьми. По-друге, потрібна широка естетична підготовка керівників дитячою драматизацією та вчителів; ознайомлення їх із національним мистецтвом того населення, серед якого їм доведеться працювати в закладах освіти.

Науковець стверджувала, що такі фахівці повинні мати запас пісень, казок, художніх літературних творів, бути обізнаними з народними обрядами, щоб використовувати їх як тематичне і змістове наповнення учнівських драматизацій.

Пасивна форма. Щодо реалізації пасивної форми розвитку драматичного інстинкту дітей С. Русова вказувала на поєднання зусиль школи й театру: завдання школи полягало в розвитку художнього смаку дітей, в урегулюванні процесу відвідування дітьми театру й кінематографу, а завданням театру було створення по-справжньому доступного для дітей репертуару. Відносно цього С. Русова зауважувала, що участь у високохудожніх шкільних виставах розвиває смак дітей і виховує з них уважних і грамотних глядачів.

Такими були теоретичні та методичні підходи щодо визначення театрального мистецтва як виховного і дидактичного засобу. Якою була практика організації учнівської театральної самодіяльності, достеменно дізнаємося із доповіді інструктора художньої секції (прізвище якого, нажаль, не вказувалося в протоколі засідання), яку було прочитано на об'єднаному засіданні культурно-просвітницького відділу кооперативу «Об'єднання» м. Харків (Доповідь інструктора, 1918).

У межах культурно-просвітницької діяльності кооперативу працювала розгалужена та ієрархічно вибудована система художнього виховання дітей, в якій значне місце посідало театральне мистецтво. Про спосіб організації роботи в театральних колективах повідомлялося таке: кожна організована драматична група мала у своєму складі старшого товариша, так званого режисера, котрий порівняно з іншими мав досвід і любительську техніку постановки вистав. Він надавав інструкторську допомогу районному драматичному колективу зі створення вистав. Через певний час такі люди ставали учнями режисерських класів центральної музично-драматичної школи, де викладали фахівці-режисери. У центральній школі планувалася і розроблялася вся постановочна робота (як правило, 1–2 вистави), яка потім впроваджувалася в районних театральних осередках кооперативу «Об'єднання». Можемо припустити, що активно вона не проводилася, адже в документах про діяльність художньої секції кооперативу вказується на відсутність необхідної методичної літератури, драматичних творів, недостатнє матеріальне забезпечення. Щоб якось виправити складну

ситуацію, планувалося створити в центрі (м. Харків) режисерський склад, але це не дало бажаних результатів. Інструктор вказував, що такий стан речей триватиме доти, доки діти самі не пізнають специфіку образу, поки самі його не «оживлять». У цьому контексті він зауважував: «Якщо діти створять низку персонажів з обраної п'єси шляхом «живого» знайомства з ними, шляхом визначення того враження й хвилювання, яке опановує нами безпосередньо при знайомстві з образами, то ми не будемо прикро вражатися з того, що діти у виставі були «як неживі» (Доповідь інструктора, 1918). На його думку, процес виявлення внутрішнього переживання дитини залежить від того, наскільки керівник здатен побачити цей елемент її самостійної творчості, вчасно його визначити і розвинути.

Щоб процес керування театральною творчістю дітей відбувався успішно, інструктор пропонував керівникам дитячою театральною творчістю відбирати «живий матеріал», низку образів, які виникають у дитини в результаті безпосереднього прояву будь-якого враження. Цей підхід він пояснював так: «Якщо ми маємо на увазі роль метелика, то треба звернути увагу дітей на нього, на його рухи, забарвлення тощо. Тоді діти настільки переймуться отриманими враженнями, що самі зроблять рухи метелика такими, якими вони їх відчували» (Доповідь інструктора, 1918). У роботі з дитячим колективом інструктор художньої секції пропонував керівникам дитячих гуртків звертати увагу дітей на життя, на його виявлення та характерні риси і змальовувати все це настільки яскраво, щоб у дітей виникла потреба показати, відобразити те, що вони побачили. Потім із низки готових персонажів за відповідного відбору керівник театрального колективу створюватиме виставу або за авторською п'єсою, або за сюжетом, який діти розробили самостійно. Успішність такого методу роботи, на думку інструктора, залежить від здібностей керівника та від виявлення ним творчого потенціалу дітей.

Аналіз архівних матеріалів, періодичних науково-педагогічних видань початку ХХ ст., мемуарів провідних педагогів і театральних діячів цього часу дозволив виявити низку персоналій, які вперше в історії педагогічної думки вказували на необхідність естетичного виховання особистості засобами театрального мистецтва й активно розробляли способи і методи уведення театрального мистецтва до системи навчання та виховання дітей і учнівської молоді. У наступні

десятиліття зі зміною суспільного ладу створюються умови, які сприятимуть розвитку поглядів вітчизняних учених на театральне мистецтво як педагогічний засіб.

Висновки. Вивчення теоретичного доробку російських та українських культурологів, громадських діячів та педагогів першої третини ХХ ст. дозволило визначити коло проблем, що розроблялися в цей час, а саме: вікові межі залучення дітей до театральної творчості, специфіка аудиторії глядачів (М. Бахтін, С. Русова, О. Буткевич); механізми дитячої драматичної творчості та розробка відповідних підходів до організації театральної роботи з дітьми (М. Бахтін, М. Невада, С. Русова, О. Буткевич); вимоги до відбору репертуару (М. Бахтін, С. Русова, Г. Іваниця); етапи ознайомлення дітей з театральним мистецтвом, методика організації та проведення репетиційної роботи (М. Бахтін, А. Калмикова, С. Русова, М. Дрізен) та ін. Науковці й освітяни цього часу зазначали, що до театральної роботи можна залучати дітей, які грають тільки для однолітків і батьків; ознайомлення з театральним мистецтвом треба починати з простих театральних форм, драматизованих ігор, розігрування шарад, прислів'їв, «живих картин» і поступово переходити до постановки драматичних творів; в основі дитячої театральної гри лежать емоційні переживання, і тому завдання керівника – захопити дитину, ввести її в потрібний емоційний стан.

Важливого значення для визначення шляхів упровадження засобів театрального мистецтва до педагогічного процесу набули думки М. Бахтіна і С. Русової щодо використання драматизації як дидактичного засобу на уроках літератури, мови,

історії з метою активізації навчальної діяльності, збудження уваги дітей, підвищення мотивації до навчання.

На підставі проведеного аналізу культурологічних аспектів функціонування театрального мистецтва в суспільстві, теоретичних підходів до розуміння педагогічних можливостей театру і практики використання засобів театрального мистецтва в шкільній практиці було визначено, що в педагогічних матеріалах першої третини ХХ століття наголошувалося на важливості засобів театру для розвитку складових естетичної сфери людини (М. Бахтін, С. Русова). морально-етичних якостей особистості, збудження її творчих сил (Д. Соловей, М. Невада), психологічних і психофізичних характеристик дитини: увага, пам'ять (О. Буткевич, Г. Маляр); самосвідомість, емоції, почуття, емпатійність (С. Русова), комунікативні навички і можливості (М. Невада, Г. Маляр). Окремо визначалися можливості театрального мистецтва в опануванні дітьми рідної мови (Г. Іваниця), у вихованні уважного і освідченого глядача (С. Русова).

Отже, виявлений фактологічний матеріал дає можливість зазначити, що в першій третині ХХ ст. було закладено основи щодо осмислення вітчизняного педагогічного потенціалу театрального мистецтва і здійснювалися спроби введення до освітньої практики різних форм театральної діяльності з метою формування окремих якостей і властивостей особистості.

Подальші наукові розвідки спрямовуємо на виявлення та аналіз історичного досвіду використання театрального мистецтва у вихованні та соціалізації дітей з інвалідністю та обмеженнями.

Література

- Баранова А. И. Эстетическое воспитание старшеклассников средствами театрального искусства (на материале школ Белорусской ССР) : Автореф. дис. канд. пед. наук. НИИ общей педагогики АПН СССР, Москва. 1977. 19 с.
- Бахтин Н. Н. Воспитательное значение театра. Сб. педагогических статей в честь А. Н. Острогорского. Санкт-Петербург : Б. И., 1907. С. 321–345.
- Бахтин Н. Н. Обзор пьес для детского и школьного театра. *Русская школа*. 1911а. № 1. 15–30.
- Бахтин Н. Н. Театр и его роль в воспитании. *В помощь семье и школе*. Москва : Польша, 1911б. С. 133–211.
- Буткевич А. Воспитательное значение детского театра. *Воспитание и обучение*. 1909. № 5. С. 146–158.
- Дергач М. А. Театральне мистецтво як засіб формування особистості в історії педагогічної думки та школи України в ХХ столітті : дис. доктора пед. наук. Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», Луганськ. 2012. 492 с.
- Доповідь інструктора художньої секції кооператива «Об'єднання». ЦДАВОВіУ, Ф. 111., Оп. 1., Спр. 427, арк. 44-зв.

- Дризен Н. В. Влияние театра на детей и юношей школьного возраста. *Русская школа*. 1911. № 1. С. 38–52.
- Іваниця Г. Український дитячий та шкільний театр. Книгаль, 1919. С. 25–26, 1677–1679.
- Калмикова А. Дети и театр. *Педагогический листок : Журнал для воспитателей и народных учителей*. 1913. № 3. С. 225–229.
- Котикова Е. М. Нравственно-эстетическое воспитание учащихся средствами театрального искусства в Украинской ССР (на материале театров для детей 1918-1941 гг.) : Автореф. дис. канд. пед. наук. Киевский гос. пед. ин-т им. А. М. Горького, Киев. 1989. 24 с.
- Левченко М. Г. (1996). Естетичне виховання старшокласників у процесі шкільної театральної діяльності : Автореф. дис. канд. пед. наук. Східноукраїнський університет, Луганський державний педагогічний інститут імені Т. Г. Шевченка, Луганськ. 21 с.
- Маляр Г. Дитячий театр. *Вільна Українська школа*. 1918. № 5–6. С. 19–21.
- Митрусь Дитячий театр. *Театр на селі :порадник по організації народного театру*. Полтава : Друк-ня Полтавської Спілки Споживчих Тов-в, 1919. С. 49–54.
- Михайличенко О. В. Нариси з історії музично-естетичного виховання дітей та молоді в Україні: друга половина XIX – початок XX ст. Київ : Видавничий центр КДПУ, 1999. 255 с.
- Невада М. Дещо про театр в школі. *Світло*. 1911. Березень. С. 17–24.
- Русова С. Ф. Драматический инстинкт и его значение в воспитании. *Для народного учителя: педагогический журнал*. 1916a. № 11. С. 1–8, 181.
- Русова С. Ф. Драматический инстинкт и его значение в воспитании. *Для народного учителя: педагогический журнал*. 1916b. № 12. С. 2–7.
- Русова С. Ф. Драматический инстинкт и его значение в воспитании. *Для народного учителя: педагогический журнал*. 1916c. № 13. С. 1–8.
- Русова С. Ф. Драматический инстинкт и его значение в воспитании. *Для народного учителя: педагогический журнал*. 1916d. № 14. С. 1–5.
- Федоренко С. В., Дашковська А. В. Формування образотворчої компетентності у молодших учнів зі зниженим зором про українську народну іграшку *Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2019. Вип. 1(1). С. 159–168.*

References

- Bahtin, N. N. (1907). Vospitatel'noe znachenie teatra. [The educational value of theater]. Sb. pedagogicheskikh statej v chest' A. N. Ostrogorskogo. [Coll. of Pedagogical Articles in Honor of A. N. Ostrogorsky]. Saint Petersburg. : B. I. 321–345. (rus).
- Bahtin, N. N. (1911). Obzor p'es dlja detskogo i shkol'nogo teatra. [Review of plays for children's and school theaters]. *Russkaja shkola. [Russian School]*. № 1. 15–30. (rus).
- Bahtin, N. N. (1911). Teatr i ego rol' v vospitanii. [Theater and its role in education]. V pomoshh' sem'e i shkole. [To Help the Family and School]. Moscow : Pol'va. 133–211 (rus).
- Baranova, A. I. (1977). Esteticheskoe vospitanie starsheklassnikov sredstvami teatral'nogo iskusstva (na materiale shkol Belorusskoj SSR) [Aesthetic education of high school students by means of theatrical art (on the material of schools of the Byelorussian SSR)] Synopsis of Ph. D thesis. NII obshchej pedagogiki APN SSSR, Moscow (rus).
- Butkevich, A. (1909). Vospitatel'noe znachenie detskogo teatra. [Educational value of children's theater]. Vospitanie i obuchenie. [Education and Training]. № 5. 146–158 (rus).
- Derhach, M. A. (2012). Teatralne mystetstvo yak zasib formuvannia osobystosti v istorii pedahohichnoi dumky ta shkoly Ukrainy v KhKh stolitti [Theatrical art as a means of personality formation in the history of pedagogical thought and school of Ukraine in the twentieth century] :Thesis for Doctor of Pedagogy . Derzhavnyi zaklad «Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka», Luhansk. (ukr).
- Dopovid instruktora khudozhnoi sektsii kooperatyva «Ob'iednannia». [Report of the instructor of the art section of the cooperative "Association"] TsDAVOViUU, F. 111., Op. 1., Spr. 427, ark. 44-zv (ukr).

- Drizen, N. V. (1911). Vliyanie teatra na detej i junoshej shkol'nogo vozrasta. [Influence of theater on children and adolescents of school age]. *Russkaja shkola. [Russian School]*. № 1. 38–52 (rus).
- Fedorenko, S. & Dashkovska, A. (2019). Formuvannia obrazotvorchoi kompetentnosti u molodshykh uchniv zi znyzhenym zorum pro ukrainsku narodnu ihrashku [Formation of art competence using the Ukrainian folk toy among younger schoolchildren with low vision] *Naukovyi zhurnal Khortytskoi natsionalnoi akademii. Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Seria: Pedagogika. Sotsialna robota) 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. Iss. 1(1). 159–168 (ukr).*
- Ivanytsia, H. (1919). Ukrainskyi dytiachyi ta shkilnyi teatr. [Ukrainian children's and school theater]. Knyhal, Ch. 25–26. 1677–1679 (ukr).
- Kalmikova, A. (1913). Deti i teatr [Children and theater]. *Pedagogicheskij listok : Zhurnal dlja vospitatelej i narodnyh uchitelej. [Pedagogical Leaflet: Journal for Educators and Teachers]*. Kn. 3. 225–229 (rus).
- Kotikova, E. M. (1989). Nравственно-эстетическое воспитание учащихся средствами театрального искусства в Украинской ССР (на материале театров для детей 1918-1941 гг.) [Moral and aesthetic education of students by means of theatrical art in the Ukrainian SSR (on the material of theaters for children 1918-1941.)] Synopsis of Ph. D thesis. Kievskij gos. ped. in-t im. A. M. Gor'kogo, Kiev (rus).
- Levchenko, M. H. (1996). Estetychne vykhovannia starshoklasnykiv u protsesi shkilnoi teatralnoi diialnosti [Aesthetic education of high school students in the process of school theater activities] Synopsis of Ph. D thesis. Skhidnoukrainskyi universytet, Luhanskyi derzhavnyi pedahohichnyi instytut imeni T. H. Shevchenka, Luhansk (ukr).
- Maliar, H. (1918). Dytiachyi teatr. [Children's Theater]. *Vilna Ukrainska shkola. [Free Ukrainian School]*. 1918. № 5–6. 19–21 (ukr).
- Mykhailychenko, O. V. (1999). Narysy z istorii muzychno-estetychnoho vykhovannia ditei ta molodi v Ukraini: druga polovyna XIX – pochatok XX st. [Essays on the history of musical and aesthetic education of children and youth in Ukraine: the second half of the XIX - early XX centuries]. Kyiv : Vydavnychiy tsentr KDLU (ukr).
- Mytrus (1919). Dytiachyi teatr. [Children's Theater]. *Teatr na seli : poradnyk po orhanizatsii narodnoho teatru. [Rural Theater: a guide to the organization of folk theater]*. Poltava : Druk-nia Poltavskoi Spilky Spozhyvchykh Tov-v. 49–54 (ukr).
- Nevada, M. (1911). Deshho pro teatr v shkoli. [Some information on theaters at school]. *Svitlo. [Light]*. Berezen'. 17–24 (ukr).
- Rusova, S. F. (1916a). Dramaticheskij instinkt i ego znachenie v vospitanii. [Dramatic instinct and its importance in education]. *Dlja narodnogo uchitelja: pedagogicheskij zhurnal. [For the People's Teacher: Pedagogical Journal]*. № 11. 1–8 (rus).
- Rusova, S. F. (1916b). Dramaticheskij instinkt i ego znachenie v vospitanii. [Dramatic instinct and its importance in education]. *Dlja narodnogo uchitelja: pedagogicheskij zhurnal. [For the People's Teacher: Pedagogical Journal]*. № 12. 2–7 (rus).
- Rusova, S. F. (1916c). Dramaticheskij instinkt i ego znachenie v vospitanii. [Dramatic instinct and its importance in education]. *Dlja narodnogo uchitelja: pedagogicheskij zhurnal. [For the People's Teacher: Pedagogical Journal]*. № 14. 1–5 (rus).
- Rusova, S. F. (1916d). Dramaticheskij instinkt i ego znachenie v vospitanii. [Dramatic instinct and its importance in education]. *Dlja narodnogo uchitelja: pedagogicheskij zhurnal. [For the People's Teacher: Pedagogical Journal]*. № 13. 1–8 (rus).

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ
В ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX СТ.**

**Маргарита Дергач, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры специальной педагогики и специальной психологии, Хортицкая национальная академия, Запорожье, Украина,
e-mail: margarita_solo@ukr.net**

В статті представлені результати аналізу історикографічних матеріалів по проблемі використання театрального мистецтва як засобу виховання, навчання і соціалізації дітей педагогами і театральними діячами України початку ХХ століття. Глибокий аналіз архівних джерел, рукописів, старопечатних видань дозволив виявити педагогів, розробки яких дозволяють нам зрозуміти особливості формування теоретичних основ і практики впровадження театрального мистецтва в освітню систему України.

Було визначено, що в педагогічних матеріалах початку ХХ століття відзначалась важливість засобів театру для розвитку естетичної сфери людини; морально-етичних якостей особистості, збудження її творчих сил, психологічних і психофізичних характеристик дитини: уявлення, пам'ять; самосвідомість, емоції, почуття, емпатичність, комунікативні навички і т.п. Також педагогічними діячами цього історичного періоду визначались можливості театрального мистецтва в оволодінні дітьми рідною мовою, в вихованні уважливого і грамотного глядача.

Ключові слова: театральне мистецтво, навчання, виховання, школярі, педагогічна думка, педагогічна практика, історія педагогіки початку ХХ століття, Україна.

DEVELOPMENT PECULIARITIES OF DOMESTIC THEORY AND PRACTICE OF USING THEATER ART IN EDUCATIONAL WORK WITH CHILDREN IN THE FIRST THIRD OF THE XX CENTURY.

Marharita Dergach, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail:margarita_solo@ukr.net

The article presents the results of the analysis of historical materials on the use of theatrical art as a means of education, training and socialization of children by teachers and theatrical practitioners of Ukraine in the early twentieth century. The in-depth analysis of archival sources, manuscripts, and old printed works allowed to distinguish teachers whose achievements allow us to understand the peculiarities of the formation of the theoretical foundations and practice of introducing theatrical art into the educational system of Ukraine.

During this historical period, the following issues were raised: the age limits of children's involvement in theatrical creativity, the specifics of the audience; mechanisms of children's dramatic creativity and development of appropriate approaches to the organization of theatrical work with children; requirements for repertoire selection; stages of acquainting children with theatrical art, methods of organizing and conducting rehearsal work, etc.

Scholars and educators of the time noted that children and adolescents who played only for their peers and parents could be involved in theatrical work; acquaintance with theatrical art should begin with simple theatrical forms, dramatized games, acting out charades, proverbs, "living pictures" and gradually move on to staging dramatic works; the basis of children's theatrical play are emotional experiences, and therefore the task of the leader is to emotionally captivate the child, put him/her in the right emotional state.

Based on the analysis of culturological aspects of the functioning of theatrical art in society, theoretical approaches to understanding the pedagogical possibilities of theater and the practice of using theatrical art in school, it was determined that pedagogical materials of the early twentieth century emphasized the importance of theater for the development of human aesthetics, moral and ethical qualities of the personality, activation of his/her creative forces, psychological and psychophysical characteristics of a child: imagination, memory; self-awareness, emotions, feelings, empathy, communication skills and abilities. Possibilities of theatrical art in fostering children's mastering a native language, in the training of attentive and competent spectators were defined.

Keywords: theatrical art, teaching, education, schoolchildren, pedagogical thought, pedagogical practice, history of pedagogy of the beginning of the XX century, Ukraine.

Стаття надійшла до редакції / Received 11.05.2020

Прийнята до друку / Accepted 24.06.2020

Унікальність тексту 94,3 % (Unicheck ID 1005370154)

© Дергач Маргарита Альфрімовна

УДК 37.013.3: 929:930(045)

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

РОЛЬ І МІСЦЕ БІОГРАФІЧНОГО МЕТОДУ У МЕТОДОЛОГІЇ ПЕДАГОГІКИ

У науковій статті розглядається і аналізується біографічний метод педагогіки, визначається його роль і місце у методології педагогіки на основі історико-генетичного підходу і між(крос)дисциплінарного аналізу наукових джерел. Встановлено сучасний феномен значного розширення предметного розгляду біографічного методу соціальними і гуманітарними науками («біографічного повороту») й визнання ними наукової «повноцінності» методу на теоретичному рівні. Це і обумовлює актуальність методологічного усвідомлення біографічного методу як сучасного способу побудови теоретичної і практичної педагогічної діяльності. У статті розкрито навчальні, виховні й освітні можливості біографічного методу для розвитку особистості та його значну роль у реалізації «олюднення знань» принципу гуманізації і гуманітаризації освіти. Визначено, що метод посідає важливе місце серед міждисциплінарних методів педагогіки і має прогностичні перспективи подальшої трансформації у біографічну педагогіку і інтеграції з біографічною психологією.

Ключові слова: біографічний метод, біографістика, біографічний поворот, біографічна педагогіка, методологія педагогіки, міждисциплінарність, роль і місце.

Вступ. Важливою метою Нової української школи і принципом педагогіки є соціалізація, звернення і опора на соціальний досвід людини у проектуванні життєвого шляху, розвиток життєвої компетентності, що вимірюються в певному сенсі в унікальних за природою одиницях – біографіях конкретних особистостей чи «біографій покоління». Зокрема, сьогодні особливо актуальним постає звернення до вивчення і аналізу життєвого шляху державотворців незалежної України, воїнів-захисників України, учасників українського визвольного руху, видатних світових і українських вчених і винахідників, діячів культури, в тому числі, через дослідження конкретних свідчень сучасників надзвичайних історичних подій в усній чи письмовій, наративній формах (Oral History, Life History, Life writing). Звернення до цих життєписів дає досліднику і педагогу-практику дієвий метод та надзвичайно багату, особистісно вмотивовану і емоційно насичену інформацію як наукового, так і освітньо-виховного змісту.

Засновником біографічного методу (як способу вивчення літератури на підставі встановлення її зв'язку з біографією письменника, що розглядається як визначальний чинник художньої творчості), енциклопедичні джерела визнають французького літературного критика Шарля Огюста де Сент-Бева (1804–1869), що

вперше розробив його і описав на теоретичному рівні у галузі літературознавства. З часом визначені дослідником підходи у застосуванні біографічного методу набули широкого визнання і стрімкого поширення на теоретико-методологічному рівні у гуманітарних і соціальних науках (в філософії, психології, соціології та ін.), що в цілому було визнано «біографічним поворотом» в соціально-гуманітарних науках на рубежі XXI століття (Chamberlayne, Bornat & Wengraf, 2000).

Інтерес до наукової обробки і систематизації біографічних матеріалів стає характерним і для дослідників історії науки в цілому (включно з природничими, математичними і технічними науками, наприклад, історії фізики, математики і т.п.), і дослідників освітнього кориколуму. Зокрема, окремі згадки про політичні або творчі, інтелектуальні, наукові біографії видатних особистостей, письменників, вчених і винахідників, переважно на фрагментарному рівні, також входять до змісту сучасної шкільної освіти у додатках до підручника, чи розглядаються під час позакласної роботи.

З погляду на історичну генезу біографічного методу Г. Мошкова відзначає, що біографія, як життєпис видатної людини, правомірно вважається одним із найдавніших художньо-публіцистичних і

наукових жанрів в історії людства (Мошкова, 1994). Життєпис, як форма наукового опису і життєвий шлях людини, як його предмет, зустрічається у філософії, соціології, історії науки, психології та інших гуманітарних галузях, що торкаються обставин і сутності людського буття, а отже і проблеми індивідуального життя. З погляду на це, дослідниця висловлює цілком обґрунтований, на нашу думку, і актуальний по теперішній час, подив з приводу поки що очевидної недостатності інтересу до життєвого шляху з боку гуманітарних наук (с. 131).

Як показали розпочаті нами раніше дослідження засад сучасної методології педагогіки (Павленко, 2018b; Павленко, 2019) та подальший контент-аналіз наукових праць дослідників методології педагогіки, матеріалів довідково-енциклопедичних видань, підручників і посібників з педагогіки, проблеми включення, розгляду і обґрунтування теоретико-методологічних засад і практичних можливостей застосування біографічного методу в педагогічних науках і освіті лише розпочинають активно розроблятися.

В останні десятиліття збільшується звернення науковців до розгляду проблем і обґрунтування тенденцій становлення, перспектив розвитку біографічного методу в педагогічних науках у працях О. Сухомлинської, Г. Белан, Н. Дічек, І. Розман, Б. Савчук, А. Самко, Н. Шарошкіної, С. Яковлевої та інших. Біографічний метод, його становлення в педагогіці та історико-педагогічній науці зокрема, розглядається дослідниками з урахуванням різних аспектів: при вивченні особистості, наукової і духовної біографії педагога (Сухомлинська, 2003); як інструмент встановлення полікультурного діалогу в освіті (Дічек, 2001); як аналіз життєвого шляху людини в освітньо-біографічній роботі (Шарошкіна, 2012); для аналізу й узагальнення, систематизації історико-педагогічних досліджень з вивчення наукових біографій українських педагогів та вчених з метою визначення методологічних засад і провідних тенденцій (Белан, 2013); теоретичного узагальнення витоків та генези, перспектив розвитку біографічного методу в історії педагогіки (Самко, 2015; Розман, Савчук, 2018); необхідності визначення складових методології педагогіки життєтворчості (Павленко, 2018a); при використанні матеріалів біографій як педагогічного феномену у виховному процесі (Яковлева, 2008).

Екстраполюючи в цілому на галузь науково-педагогічного знання згадане вище посилання

стосовно недостатності загального рівня інтересу до життєвого шляху в гуманітарних науках, відзначимо, що біографічний метод представлений в системі педагогічних наук переважно лише у методологічному арсеналі історико-педагогічних досліджень.

Слід також погодитися із загальною оцінкою Н. Дічек щодо недостатності рівня розробки «власне методологічних засад біографічного методу» в педагогіці (2001, с. 15). Як показало проведене нами дослідження, у наукових працях дослідників методології педагогіки, матеріалах довідково-енциклопедичних видань, підручників і посібників з педагогіки, включення, розгляд і обґрунтування теоретико-методологічних засад і практичних можливостей застосування біографічного методу в педагогічних науках і освіті, за виключенням окремих публікацій переважно у галузі історії педагогіки, і на сьогодні розглядається ще не достатньо.

Метою статті є подальше обґрунтування можливостей біографічного методу, як важливої складової методології педагогіки, та визначення його ролі і місця у системі методологічного знання.

Методи дослідження: історико-генетичний і діахронічний методи, метод прогнозування, контент-аналіз, біографічний і системний аналіз, міждисциплінарний аналіз.

Витоки біографічного методу. В історико-наукознавчому плані біографічний метод ґрунтується на феномені розвитку біографістики, як гуманітарного знання. Сьогодні досить складно, навіть на емпіричному рівні, встановити дату зародження біографістики, як важливого культурно-історичного феномену в історії людства. Із виникненням писемності у античні часи, найбільш вірогідно, з'явилась можливість лише «зафіксувати» в історіографії вже існуючу усну традицію опису життя видатних особистостей (фараонів, царів Вавилону, святих та ін.), родові перекази і навіть міфологію, що вже на той час, окрім іншого, виконували важливу освітню функцію. У загальному випадку біографістика, як життєпис особистості в різні історичні періоди в усній або фіксованій на різних носіях писемно-зображувальній традиції, і як відповідна наукова історична дисципліна, може розглядатися у якості ретроспективного відображення зародження і існування людської цивілізації, що супроводжує і репрезентує її історію. Енциклопедія історії України визначає біографістику як наукову історичну дисципліну, що досліджує теорію, методологію,

історіографію, історико-біографічну термінологію, проблематику джерелознавства на складання біографій та види біографічної продукції (Ясь, 2003).

У свою чергу, біографічний метод Д. Стус вважає підвидом біографістики і відносить його виникнення до часу написання праці Плутарха «Порівняльні життєписи». При цьому, як стверджує дослідник, в оцінці ролі біографічного методу різними авторами немає єдності. Одні з них вважають метод універсальним, інші – допоміжним (Стус, 2004).

Відсутність згаданої єдності, як можна переконатися, поширюється і на оцінку співвідношення понять біографізму і біографічного методу. Зокрема Т. Попова, на відміну від розглянутого вище зв'язку «вид – підвид», вважає сучасний біографізм, як наукове поняття, аналогом біографічного методу, оскільки залишається описово-аналітичним методом збирання і презентації інформації про конкретну особистість і теоретико-методологічною основою сучасних гуманітарних досліджень (Попова, 2017, с. 5).

Порівняльний міждисциплінарний аналіз у дослідженні наукових джерел показує, що біографічний метод сьогодні перебуває у центрі уваги дослідників та залучений до орбіти пошуків відомих і визнаних у світі авторів, не лише з біографістики, а також і багатьох інших наукових спеціальних дисциплін, зокрема, у галузі біографічної психології (Логінова, 2006, с. 68), історіографії (Попова, 2017), соціології (Фукс-Хайнріц, 1994; Рождественська, 2012), педагогіки (Сухомлинська, 2003; Хеннігсен, 2000).

Разом з тим, зазначимо, що біографічний метод є важливим результатом методологічного усвідомлення генези біографістики від описового (емпіричного) до наукового рівня на певному історичному етапі. Енциклопедія вирізняє «донаукову» біографістику (від доби античності) та наукову біографістику (бере початок впродовж періоду від кінця XVIII ст. до початку XIX ст.) (Ясь, 2003). Саме виникнення і розвиток наукової біографістики пов'язані із становленням біографічного методу. Міждисциплінарне розширення біографістики на рівні наукового біографічного методу в інших науках, окрім літературознавства, за нашою оцінкою, активно відбувається вже у XX столітті (соціологія, психоаналіз).

З того часу феномен біографізму, що вийшов на рівень актуального «повороту» наукової думки,

набув сьогодні в історіографії, за образною оцінкою Т. Попової, властивостей багатожанровості і багатолікості, багатожанровості, політеоретичності і, тим не менш, дискусійності. Це сталося, на думку вітчизняної дослідниці, завдяки тим трансформаціям наукового простору, самої науки і наукознавства, що відбуваються і по теперішній час: формування нової моделі науки; порушення демаркації між наукою і ненауковими сферами пізнавального процесу; перетворення дисциплінарного поля; зіткнення і взаємопроникнення дослідницьких традицій євроатлантичного і східноєвропейського наукових ареалів; переключення «дисциплінарного типу» мислення на «рефлексивний», «монодисциплінарного» – на «між/трансдисциплінарний»; акцент на «людський вимір» у всіх сферах досягнення буття (Попова, 2017, с. 5).

На сьогодні біографістика (термін прийшов на зміну терміну «біографіка», як літературно-біографічного жанру) відбулася в незалежній Україні у формі актуальної наукової історичної дисципліни найвищого академічного рівня. У Національній бібліотеці України імені В.І. Вернадського, що входить до структури Національної академії наук України, з 1994 року створений і працює, як окремий науковий підрозділ, Інститут біографічних досліджень.

Біографічний метод у загальному випадку може розглядатися у єдності двох аспектів: з внутрішньої позиції автора біографії (автобіографія) і позиції незалежного від автора зовнішнього спостерігача (біографія). У сучасній філософії, за свідченням А. Огурцова, біографія розглядається, особливо автобіографія, через призму історичного світу, як індивідуальний процес життя і вища форма розуміння життя. Біографічний метод є по-перше, методом розуміння духовного життя гуманітарними науками, запропонований В. Дільтеєм, а по-друге – методом соціальних наук (Огурцов, 2001).

Таким чином, біографічний метод, як метод розуміння духовного життя є безпосереднім засобом, важливим інструментом реалізації визначених С. Гончаренком і М. Мальованим принципів гуманізації і гуманітаризації освіти у складі нового педагогічного мислення, що спрямовані на перегляд, переоцінку можливостей всіх компонентів педагогічного процесу у світлі їхньої людинотворної функції, на «олюднення» змісту освіти, подолання утилітарно-економічного, технократичного підходу до освіти з його

нехтуванням людиною і духовними цінностями (Гончаренко, 1997, с. 76–77).

Аналіз, відбір і включення у зміст навчальних предметів різних освітніх галузей педагогічно адаптованих біографічних відомостей про персоналії видатних національних вчених і винахідників, чи діячів мистецтва і культури, дозволяє реалізувати важливу культурно-історичну й виховну функцію не лише гуманітарної освіти, а й природничо-наукової і технічної. Наприклад, у процесі «діалогічного» за змістом порівняння з іншими визнаними у світі вченими і винахідниками відповідної епохи (Є. Патон і А. Ейфель) під час оповідання (нарративу) на уроці досягаються можливості усвідомлення учнями світоглядних і культурологічних узагальнень (Коршак та ін., 2010).

Як свідчить А. Самко, в історико-педагогічному дослідженні вивчення персоналії «...біографічний метод дає можливість виявити вплив соціуму на формування особистості, її життєвого шляху, вибір своєї життєвої позиції, цінностей та ідеалів, різних моментів життя суспільства в той чи інший період часу, соціальних контекстів, правил та норм» (Самко, 2015, с.121).

У зарубіжній педагогічній науці у кінці минулого століття на інтереси до біографії, як педагогічній проблемі, сфокусував увагу Ю. Хеннігсен (2000). Біографія розглядається дослідником як певний «персоніфікований варіант освіти», що обумовлюється усіма тими елементами життя, що мали у кінцевому рахунку «навчаючий ефект», як динамічне явище і сукупність обрання особистісних рішень (с. 80–81, 93).

Також описане С. Яковлевою використання матеріалів біографій, як педагогічного феномену і засобу виховання, визначення його функцій (освітньої, ціннісно-сміслової, проєктувальної) (Яковлева, 2008, с. 289), на наш погляд, має пряме відношення до біографічного методу педагогіки.

Окрім непересічних освітньо-пізнавальних і виховних можливостей, біографічний метод у педагогічному процесі має і значний розвивальний потенціал. Адже мотивами обрання майбутньої професії і побудови власного життєвого проєкту, шляхів подолання тих чи інших складних життєвих обставин часто стають ті чи інші відомості з соціального досвіду інших людей, приклади життєвого шляху видатних особистостей.

Не менш важливим є розвивальний потенціал розгляду самим здобувачем освіти тих чи інших складових власного життєпису і життєпису інших

реальних людей і родинного оточення (родоводу). Як стверджує Н. Шарошкіна, включення у навчальний процес звернень учня до аналізу свого життя, історії своєї родини, дозволяє гармонізувати відносини особистості зі світом, дає імпульс саморозвитку, «...дозволяє визначити власні внутрішні ресурси і тим самим окреслити перспективи й орієнтири подальшого осмисленого розвитку» (Шарошкіна, 2012, с. 121).

За допомогою біографічного методу створюється можливість вивчити особливості життєвого шляху не тільки видатної історичної особистості, а й свої власні, визначити чинники і умови розвитку визначальних особистісних якостей: сім'я і соціальне середовище, індивідуальні здібності і нахили, зародження і формування інтересів, побудова життєвого проєкту і його реалізація, освітня і життєва «траєкторія» і т.д. Адже у кінцевому рахунку, не менш важливим для обґрунтування і обрання власного життєвого проєкту здобувачем освіти, є і емоційно-ціннісне за значенням, самостійне вивчення ним життєписів, що уможливорює на прикладах аналізувати і здійснювати особистісне співставлення і усвідомлення «поворотних» етапів життєвого шляху у громадянському, інтелектуально-освітньому, професійному зростанні.

Міждисциплінарні зв'язки біографічного методу. Результати проведеного контент-аналізу джерельної бази з конкретних прикладів використання і генези біографічного методу в цілому дозволяють зробити висновок про його міждисциплінарність, приналежність саме до міждисциплінарної методології. Як відзначає С. Сисоєва, усе більшого значення у наукових дослідженнях набуває міждисциплінарний підхід, що дозволяє поєднувати різні галузі наукового знання (природничі, суспільствознавчі, гуманітарні науки). У зв'язку з цим, на думку дослідниці, для системного вирішення проблем у дослідженнях сфери освіти, як складного і інтегрованого за характером суспільного феномену, потрібно подолати обмеження традиційного дисциплінарного мислення і повною мірою використовувати можливості міждисциплінарної методології (Сисоєва, 2014, с. 5–6).

Біографічний метод, як конкретно науковий, набув розвитку не лише в історіографії і літературознавстві. Зокрема, у методології соціологічних досліджень, за свідченням Н. Лісовської-Мускеєвої і М. Сидорова (2013), біографічний метод має багато спільного з

методом спостережень, різноманітні сфери застосування і значний пізнавальний потенціал, що може охоплювати і міждисциплінарну область, в першу чергу, при розгляді наукової, професійної та офіційної біографії (с. 56–59).

І. Розман у своїх працях уводить новий і, на наш погляд, міждисциплінарний за змістом термін «педагогічна біографістика», що поєднує біографістику і педагогіку та репрезентує історико-педагогічну науку. При цьому І. Розман у дослідженні загальнотеоретичних понять і сутності педагогічної біографістики опирається на наукову міждисциплінарність і розгалужені міждисциплінарні зв'язки (2018а, с. 106; 2018б, с. 186).

О. Крушельницька із позиції загального наукознавства розглядає міждисциплінарні наукові методи, до яких відносить методи, які можуть застосовуватись у кількох пов'язаних між собою генетично чи об'єднаних розглядом спільного об'єкта дослідження науках (Крушельницька, 2006, с. 93).

Біографічний метод, як було показано вище, знаходить своє місце у ряді соціальних і гуманітарних наукових дисциплін, включно з педагогікою, у тому числі на рівні тісно пов'язаних між собою (наприклад, біографістика, історіографія, педагогічна біографістика), а отже, належить у системі методологічного знання до міждисциплінарних методів педагогіки.

Дослідниця біографічного методу в психології Н. Логінова на основі аналізу і підбиття підсумків розвитку біографічного методу в психології ХХ століття у багатьох працях всесвітньо відомих вчених із різних країн, доказово стверджує про наукову «повноцінність» методу. Адже за цей період відбулися: доведення наукової спроможності і унікальної цінності біографічного методу у справі дослідження, обстеження і удосконалення особистості; розвиток теорії і техніки методу; підвищення рівня його науковості – надійності і валідності, доказовості, на противагу таких традиційних недоліків методу, як описовість («журналізм»), суб'єктивізм, громіздкість і трудомісткість. За оцінкою науковця, це в кінцевому рахунку привело на сьогодні до фактичного переростання біографічного методу у нову галузь психології (*у наукову дисципліну, як самостійну галузь наукових знань. – Авт.*) – біографічну психологію, де вибудовується теорія життєвого шляху і особистості, як експерта і суб'єкта власної життєдіяльності. І у найближчому

майбутньому приведе до змикання біографічної психології із загальною теорією розвитку особистості (Логінова, 2006, с. 80). І це при тому, як потрібно відзначити, що на сьогодні психологічні науки у своїй системі традиційно включають також і вікову психологію або «психологію розвитку».

Якщо ще у 60-х роках минулого сторіччя, серед інших обговорень, неформальним закликком для реформування шкільної освіти колишнього СРСР було «навчати мислити» (Ільєнков, 1964), то за висновком Ж. Делора, зробленого на конгресі UNESCO з проблем освіти на межі ХХІ сторіччя (1996), сучасна освіта повинна ґрунтуватися на «чотирьох стовпах»: навчитися пізнавати, навчитися працювати, навчитися жити разом, навчитися жити. На наш погляд, цей перелік допускає суттєве наскрізне узагальнення, де на перший план виходить завдання «навчитися жити» – пізнавати світ (природний і життєвий світ особистості), жити у праці, жити разом у спільноті (соціалізуватися).

З погляду на викладені вище перспективи і узагальнення, справедливим буде припущення, що ми є сьогодні сучасниками становлення, за умов чинної гуманістичної (людиноцентричної) освітньої парадигми, багато у чому синхронного до біографічної психології, у широкому розумінні «біографічної педагогіки», де життєвий шлях особистості у людському сприйнятті можна представити як цілісну сукупність образів минулого, сьогодення і майбутнього, що об'єднуються у часовому вимірі. Адже вже зараз педагогічні науки предметно розглядають теорію і практику спеціальної освіти в умовах обмежених можливостей життєдіяльності особистості, професійної освіти і профорієнтації у виборі життєвого шляху (теорія і методика професійної освіти), соціалізації і соціально-культурної адаптації людини, допомоги особистості у вирішенні різних життєвих ситуацій, що виникають на життєвому шляху (соціальна педагогіка), «освіти протягом усього життя» або «lifelong education» – неперервної освіти особистості, освіти дорослих (андрагогіка), педагогіки життєтворчості, вікової педагогіки і т.д. Розвиток теорії і встановлення закономірностей біографічної педагогіки у широкому розумінні, швидше за все, призведе до інтеграції біографічної психології і педагогіки та подальшого змикання із загальною теорією розвитку особистості.

Виникнення біографічної психології, біографічної педагогіки і наведене вище

передбачення їх подальшого розвитку підпадають, на наш погляд, під описання міждисциплінарної інтеграції і трансдисциплінарності, де саме якраз, як стверджує А. Філіпенко, «...на основі єдності знань та вирішення мега- і комплексних проблем <...> відбувається синтез різноманітних знань з потенційною можливістю переходу до нової якості, зародження нового наукового напрямку чи наукової дисципліни» (Філіпенко, 2018, с. 9).

Висновки. Біографічний метод має давню і багату історію становлення і розвитку, що включає донауковий й науковий періоди у галузі біографістики, та значне міждисциплінарне розширення предметного розгляду методу за останній період у цілому ряді наукових дисциплін. На тлі сучасної трансформації наукового простору, науки і наукознавства біографічний метод набуває інтенсивного розвитку в соціальних і гуманітарних науках. Біографічний метод, як науковий метод, отримав визнання на теоретичному рівні у різних наукових дисциплінах: переважно у біографістиці, а також у історії й історіографії, психології й біографічній психології, соціології, літературознавстві й гуманітарних дисциплінах в цілому. Це обумовлює визнання необхідності належного методологічного усвідомлення ролі і розширення використання можливостей біографічного методу, як актуального способу побудови теоретичної і практичної педагогічної діяльності. Сьогодні біографічний метод повинен визнаватися важливою складовою методологічного арсеналу всієї системи педагогічних наук.

В сучасних умовах відновлення інтересу до біографічного методу і «біографічного повороту» в широкому колі наукових дисциплін біографічний

метод у методології педагогіки потрібно розглядати і як метод дослідження й отримання нового наукового педагогічного знання (наприклад, в історії педагогіки, педагогічній біографістиці, педагогіці життєтворчості і т.д.), і як важливий метод широкої інноваційної педагогічної практики у дидактиці і конкретних методиках навчання (зокрема, методики навчання літератури, історії та ін.), при розгляді у їх змісті педагогічно адаптованих біографічних матеріалів про видатних діячів і творців з історії конкретної науки; у спеціальній і реабілітаційній педагогіці, при розгляді біографічних знань про приклади успішної фізичної реабілітації і соціалізації; у соціальній педагогіці при соціально-педагогічному консультуванні, у теорії виховання і т.д.).

Як наскрізний метод гуманітарних наук, біографічний метод є важливим методологічним інструментом «олюднення» наукових знань в умовах переходу до сучасної гуманістичної освітньої парадигми, засобом здійснення принципу гуманізації і гуманітаризації освіти.

Біографічний метод у педагогіці має великий потенціал у справі навчання, виховання і освіти особистості й унікальні можливості для її розвитку. Метод посідає важливе місце серед міждисциплінарних методів педагогіки і має прогностичні перспективи трансформації у біографічну педагогіку та наступну інтеграцію з біографічною психологією.

Подальшими розвідками у напрямі дослідження можуть бути визначення форм реалізації біографічного методу у педагогічному процесі.

Література

- Белан Г. В. Біографічний метод в історико-педагогічній науці: провідні тенденції становлення. *Педагогічний дискурс*. Вип. 15. 2013. С. 50–54.
- Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
- Дічек Н. П. Біографічний метод як інструмент полікультурного діалогу. *Шлях освіти*. 2001. № 4. С. 15–19.
- Ильенков Э. В. Школа должна учить мыслить! *Народное образование*. 1964. № 1. С. 1–16.
- Коршак Є. В., Павленко А. І., Попова Т. М. Є. О. Патон і А. Г. Ейфель: оповідання на уроці. *Фізика і астрономія в школі*. 2009. № 4. С. 13–16.
- Крушельницька О. В. Методологія та організація наукових досліджень: навч. посіб. Київ : Кондор, 2006. 206 с.
- Лісовська-Мускеєва Н., Сидоров М. Пізнавальний потенціал біографічного методу. *Соціологічні студії / Східноєвроп. нац. ун-т ім. Л. Українки*. Луцьк, 2013. № 2 (3). С. 54–60.
- Логинова Н. А. Итоги развития биографического метода психологии в XX веке. *Методология и история психологии*. 2006. Том 1. Вип. 2. С. 67–81.

- Методологія міждисциплінарних досліджень у сфері освіти: роб. навч. прогн. для спеціальності 8.18010020 «Управління навчальним закладом» (освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр») / Київ, ун-т ім. Б. Грінченка; [розробн. Сисоєва С.О.]. Київ : ун-т ім. Б.Грінченка, 2014. 56 с.
- Мошкова Г. Ю. Биографический метод и проблема психологии личности ученого. *Вопросы психологии*. 1994. № 2. С. 131–142.
- Образование: сокрытое сокровище (Learning: The Treasure Within): Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. / Жак Делор, Иннам Аль-Муфти, Изао Амаги и др. Издательство ЮНЕСКО, 1996. МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех» 2007. URL : <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>. (дата звернення: 09.01.2018).
- Огурцов А. П. Биографический метод. Новая философская энциклопедия: в 4 т. Под ред. В. С. Стёпина. Москва : Мысль. 2001. URL : <http://iphlib.ru/greenstone3/library/collection/newphilenc/page/about> (дата звернення: 09.04.2019).
- Павленко А. І. Методологія педагогіки життєтворчості: біографічний метод. *Досвід і проблеми організації соціальної та життєвої практики учнів і студентів на засадах компетентнісного підходу до освіти (до 25-річчя Наукової школи педагогіки та психології життєтворчості): збірник тез доповідей Міжнародної наук.-практ. конф. (12-13 жовтня 2018 року, м. Запоріжжя) / За заг. ред. В. В. Нечипоренко. Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2018а. С. 63–64.*
- 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, 2018b. С. 150–155.*
- Павленко А. І. Сучасна методологія педагогіки: значення, роль і місце вчення про рефлексію. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін..]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2019. Вип. 1(1). С. 28–38.*
- Попова Т. Н. Жизнеописание ученого-историка на перекрестке историографических традиций. Теория. Методология. Практика. Одесса : Бондаренко М. А. 2017. 456 с.
- Рождественская Е. Ю. Биографический метод в социологии. Москва : Изд. дом Высшей школы экономики. 2012. 381 с.
- Розман І. Загальнотеоретичні поняття педагогічної біографістики. *Науковий журнал «ЛОГОС. Мистецтво наукової думки»*. № 1. Грудень, 2018. С. 105–196.
- Розман І. Педагогічна біографістика як репрезентант історико-педагогічної науки. *Virtus, Monreal, Canada*. 2018. № 20. С. 184–186.
- Розман І., Савчук Б. Витоки і генеза формування української педагогічної біографістики (IX ст. – середина XIX ст.). *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. № 1(42). 2018. С. 213–217.
- Самко А. М. Передумови становлення та перспективи розвитку біографічного методу в історії педагогіки. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2015. Вип. 1. С. 115–123.
- Стус Д. В. Біографістика. *Енциклопедія сучасної України*. URL : http://esu.com.ua/search_articles.php?id=35287 (дата звернення: 09.09.2019).
- Сухомлинська О. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ : А.П.Н., 2003. 68с.
- Філіпенко А. С. Міждисциплінарна методологія: базові принципи. *Міжнародні відносини. Серія «Економічні науки»*. 2018. № 13. С. 7–13.
- Фукс-Хайнрих В. Биографический метод / перевод Е. Ю. Мещеркиной. *Биографический метод в социологии: история, методология и практика*. Москва : Институт социологии РАН, 1994. С. 11–41.
- Хеннингсен Ю. Автобиография и педагогика / пер. с нем. В. А. Волкова; под общ. ред. В. Г. Безрогова. Москва : Изд-во УРАО, 2000. 184 с.
- Шарошкіна Наталія. Біографічний метод в освітній роботі як аналіз життєвого шляху людини. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2012. № 4. С. 114–122.
- Яковлева С. В. Биография как педагогический феномен. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2008. № 76-2. С. 286–289.

- Ясь О. В. Біографістика. *Енциклопедія історії України*: Т. 1: А-В / Редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України. Київ : В-во «Наукова думка», 2003. 688 с. URL : <http://www.history.org.ua/?termin=Biografistyka> (дата звернення: 09.10.2019).
- The turn to biographical methods in social science: Comparative issues and examples / Ed. P. Chamberlayne, J. Bornat, T. Wengraf. N. Y. : Routledge, 2000 [XVII]. 346 p. Series «Social research today».

References

- Bielan, H. V. (2013). Biografichniy metod v istoryko-pedahohichnii nauki: providni tendentsii stanovlennia. [Biographical method in the historical pedagogical science: main development trends]. *Pedahohichniy dyskurs. [Pedagogical Discourse]* Vyp. 15. 50–54 (ukr).
- Chamberlayne, P., Bornat, J. & Wengraf, T. N.Y. (Eds.). (2000) The turn to biographical methods in social science : Comparative issues and examples. Routledge [XVII]. (eng).
- Delor, Zhak, Al'-Mufti, Innam & Amagi, Izao (2007). *Obrazovanie: sokrytoe sokrovishche [Learning: The Treasure Within]* : Osnovnye polozheniya Doklada Mezhdunarodnoj komissii po obrazovaniyu dlya XXI veka. / Izdatel'stvo YUNESKO, 1996. MOO VPP YUNESKO «Informaciya dlya vsekh» Retrieved from : <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf> (rus).
- Dichek, N. P. (2001). Biografichniy metod yak instrument polikulturnoho dialohu. [Biographical method as a tool of multicultural dialogue] *Shliakh osvity. [The Way of Education]* № 4. 15–19 (ukr).
- Filipenko, A. S. (2018). Mizhdystsyplinarna metodolohiia: bazovi pryntsyipy. [Interdisciplinary methodology: fundamental principles]. *Mizhnarodni vidnosyny. Seriya «Ekonomiczni nauky». [International relations. "Economic Sciences" Series]*. № 13. 7–13 (ukr).
- Fuks-Hajnitc, V. (1994). Biograficheskij metod [Biographical method] / perevod E. YU. Meshcherkinoy. *Biograficheskij metod v sociologii: istoriya, metodologiya i praktika. [Biographical Method in Sociology: History, Methodology and Practice]*. Moscow : Institut sociologii RAN. 11–41 (rus).
- Henningsen, Y. U. (2000). Avtobiografiya i pedagogika [Autobiography and pedagogy] / per. s nem. V. A. Volkova; pod obshch. red. V. G. Bezrogoва. Moscow : Izd-vo URAO (rus).
- Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichniy slovnyk. [Ukrainian pedagogical vocabulary]*. Kyiv : Lybid, 376. (ukr).
- Il'enkov, E. V. Shkola dolzhna učit' myslit'! [School has to teach thinking!] *Narodnoe obrazovanie. [People's Education]*. 1964. № 1. 1–16 (rus).
- Korshak, Ye. V., Pavlenko A. I., Popova T. M. (2009). Ye. O. Paton i A. H. Eifel: opovidannia na urotsi. [Ye. O. Paton and A. H. Eifel: stories at the lesson]. *Fizyka i astronomiia v shkoli. [Physics and Astronomy at School]*. № 4. 13–16. (ukr).
- Krushelnyska, O. V. (2006). Metodolohiia ta orhanizatsiia naukovykh doslidzhen [Methodology and arrangement of scientific researches] : navch. posib. Kyiv : Kondor (ukr).
- Lisovska-Muskeieva, N. & Sydorov, M. (2013). Piznavalnyi potentsial biografichnogo metodu. [Cognitive opportunities of biographical method. Sociology Studies]. *Sotsiologichni studii [Sociology Studies]/ Skhidnoievrop. nats. un-t im. L. Ukrainky. Lutsk, № 2 (3) (ukr).*
- Loginova, N. A. Itogi razvitiya biograficheskogo metoda psihologii v HKH veke. [Results of development of biographical method in psychology in XX century] *Metodologiya i istoriya psihologii. [Methodology and History of Psychology]*. 2006. Tom 1. Vyp. 2. 67–81 (rus).
- Moshkova, G. YU. (1994). Biograficheskij metod i problema psihologii lichnosti uchenogo. [Biographical method and problem of scientist's personality psychology]. *Voprosy psihologii. [Issues of Psychology]* № 2. 131–142. (rus).
- Ogurcov, A. P. (2001). Biograficheskij metod. [Biographical method] *Novaya filosofskaya enciklopediya [New Encyclopedia of Philosophy]* : v 4 t. Pod red. V. S. Styopina. Moscow : Mysl'. Retrieved from : <http://iphlib.ru/greenstone3/library/collection/newphilenc/page/about> (rus).
- Pavlenko, A. I. (2018a) Metodolohiia pedahohiky zhyttietvorchosti: biografichniy metod. [Methodology of pedagogy of life creation: biographical method] *Dosvid i problemy orhanizatsii sotsialnoi ta zhyttievoi praktyky uchniv i studentiv na zasadakh kompetentnisnogo pidkhodu do osvity (do 25-richchia Naukovoї shkoly pedahohiky ta psykhologii zhyttietvorchosti): zbirnyk tez dopovidei Mizhnarodnoi nauk.-prakt. konf.*

- (12-13 zhovtnia 2018 roku, m. Zaporizhzhia) / Za zah. red. V. V. Nechyporenko. Zaporizhzhia : Vyd-vo Khortytskoi natsionalnoi akademii. 63–64 (ukr).
- Pavlenko, A. I. (2018b) Faktory stanovlennia suchasnoi metodolohii pedahohiky [Formation factors of modern methodology in pedagogy]. *Naukovi zapysky [Proceedings]* / Red. kol. : V. F. Cherkasov, V. V. Radul, N. S. Savchenko ta in. Vypusk 173. Ch. 2. Seriiia pedahohichni nauky. Kropyvnytskyi : RVV TsDPU im. V. Vynnychenka. 150–155 (ukr).
- Pavlenko, A. I. (2019). Suchasna metodolohiia pedahohiky: znachennia, rol i mistse vchennia pro refleksiui. [Modern methodology of pedagogy: meaning, role and place of the doctrine of reflection] *Naukovyi zhurnal Khortytskoi natsionalnoi akademii. [Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Seriiia: Pedahohika. Sotsialna robota)]* : nauk. zhurn. / [redkol. : V. V. Nechyporenko (holov. red.) ta in.]. Zaporizhzhia : Vyd-vo komunalnoho zakladu vyshchoi osvity «Khortytska natsionalna navchalno-reabilitatsiina akademiia» Zaporizkoi oblasnoi rady. Vyp. 1(1). 28–38 (ukr).
- Popova, T. N. (2017). Zhizneopisanie uchenogo-istorika na perekrestke istoriograficheskikh traditsij. Teoriya. Metodologiya. Praktika. [Life history of historical scientist at the intersection of historiographic traditions. Theory. Methodology. Practice]. Odessa : Bondarenko M. A. (rus).
- Rozhdestvenskaya, E. YU. (2012). Biograficheskij metod v sociologii [Biographical method in social science]. Moscow : Izd. dom Vysshej shkoly ekonomiki (rus).
- Rozman, I. & Savchuk, B. (2018). Vytoky i heneza formuvannia ukraïnskoi pedahohichnoi biohrafistyky (IKh st. – seredyna KhlKh st.). [Origins and genesis of the formation of Ukrainian pedagogical biography science (IX century – mid XIX century)] *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriiia «Pedahohika. Sotsialna robota».* [Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series "Pedagogy. Social work"]. № 1(42) 213–217 (ukr).
- Rozman, I. (2018). Pedahohichna biohrafistyka yak reprezentant istoriko-pedahohichnoi nauky. [Pedagogical biography science as a representative of historical and pedagogical science]. Virtus, Monreal, Canada. № 20. 184–186 (ukr).
- Rozman, I. (2018). Zahalnoteoretychni poniattia pedahohichnoi biohrafistyky. [General-theoretical notions of pedagogical biography science] *Naukovyi zhurnal «ΛΟΓΟΣ. Mystetstvo naukovoï dumky».* [Scientific Journal «ΛΟΓΟΣ. The Art of Academic Thought»]. № 1. Hruden. 105–196 (ukr).
- Samko, A. M. (2015). Peredumovy stanovlennia ta perspektyvy rozvytku biohrafichnoho metodu v istorii pedahohiky. [Prerequisites and prospects of development of biographical method in pedagogy history]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy. [Education of Adults: theory, experience, prospects]*. Vyp. 1. 115–123 (ukr).
- Sharoshkina, N. (2012). Biohrafichnyi metod v osvitnii roboti yak analiz zhyttievoho shliakhu liudyny. [Biographical method in educational work as the analysis of path of person's life]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity. [Pedagogy and Psychology of Vocational Education]*. № 4. 114–122 (ukr).
- Stus, D. V. Biohrafistyka. [Biography science]. *Entsyklopediia suchasnoi Ukrainy. [Encyclopedia of Modern Ukraine]*. Retrieved from : http://esu.com.ua/search_articles.php?id=35287 (ukr).
- Sukhomlynska, O. (2003). Istoryko-pedahohichni protsesy: novi pidkhody do zahalnykh problem. [Historical and pedagogical process: new approaches to common problems]. Kyiv : A.P.N. (ukr).
- Sysoieva, S. O. (Ed.) (2014). Metodolohiia mizhdystsyplinarnykh doslidzhen u sferi osvity Metodolohiia mizhdystsyplinarnykh doslidzhen u sferi osvity [Methodology of interdisciplinary researches in the field of education] : rob. navch. prohr. dlia spetsialnosti 8.18010020 «Upravlinnia navchalnym zakladom» (osvitno-kvalifikatsiinyi riven «mahistr») / Kyiv, un-t im. B. Hrinchenka; Kyiv : un-t im. B. Hrinchenka (ukr).
- Yakovleva, S. V. (2008). Biografiya kak pedagogicheskij fenomen [Biography as the pedagogical phenomenon]. *Izvestiya RGPU im. A. I. Gercena [Notices of Herzen State Pedagogical University of Russia]*. № 76-2. 286–289 (rus).
- Yas, O. V. (2003). Biohrafistyka. [Biography science]. *Entsyklopediia istorii Ukrainy: [Encyclopedia of the History of Ukraine]*: T. 1: A-V / Redkol.: V. A. Smolii (holova) ta in. NAN Ukrainy. Instytut istorii Ukrainy. Kyiv : V-vo «Naukova dumka». Retrieved from : <http://www.history.org.ua/?termin=Biohrafistyka> (ukr).

РОЛЬ И МЕСТО БИОГРАФИЧЕСКОГО МЕТОДА В МЕТОДОЛОГИИ ПЕДАГОГИКИ

Анатолий Павленко, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной работы, Хортицкая национальная учебно-реабилитационная академия, Запорожье, Украина, e-mail: anatolypavlenko@ukr.net

В статье рассматривается и анализируется биографический метод педагогики, определяется его роль и место в методологии педагогики на основании историко-генетического подхода и меж(кросс)дисциплинарного анализа научных источников. Установлен современный феномен значительного расширения предметного рассмотрения биографического метода социальными и гуманитарными науками («биографического поворота») и признания ими научной «полноценности» метода на теоретическом уровне. Это и обуславливает актуальность методологического осознания биографического метода, как современного способа построения теоретической и практической педагогической деятельности. В статье раскрыты учебные, воспитательные и образовательные возможности биографического метода для развития личности, а также значительная роль в реализации «очеловечивания знаний» принципа гуманизации и гуманитаризации образования. Определено, что метод занимает важное место среди междисциплинарных методов педагогики и имеет прогностические перспективы дальнейшей трансформации в биографическую педагогику и интеграции с биографической психологией.

Ключевые слова: биографический метод, биографистика, биографический поворот, биографическая педагогика, методология педагогики, междисциплинарность, роль и место.

IMPORTANCE AND PLACE OF BIOGRAPHICAL METHOD IN PEDAGOGICAL METHODOLOGY

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

The article covers and analyzes the biographical method of pedagogy; it defines its importance and place in pedagogy methodology based on historical-genetic approach and inter(cross)disciplinary analysis of academic sources. It establishes the current phenomenon of considerable extension in objective consideration of biographical method by social sciences and the humanities (the so called "biographical turning point") and recognition of scientific "usefulness" of this method at the theoretical level. This is the very fact which stipulated the topicality of methodological realization of biographical method as a modern way of development of theoretical and practical pedagogical activity.

Currently the biographical method is an important component of methodological range of the whole system of pedagogical sciences. The biographical method in pedagogical methodology shall be considered both as the method of research and obtainment of scientific pedagogical knowledge (for example, in pedagogical history, pedagogical biography science, life-creation pedagogy) and as the important method of extensive innovative teaching practice in didactics and certain methods of teaching (literature, history teaching method etc.). It can be used when considering pedagogically adapted biographical materials about the distinguished public figures and historical figures in a certain science; in special and rehabilitation pedagogy, when considering biographical knowledge on the examples of successful physical rehabilitation and socialization; in social pedagogy during social and pedagogical counseling, in educational theory etc..

The article also reveals the academic, educatory and learning opportunities of biographical method for the development of personality of candidates for academic degree and its significant role in implementing "humanization of knowledge" in the comprehensible principle of humanization and humanitarization. It was defined that this method holds a prominent place among interdisciplinary pedagogical methods and has the foreseeable prospects of further transformation into biographical pedagogy and integration with the biographical psychology.

Key words: biographical approach, biography science, biographical turning point, biographical pedagogy, pedagogical methodology, interdisciplinary.

Стаття надійшла до редакції / Received 4.04.2020

Прийнята до друку / Accepted 26.05.2020

Унікальність тексту 96,6 % (Unicheck ID 1005370151)

© Павленко Анатолій Іванович

УДК : 376-056.26:061.1](477) “1990/2020”

Лариса Броніславівна Платаш
ORCIDID: 0000-0001-6491-4897

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,
м. Чернівці, Україна
lbplatash@gmail.com

СТАНОВЛЕННЯ ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКИХ МЕХАНІЗМІВ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (1990–2020 рр.).

У науковій статті проаналізовано державно-громадські механізми розвитку інклюзивної освіти в Україні за період 1990–2020 рр. Тривалий час Україна обмежувалась реалізацією лише державних програм. Офіційне запровадження інклюзивної освіти розпочинається у 2011 р. Автор статті виділяє три етапи розвитку інклюзивної освіти в Україні за часів її незалежності – декларативно-інформаційний (1999–2000), активно-пошуковий (2001–2010), практико-зорієнтований (2011–2020) із властивими їм ознаками активності державних закладів та громадських інституцій, організацій у розвитку інклюзивної освіти, виданні навчально-методичної літератури.

З 1990–2020 рр. в Україні сформувалася система взаємодія соціальних ланок «держава – Міністерство освіти і науки України й підпорядковані йому заклади освіти – науково-дослідні установи – фонди, громадські організації, об'єднання» із властивими їм роллю, статусом, механізмами дій, формами та методами реалізації державної політики в галузі освіти. Основними механізмами розвитку інклюзивної освіти визнано: узгодження законодавства; інформаційно-аналітична та просвітня діяльність; експериментальне впровадження практики інклюзивного навчання; розробка навчально-методичного забезпечення; створення й організація системи інклюзивної освіти осіб з особливими потребами, підготовки й перепідготовки фахівців.

Ключові слова: інклюзія, розвиток інклюзії, інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, державно-громадські механізми, нормативні документи, періодизація.

Вступ. Активна суспільна позиція українців, що спостерігається останнім часом, засвідчує про їх прагнення оновити всі сфери життя з урахуванням міжнародних стандартів. З набуттям Україною незалежності посилились заходи щодо дотримання прав рівності громадян в суспільстві. Ратифікація або підписання положень, рекомендованих Генеральною Асамблеєю ООН, Радою Європи та ін., зумовили низку оновлень і змін на державному, регіональному, місцевому, інституційному рівнях. Спостерігаємо синхронізацію європейської та української нормативних баз. У галузі освіти для осіб з інвалідністю – це Закони України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» (875-XII від 1991 р.), «Про ратифікацію Конвенції про професійну реабілітацію та зайнятість осіб з інвалідністю» (624-IV від 06.03.2003), «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» (2961-IV від 06.10.2006); «Про внесення змін до деяких законів України щодо прав осіб з інвалідністю» (1000-V від 03 березня 2007 р.; 4213-VI від 22.12.2011), «Про внесення змін до Закону

України «Про врегулювання містобудівної діяльності» щодо посилення захисту осіб з інвалідністю та інших маломобільних груп населення при здійсненні містобудівної діяльності» (473-IX від 16.01.2020) та ін.).

В останні роки державними структурами системно реалізуються заходи, спрямовані на оновлення умов функціонування закладів спеціальної та загальної середньої освіти; пошук ефективних способів забезпечення ефективності інклюзивного навчання; усунення перешкод у здобутті освіти дітьми з особливими освітніми потребами. Зміни в освітньому процесі регламентуються низкою державних законів і документів Кабінету Міністрів, Міністерства освіти і науки України. Ще у 2010 р. інклюзивна освіта та пов'язані з нею поняття і явища були маловідомі в освітніх колах. Завдяки зусиллям науковців, представників міжнародних та вітчизняних, державних і недержавних інституцій, громадських організацій, благодійних фондів, їх просвітницької роботи з населенням, запроваджено інклюзивне навчання – спочатку у закладах загальної

середньої освіти (з 2011), потім – дошкільних (з 2015) та закладах вищої освіти (з 2019). На початок 2020 р. в українському суспільстві утвердилось розуміння соціальної та освітньої інклюзії; державними й громадськими структурами здійснюється пошук механізмів врегулювання питань розвитку інклюзії осіб маломобільних груп; сформувалася відповідна система інклюзивної освіти, ієрархія установ, причетних до її розвитку; визначені посадові обов'язки адміністрації школи, педагогічних працівників, фахівців Інклюзивно-ресурсних центрів; здійснюються спроби налагодження ефективної міжвідомчої співпраці для забезпечення якісних умов функціонування інклюзивного простору на конкретно визначеному рівні (державному, регіональному, місцевому) (Platash, 2019).

Зрозумілим видається факт, що запровадження інновацій в українській освіті можливе за умови послідовного та виваженого державного врегулювання й координації дій інституцій, зацікавлених в обстоюванні інтересів осіб з особливими потребами і покращення якості освіти українців. Цілком логічною видається необхідність проведення дослідження механізмів досягнення спільного результату – формування української системи інклюзивної освіти.

Бачення становлення державних механізмів розвитку інклюзивної освіти знаходимо у наукових розвідках, що вийшли друком після 2000 р. Їх можна згрупувати за професійною сферою дослідника – державне управління, соціологія, соціальна педагогіка, охорона здоров'я (Н. Нижник, О. Машков (1998), Р. Ларіна, А. Владзимирський, О. Балуєва (2008), О. Потопахіна (2009), Н. Рудий (2012), Т. Кондратюк (2013), О. Мордань (2015) та ін.). У вітчизняній корекційній педагогіці є багато праць, у яких аналізуються підходи до інклюзивної освіти, розглядається досвід інших країн щодо її організації (А. Колупаєва (2009), С. Миронова (2016а, 2016б), В. Нечипоренко (2019), М. Чайковський (2016) та ін.). Проте цілеспрямованих досліджень становлення державно-громадських механізмів розвитку інклюзивної освіти в Україні не здійснено.

Мета статті – проаналізувати процес становлення механізмів державно-громадського врегулювання питань впровадження інклюзивної освіти в Україні у період з 1990 по 2020 рр., а на цій основі – виокремити й охарактеризувати етапи розвитку цих механізмів у контексті еволюційних змін свідомості учасників інклюзивного освітнього

процесу щодо забезпечення права на освіту осіб з особливими потребами.

Методи дослідження. Системний й компаративний підходи уможливили аналіз процесу запровадження інклюзивної освіти як множини елементів (складових), взаємозв'язок яких складає цілісну картину суспільного руху з імплементації прав осіб з особливими освітніми потребами у здобутті якісної освіти та навчанні разом з іншими однолітками. Застосовані методи історико-бібліографічного, історико-педагогічного аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення.

Виклад основного матеріалу статті. Намагання уряду України привести у відповідність до європейських стандартів суспільну реальність зумовили перегляд базових цінностей інклюзії, що реалізуються у багатьох зарубіжних країнах уже тривалий час. Маємо змогу спостерігати, як сформована система української освіти із адаптивно-гнучкою соціалізуючою практикою до реформаційних впливів постійно оновлюється через інкорпорування й акумулювання кращих здобутків європейської практики.

Імплементація в Україні міжнародних норм дотримання прав осіб з особливостями психофізичного розвитку являє собою сукупність цілеспрямованих інституційно-організаційних заходів держави (нормотворчих, регулятивно-діяльнісних, освітньо-педагогічних), спрямованих на забезпечення реалізації міжнародно-правових зобов'язань, взятих на основі підписання чи ратифікації відповідних документів (Platash, 2018).

У державній політиці незалежної України виокремлюємо три етапи розвитку державно-громадських механізмів імплементації європейської практики інклюзивного навчання у контексті еволюційних змін суспільної думки щодо забезпечення права на освіту осіб з особливими потребами. Утверджені в радянську добу догмати внутрішньодержавного управління й контролю за діяльністю діючих соціальних інституцій ґрунтувалися на діючому всесоюзному законодавстві.

Перший, *декларативно-інформаційний етап*, охоплює період 1990–2000 рр. із властивою йому помірністю у внесенні декларативних змін у законодавстві України, реалізації державних програм з підтримки дітей.

На момент набуття Україною незалежності основними орієнтирами для визначення вітчизняних механізмів державної політики стосовно дітей в період розквіту епохи

постмодерну були і залишаються «Конвенція ООН про права дитини» (995-021), «Всесвітня декларація про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей» (995-075 від 30.09.1990) та «План дій із здійснення Всесвітньої декларації про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей у 90-і роки». Тому після 1990-го року простежуються відчутні зрушення у внутрішній державній політиці у напрямі прозорої імплементації міжнародних норм дотримання прав дітей.

Передбачалося, що «інтегроване навчання та виховання» змінить «ізолюване інтернатне виховання» (Миронова, 2016b). На цій основі увага держави спрямовувалася на такі заходи, зокрема: збереження й оптимізацію діючих та створення нових навчально-виховних закладів для дітей дошкільного віку; удосконалення мережі загальноосвітніх шкіл; вдосконалення якості освіти і виховання школярів з урахуванням їх розвитку, здібностей та потреб; сприяння розвитку психолого-педагогічних служб, які здійснювали обстеження, профілактику, корекцію; надання ефективної консультативної допомоги всім учасникам навчально-виховного процесу; розробка концепції реабілітації та моделі реабілітаційного центру для дітей з обмеженими фізичними та розумовими можливостями (Національна програма «Діти України», 1996).

Важливі державні акти незалежної України (Конституція України (1996; ст.21, 24, 53), ЗУ «Про освіту» (1993), «Про загальну середню освіту» (1999, ін.), а також ратифіковані у 1973 р. «Загальна декларація прав людини» (1948), «Міжнародний пакт про громадянські і політичні права» (1966), Міжнародний пакт про економічні, соціальні та культурні права» (1966) лише декларували рівність прав людини та неприпустимість їх обмежень. В основному вітчизняні нормативно-правові акти розроблялись без урахування міжнародних стандартів стосовно осіб з інвалідністю.

Одним із перших документів, у якому конкретизовано заходи щодо «забезпечення права кожної дитини народитися здоровою, вижити і мати умови для всебічного розвитку, бути надійно соціально і психологічно захищеною» є Національна програма «Діти України» (63/96 від 18.01.1996). Вона реалізувалася спільно із «Довгостроковою програмою поліпшення становища жінок, сім'ї, охорони материнства і дитинства» (№ 431-93-п від 28.07.1992), Державною національною програмою «Освіта»

(Україна XXI століття) (№ 896-93-п від 03.11.1993). Через зростання в Україні кількості дітей із хворобами різного ґенезу вагомим напрямом державної освітньої політики окреслено «створення сприятливих умов для розвитку дітей, забезпечення їх соціально-правового захисту; формування гармонійно розвиненої особистості, громадянина, здатного до повноцінної життєдіяльності в усіх сферах виробництва, науки, освіти і культури» (Миронова, 2016a).

Вимогою часу постала необхідність в конкретизації педагогічних та корекційно-розвивальних послуг, що надавалися державними інституціями відповідно до чинного у 2000-х роках законодавства. У зв'язку з цим, на законодавчому рівні внесено зміни до низки нормативних документів, які були доповнені певними положеннями або втратили чинність на основі нового документа. Зокрема, «Положення про навчально-реабілітаційний центр» (з0034-98, наказ МОНУ № 325 від 28.08.1997), затверджене у рамках визначених завдань програми «Діти України», двічі переглядалося. Його доповнили два інших документи з ідентичною назвою – у 2012 (з502 від 16.08.2012; наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 920 від 16.08.2012) та 2019 (№ 221-219-п від 06.03.2019; постанова Кабінету Міністрів України № 221 від 6.06.2019). Навчально-реабілітаційні центри – заклади нового типу, створені на базі спеціальних шкіл для дітей з порушеннями розвитку, розширювали спектр освітньо-реабілітаційних послуг.

На тлі загальної декларативно-інформаційної політики держави стосовно усунення усіх форм та видів дискримінації, простежуються поодинокі заходи соціальних інституцій, що поступово зосереджують свою діяльність на просвітній цілі й висвітлення у соціальних мережах, ЗМІ провідних інклюзивних цінностей: повага до особистості – визначальний орієнтир реалізації соціальної політики; визнання рівності у забезпеченні прав людини не лише на освіту, а й успішну соціалізацію в соціумі, саморозвиток, самореалізацію; врахування відмінностей й людського різноманіття задля підвищення якості надання послуг та забезпечення їх доступності (Платаш, 2017).

Під впливом провідних європейських інституцій Україна здійснює перші дії у напрямі легалізації прав осіб з інвалідністю на державному рівні. Зокрема, у 1997 р. ратифікує «Конвенцію про захист прав людини і основоположних свобод»

(№ 995-004 від 04.11.1950), прийняту Радою Європи з урахуванням положень Загальної декларації прав людини (1948). Таким чином, Україна взяла на себе зобов'язання узгодити нормативну базу у відповідності класичних нормативних положень з прав людини. Ймовірно, факт порушення Парламентською асамблеєю Ради Європи питання про можливе припинення членства України у Раді Європи через те, «що не поспішала змінювати своє законодавство у сфері прав людини відповідно прийнятих нею міжнародних пактів» стимулювало уважність України до прав людини. Однак після вивчення представниками Ради Європи ситуації, рішення про застосування санкцій до України було відкладено.

Контроверсійним є також такий факт: станом на грудень 2017 р. із 173 конвенцій, угод, кодексів, протоколів РЄ, що стосуються основоположних прав та свобод людини, Україна ратифікувала лише 32 та підписала 10 документів. Зокрема, для впровадження інклюзивної освіти вагомими стали – Європейська соціальна хартія (статті 15, 17), Конвенція про захист прав людини та основоположних свобод (ст.14), Рамкова конвенція про захист національних меншин (статті 7, 6, 12), що за змістом визначених статей передбачають: заборону дискримінації за будь-якими ознаками (у т. ч. соціального та національного походження, приналежності до національних меншин, статтю, расою, мовою, місцем народження); вжиття заходів із реалізації права осіб з інвалідністю на самостійність, соціальну інтеграцію та освіту; визнання й повагу до прав кожної людини; створення атмосфери терпимості та вжиття заходів для взаєморозуміння та співробітництва в галузі освіти, культури й засобів масової інформації; «рівні можливості для доступу до освіти всіх рівнів», а також «належні можливості для підготовки вчителів і доступу до учбових посібників.

Зауважимо, з 2014 р. не відбулося особливих кардинальних змін у напрямі ратифікації чи підписання Україною конвенцій, соціально важливих для світової спільноти. Однак протягом 1990–2000 рр. окреслюються ключові акценти національної політики: 1) визнання державою європейських цінностей щодо визнання прав людини та поваги до людського розмаїття; 2) соціальне переосмислення функціональної спроможності діючих інституцій, а на цій основі – перегляд вітчизняного законодавства, яке

регулювало їхню діяльність; 3) толерантність держави до утворення нових / реорганізації діючих міжнародних, всеукраїнських, регіональних фондів, організацій та об'єднань, які, в свою чергу, розширювали співпрацю із міжнародними інституціями та лобіювали інтереси осіб з інвалідністю.

На декларативно-інформаційному етапі започаткували активну громадську позицію фонди, організації та об'єднання, які у співпраці з міжнародними, європейськими партнерами сприяли формуванню суспільної думки стосовно рівності прав та доступності освітньо-соціальної сфери як визначальних можливостей забезпечення самостійного функціонування осіб з інвалідністю в соціумі.

У таких умовах відбулося об'єднання дій державних й громадських структур, генерація ідей рівності та соціальної справедливості в українському суспільстві. Започаткований перегляд нормативної бази соціально-освітніх інституцій лише посилює необхідність переосмислення вітчизняних реалій та стало основою, на якій надбудовувалися нові «цеглинки» змін у соціальній та освітній галузях, регламентовані чинним та оновленим законодавством. Поступово Україна вступила у фазу активності щодо лобіювання інклюзивної політики та забезпечення соціальної справедливості на гуманістичній й демократичній основах.

Другий етап, *активно-пошуковий* (2001–2010), розпочинається спільною проектною роботою Всеукраїнського фонду «Крок за кроком» (надалі – ВФ «Крок за кроком»), МОНУ й Інституту спеціальної педагогіки ім. М. Ярмаченка АПН України (надалі – ІСП ім. М. Ярмаченка АПНУ) та завершується затвердженням Концепції розвитку інклюзивної освіти. У площині розвитку інклюзивного освітнього середовища плідною є робота багатьох громадських організацій, фондів з формування філософії інклюзії та становлення соціального підґрунтя для запровадження інклюзивної освіти.

Важливим для реформування сучасної освітньої системи було внесення змін до «Положення про порядок створення, реорганізації і ліквідації навчально-виховних закладів» (№ 228-94-п від 05.04.1994; втратило чинність 10.03.2016, підстава № 147-2016-п), «Порядку ліцензування діяльності з надання освітніх послуг» (№ 1019-2007-п від 08.08.2007; втрата чинності 02.02.2016, підстава № 1187-2015-п); постанови Кабінету

Міністрів України від 05.07.2004 № 848 «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку», Положення про дистанційне навчання» (2004) та ін. Зміни, внесені у зазначені документи стосувалися питань: 1) врахування потреб осіб з порушеннями психофізичного розвитку та передбачення необхідного персоналу для надання освітніх послуг; 2) універсальності засобів та критеріїв оцінювання навчальних досягнень; актуалізації проблеми професійної компетентності працівників закладів освіти; 3) створення спеціальної навчально-методичної літератури; вдосконалення матеріально-технічної бази, адаптованої для навчання осіб з особливостями розвитку.

Спільним для запровадження зарубіжної та української інклюзивної освіти є ініціативність громадських організацій та участь батьків у вирішенні питань навчання дітей з ООП. В Україні активно просувають інклюзію ВФ «Крок за кроком», «The Canadian International Development Agency (CIDA)» та ін. Загальновідомим фактом є тісна співпраця цих інституцій з МОН України, ІСП ім. М. Ярмаченка АПНУ, іншими громадськими організаціями всеукраїнського, регіонального, міського підпорядкування.

Протягом 2001–2013 рр. реалізовувалися масштабні проекти спільної роботи ВФ «Крок за кроком», МОНУ та ІСП ім. М. Ярмаченка АПНУ:

- «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх закладах» (наказ МОНУ № 586 від 10.08.2001; науковий керівник – В. В. Засенко);

- «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку шляхом запровадження їх інклюзивного навчання» (наказ МОНУ № 1087 від 01.12.2008; у координаційній групі В. В. Засенко, О. В. Єресько, Ю. І. Завалевський).

Обидва експерименти спрямовувалися на формування філософії інклюзії на державному, суспільному, міжособистісному та освітньому рівнях. У звітних матеріалах значиться, що результативність проектів доведена у науковому, державно-інституційному, навчально-методичному, організаційно-просвітницькому напрямках. Також досягнуто мети, зокрема: доведено суспільно-гуманістичну значущість інклюзивного навчання

для учнів шкіл, батьків, педагогів; виявлено позитивні сторони інклюзивного навчання для дітей з особливостями розвитку та їх однолітків, батьків, навчального закладу, країни.

Потужне сприяння у запровадженні інклюзивної освіти здійснив ВФ «Крок за кроком» – член Міжнародної асоціації Світового форуму, Ради особливих дітей, Національної Асоціації освіти молоді, Коаліції «Захисту прав дітей з інтелектуальною недостатністю». Основна мета фонду – «сприяти втіленню освітніх реформ із реалізації особистісно-орієнтованої, інклюзивної освітньої моделі» (Річний звіт, 2013, с. 3). Шляхом залучення батьків, освітян (керівників шкіл, викладачів закладів вищої освіти та інститутів післядипломної педагогічної освіти, педагогів), представників громадських організацій, у партнерстві з міжнародними об'єднаннями, ВФ «Крок за кроком» реалізував програму «Інклюзивна освіта», а в ній – три проекти: «Інклюзивна освіта: крок за кроком» (2013–2015), «Розвиток інклюзивної освіти шляхом використання індексу інклюзії в Україні, Азербайджані, Таджикистані та Монголії» (2014–2015), «Розвиваємо інклюзивну школу разом: партнерство між інклюзивними та спеціальними навчальними закладами» (2012–2015).

Створена у 2012 р. «Мережа на підтримку інклюзії. Школа – для всіх» (надалі – Мережа) з дорадчим органом «Рада Мережі» об'єднала громадськість, освітні інституції та органи влади у розвитку інклюзивної освіти в Україні. Основне призначення Мережі – просувати інклюзивну політику через громадські інституції; допомагати батькам та освітянам у реалізації інклюзивної освіти.

Згідно статутного документу, «Рада Мережі» керується принципами проекту: інклюзивна освіта – для всіх учнів; розуміння інвалідності у рамках соціальної й правозахисної моделей; права вільного вибору батьками навчального закладу для своєї дитини, виховання дітей в громаді; зосередженості на потребах сім'ї; розвитку можливостей всіх учасників (на рівні організацій та осіб), прозорості та інклюзивності цього процесу; рівноправного партнерства.

За сприяння «Ради Мережі» чинне законодавство зведено у відповідність міжнародним актам. Так, у 2009 р. ратифікована Конвенція ООН «Про права людей з інвалідністю» (2006); у 2010 р. затверджено «Концепцію розвитку

інклюзивної освіти» (Наказ МОНУ № 912 від 01.10.2010) та ін.

Фактично до вересня 2011 р., часу затвердження «Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (постанова КМУ № 872 від 15.08.2011) в Україні функціонувала сегрегативна (інтернатна) система навчання та виховання дітей з інвалідністю, а відповідно – й соціальна сегрегація дорослих із статусом інвалідності. Цей документ офіційно починає відлік часу з реалізації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти.

Активно-пошуковий етап, насичений експериментально-проектною роботою за тісної співпраці державних та громадських інституцій, спричинив фетишизацію інклюзивної освіти на рівні управлінських структур. Таку реакцію управлінців системи освіти України, а також зацікавленість вітчизняних фондів, організацій та об'єднань пояснюємо потужною фінансовою й грантовою допомогою міжнародних, європейських партнерів, зацікавлених у просуванні інклюзивної політики стосовно осіб з інвалідністю та уніфікації освітнього законодавства у країнах пострадянського простору.

Актуалізація проектної діяльності різноманітних інституцій уможливила посилення просвітницької роботи серед населення, а також – 1) стимулювання закладів освіти впроваджувати інклюзивне (поряд з інтегрованим) навчання; 2) «включення в проблему інклюзії» інститутів післядипломної освіти, інклюзивно-ресурсних та тренінгових центрів, Інституту спеціальної педагогіки імені М. Ярмаченка НАПН України з метою здійснення підготовки й підвищення кваліфікації педагогічних працівників; 3) залучення до процесу інклюзивного навчання педагогічних працівників, батьків, тренерів, менторів; 4) забезпечення архітектурної доступності експериментальних закладів загальної середньої освіти.

Таким чином, МОНУ у тісній співпраці з ІСП ім. М. Ярмаченка АПНУ, а також іншими державними, недержавними установами, фондами, організаціями, об'єднаннями вдалося вибудувати систему інклюзивної освіти, яка, як передбачалося, сприятиме утвердженню інклюзивних цінностей та розширить можливості успішного функціонування в соціумі школярів з особливостями психофізичного розвитку. Для пересічного українця та педагогічного працівника стали зрозумілими неминучість освітньої реформи,

оскільки активно пропагувалися у соціальних мережах й ЗМІ цінності інклюзії, висвітлювався досвід інклюзивної практики освітян, зарубіжні партнери представляли переконливі аргументи щодо важливості соціальної інклюзії для розбудови демократичного суспільства, охоплено інклюзивним процесом широке коло вітчизняних установ й організацій.

Третій, *практико-зорієнтований етап* (2011–2020) характеризується інтенсивністю впровадження інклюзивного навчання у закладах освіти (загальної середньої, дошкільної, вищої, професійно-технічної, вищої), а також появою низки наукових, навчальних, навчально-методичних матеріалів з описом досвіду зарубіжних країн та питань організації інклюзивної освіти.

Зважаючи на факт набуття у 2001–2010 рр. актуальності включення маломобільних груп населення в соціальне середовище, пріоритетним для державної соціальної політики України у 2020-х рр. є створення ефективного інклюзивного освітнього простору. Визначальними документами, на основі яких відбулася зміна гуманітарної політики України з медичної моделі інвалідності на соціальну, є «Конвенція про права осіб з інвалідністю» (№995_g71 від 13.12.2006) й Факультативний протокол до неї (ратифіковані Законом України № 1767 від 16.12.2009).

Європейські рекомендації щодо забезпечення прав рівного доступу осіб з порушеннями психофізичного розвитку до освітньо-соціальних послуг було враховано у Концепції «Загальнодержавної програми «Національний план дій з реалізації Конвенції про права інвалідів та розвитку системи реабілітації інвалідів» на період до 2020 року» (№ 245-р від 30.03.2011). Автори програми розглянули основні недоліки імплементації міжнародного законодавства з питань забезпечення прав осіб з інвалідністю в Україні. На їх усунення у восьмирічний термін заплановано поступову оптимізацію мережі діючих реабілітаційних установ та перегляд законодавчої бази з питань освіти, охорони здоров'я, а також працевлаштування, використання транспортних засобів особами з інвалідністю.

Багаторічна реалізація «Державної цільової програми «Національний план дій з реалізації Конвенції про права осіб з інвалідністю на період до 2020 року» (706-2012-п від 01.08.2012) зосереджувалася на просвітній роботі серед освітян з питань особливостей потреб осіб з

інвалідністю шляхом – 1) запровадження у закладах вищої освіти, інститутах післядипломної педагогічної освіти навчальної дисципліни «Інваліди: етичне спілкування, супровід, допомога»; 2) поширення через Internet-мережу методичних посібників з питань навчання, виховання та розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку; 3) широкої просвітницької пропаганди у медіазасобах та друкованих ЗМІ щодо «забезпечення принципів розумного пристосування та універсального дизайну»; 4) забезпечення особам з інвалідністю архітектурної доступності до будівель, споруд, навчальних закладів (Державна цільова програма, 2012).

У заданому полі активно працює Міжнародний фонд «Відродження» (далі – МФ «Відродження», Фонд), діяльність якого зосереджена на захисті прав людини та грандовій підтримці ініціатив розвитку відкритого демократичного суспільства в Україні. Особливу нішу в діяльності Фонду займають ініціативи, присвячені просуванню інклюзивності як цінності, сприянню системним змінам в освітній галузі України з метою її наближення до найкращих європейських практик. Спільними зусиллями Фонду та МОНУ є експертна підтримка, розробка та впровадження ефективної політики України у сфері інклюзивної освіти. У 2011 р. Фонд підтримав дослідження Європейської дослідницької асоціації (ERA) на виявлення ступеню розуміння та сприйняття інклюзії українцями. Всеукраїнська вибірка склала 500 респондентів, 2/3 з яких виявили позитивне ставлення до інклюзії осіб з інвалідністю та розуміння, що зміни в більшості сфер життя є неминучими. Опитані респонденти сприймають інклюзивну освіту як засіб прояву толерантного ставлення в українському середовищі.

У рамках реалізації проекту «Розвиток інклюзивної освіти шляхом використання індексу інклюзії в Україні, Азербайджані, Таджикистані та Монголії» працівниками Фонду розроблено «Індекс інклюзії» – моніторинговий інструмент, що містить добірку практичних матеріалів для оцінки якості послуг інклюзії навчальним закладом та розвитку інклюзивного освітнього середовища в ньому. З часу започаткування впровадження інклюзивної освіти Фондом спільно з вітчизняними, зарубіжними партнерами реалізовано близько 30 заходів, присвячених просуванню інклюзивної освіти в Україні.

Особлива активність Фонду спостерігається у 2017–2019 рр. Це, зокрема, підтримка МОНУ у розробці Концепції «Нова українська школа»; міжнародні конференції; круглі столи; форуми; інтерактивні інклюзивні перформанси та ін. Аналіз програм Фонду, підтверджує їх просвітницьке спрямування, охоплює широке коло зацікавлених в інклюзії осіб – педагогічних працівників, управлінців державних і недержавних структур, батьків, представників Інклюзивно-ресурсних центрів, зарубіжних представників, українських та зарубіжних експертів. Усі зібрання проводилися з широкоформатною метою – усунення бар'єрів та залучення громади до співучасті у виробленні єдиної стратегії розвитку інклюзивної освіти; віднаходження механізмів усунення перешкод у організації інклюзивного навчання на загальнонаціональному, місцевому та шкільному рівнях; привернення уваги до соціальної інклюзії.

У рамках підписаного «Меморандуму про співпрацю в межах ініціативи з впровадження інклюзивної освіти в Україні» МФ «Відродження» співпрацює з «Благодійним фондом Порошенка» (надалі – БФП, започаткував свою діяльність у квітні 2016 р.), який сприяв розвитку мережі Інклюзивно-ресурсних центрів та створення ресурсних кімнат у закладах освіти. Спільною ініціативою МФ «Відродження» та БФП був чотирирічний проект у Запорізькій області, який передбачав розробку індивідуальних програм розвитку дітей з особливими освітніми потребами та спільного викладання в інклюзивному класі; адаптування навчальних планів тренінгового супроводу й співпраці з батьками; обмін досвідом інклюзивного навчання та інформування на всеукраїнському рівні про результати його здійснення.

Значний внесок у просування державної політики інклюзивної освіти в Україні вносить «Фундація Відкритого суспільства» (OpenSocietyFoundations) (надалі – Фундація): адвокація визнання юридичних прав дітей з особливими освітніми потребами через підтримку батьків; фінансування емпіричних досліджень, у т. ч. підтримка організації навчання молоді з інвалідністю; надання послуг у створенні мережевих контактів та можливостей здійснення інклюзивного навчання для шкіл, асоціацій батьків, вчителів; підтримка групи громадянського суспільства, які дають можливість молодим людям, батькам, викладачам, бути почутими; співпрацює з державними структурами, які беруть участь у

розробці та реалізації законів, які регулюють інклюзивну політику, освіту і стратегії на національному рівні.

Особливо активну діяльність з підтримки інклюзивної освіти шляхом реалізації проектних заходів здійснює Інститут спеціальної педагогіки ім. М. Ярмаченка АПНУ. У період 2010–2020 рр. за участю й ініціативи інституту реалізовано: *9 проєктів* (всеукраїнських, міжнародних), зорієнтованих на лобювання питань інклюзивного навчання, зокрема – «Інклюзивна освіта осіб з інвалідністю», «Залучення дітей з епілепсією до загальноосвітнього простору та ін.» (2015–2017), «Відкрита школа» (2018), «Підготовка педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного середовища» (2019), долучились до спільного проєкту МФ «Відродження» та БФП з розроблення підручника «Основи інклюзивної освіти» для закладів вищої освіти та Інститутів післядипломної педагогічної освіти та ін.); *експерименти* – *всеукраїнського* («Розвиток інклюзивного освітнього середовища в Запорізькій області», 2016) та *8 локального рівнів* («Науково-методичне забезпечення інклюзивного навчання дітей з ООП», 2015; ін.); *низку заходів науково-практичного спрямування* (круглі столи, семінари, конференції, курси підвищення кваліфікації педагогів, майстер-класи).

Практико-зорієнтований етап розвитку державно-громадських механізмів розвитку інклюзивної освіти в Україні охоплює різноаспектну діяльність державних установ, фондів, організацій, зосереджену на вирішенні питань запровадження інклюзивного навчання у закладах освіти: розвиток інклюзивної культури установи, навчально-методичне забезпечення освітнього процесу, фахова підготовка та інклюзивна компетентність педагогічних працівників.

Подолання негативних стереотипів сприйняття осіб з порушеннями психофізичного розвитку здійснювалось шляхом подання у ЗМІ, соціальних мережах інформації про успішний досвід інклюзивного навчання та успішного функціонування в соціумі. Зацікавлені в інклюзії інституції приділяють основну увагу наступним напрямкам: 1) моніторинг ступеню зацікавлення інклюзією серед українців, фінансування емпіричних досліджень; 2) розробка та видання моніторингових інструментів для оцінки якості надання інклюзивних послуг закладами освіти;

3) проведення широкої просвітницької кампанії із залученням представників різних соціальних структур, освітніх закладів, батьків дітей з особливими освітніми потребами; проєктна робота із моніторинговою та просвітницько-навчальною метою, а також фахова підготовка/перепідготовка педагогічних працівників. Однак найвагомішим показником практико-зорієнтованого етапу є напрацювання державними та недержавними інституціями масиву навчально-методичної літератури. Вагомою фінансовою основою інклюзивного навчання є виділення субвенційних коштів з державного бюджету (постанова КМУ від 14.02.2017 № 88).

Із запровадженням інклюзивного навчання назріла проблема фахової підготовки педагогічних працівників. Наказом № 1/9-456 від 18.06.2012 Міністерство освіти і науки України зобов'язало педагогічні навчальні заклади запровадити навчальну дисципліну «Основи інклюзивної освіти». Вченими розроблено низку посібників для підготовки здобувачів вищої освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання (К. Бондар, І. Демченко, А. Колупаєва, С. Миронова, М. Порошенко, З. Шевців та ін.). Зауважимо, поступово сформувалася наукова школа фахівців, обізнаних у питаннях інклюзивного навчання осіб з особливими освітніми потребами та відкритих до фахового діалогу із майбутніми та діючими працівниками освіти, зокрема: В. Засенко, Н. Гаврилова, А. Колупаєва, І. Луценко, О. Мартинчук, А. Миронова, В. Нечипоренко, В. Синьов, Т. Скрипник, Д. Шульженко та ін. За їх участю проводяться навчальні семінари й тренінги, індивідуальні консультації та наукові заходи з питань організації інклюзивної освіти.

Оскільки навчальних посібників, рекомендованих Міністерством освіти і науки України, небагато, то нестачу навчальної літератури заповнюють посібники – навчальні, навчально-методичні, практичні; колективу авторів, одноосібні; авторські, укладені; створені у рамках проєктів, описаних вище, і не лише. Знайдені видання ми згрупували за такими критеріями:

– *філософські та правові засади інклюзивної освіти*: «Відстоювання інтересів дітей з особливими потребами, дітей з інвалідністю на інклюзивну освіту: Тренінговий модуль» (2010); «Лідерство та інклюзивна освіта: навчальний курс та методичний посібник» (2011); «Інвалідність та суспільство» (2012); «Права людини: знати, щоб

захищати. Що треба знати про захист прав дітей з інвалідністю» (2015) та ін.;

– *зарубіжний та вітчизняний досвід успішного інклюзивного навчання*: «Огляд ролі асистентів учителів у канадських школах. Досвід провінцій Манітоба, Нова Шотландія та Альберта» (2012); «Розвиток політики інклюзивних шкіл. Інтегроване планування послуг, їх надання та фінансування в Канаді» (2012); «Інклюзивна освіта в Україні» (2013); «Освіта, охорона, здоров'я та соціальне забезпечення дітей з порушеннями психофізичного розвитку: проблеми та шляхи їх вирішення: матер. парлам. слухань у Верховній Раді України 4 черв. 2014 р.»; «Діти в умовах загальноосвітньої школи (досвід закладів освіти Дніпровського району м. Києва» (2015); «Інклюзивно-ресурсний центр: досвід проекту» (2015); «Міжнародні документи зі сфери інклюзивної освіти» (2015); та ін.;

– *організація діяльності закладу освіти та інклюзивно-ресурсного центру*: «Інклюзивна школа: особливості їх організації та управління» (2007), «Організаційний розвиток: тренінговий модуль» (2010); «Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі» (2012); «Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад» (2013); «Індекс інклюзії: дошкільний навчальний заклад» (2013); «Індекс інклюзії: розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл» (2015); «Школа для кожного» (2015); «Педагогіка інклюзивної освіти» (2016); «Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik для педагогів та батьків» (2016); «Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів» (2018) та ін.;

– *організація освітнього процесу*: «Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі» (2010); «Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання» (2010, 2011); «Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі» (2012); «Гіперактивна дитина у класі. Стратегії реагування та організація навчального середовища» (2015); «Спільне викладання в інклюзивному класі» (2015); «Універсальний дизайн в освіті» (2015); «Доброго ранку! Ми раді, що ви тут» (2016); «Створення сприятливого освітнього середовища для дітей віком 3-5 років у дитячих садочках на сході України» (2017) та ін.;

– *просвіта батьків*: «Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами» (2010); «Інклюзивна освіта. Посібник для батьків. Досвід

Канади» (2012); «Працюємо разом: дитина з особливими потребами в школі. Довідник для батьків. Досвід Канади» (2012); «Навчально-методичний посібник для батьків дітей з особливими освітніми потребами. Ч. II» (2013); «Підтримай себе – підтримай дитину: путівник для батьків дітей з особливими потребами» (2015) та ін.;

– *індивідуальні основи інклюзивного навчання*: «Планування спрямоване на кожного учня: посібник з розроблення та впровадження індивідуальних навчальних планів» (2012); «Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі: навчальний курс та науково-методичний посібник» (2011); «Керівництво «Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі» (2011); «Дитина з аутизмом в закладі освіти» (2015); «Діти з синдромом Дауна: факти, навчання, допомога» (2015); «Інклюзивне навчання: організаційне, змістове та методичне забезпечення» (2015); «Індивідуальна програма розвитку. Методичні матеріали» (2015) та ін.;

– *функціональні дії та обов'язки фахівців*: «Асистент учителя в інклюзивному класі» (2015); «Створення індивідуальної програми для дітей з особливими освітніми потребами» (2015); «Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі» (2015) та ін.

Представлений перелік посібників з інклюзивної освіти свідчить про вагомий напруження дослідників і авторських колективів МФ «Відродження», ВФ «Крок за кроком», «Благодійного фонду Порошенка», сприяння Міністерства освіти і науки України, Інституту спеціальної педагогіки ім. М. Ярмаченка АПНУ та інших інституцій. Ми не брали до уваги праці дослідників проблем розвитку інклюзії в Україні. Проведений аналіз цих видань засвідчує наступне:

1) фактично після затвердження на державному рівні «Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (2011) досліджувані нами інституції здійснюють активну підготовку навчально-методичної літератури;

2) кожне видання є цілісною навчально-методичною працею, яка відображає інформаційну новизну, практичну спрямованість з конкретної проблеми. Увага авторів зосередилася на найбільш актуальних питаннях: організація

діяльності фахівця освітньої установи у конкретних умовах; взаємодія фахівців закладу освіти; участь батьків в організації інклюзивного навчання дитини. Блок навчально-методичної літератури присвячений організації діяльності інклюзивної школи. Особливу цінність посібникам надають рекомендації методичного змісту, підкріплені інструкціями дій, зразками документів для педагогічних працівників.

3) найпродуктивнішим для видання літератури виявився 2015 рік, оскільки після проведених у 2001–2013 рр. експериментальних проєктів було апробовано модель інклюзивної освіти та виявлено змістові та методологічні засади інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами у закладах різних типів; продемонстровано умови ефективної соціальної інтеграції дитини з порушеннями психофізичного розвитку. Наступні проєкти, організовані фондами, громадськими організаціями, передбачали підготовку навчально-методичної літератури, відповідно до проблеми, на вирішення якої спрямовувалася співпраця учасників проєктної групи.

Узагальнюючи, можемо сказати, що 75-річне членство України у складі Генеральної Асамблеї ООН уможливило не лише аналіз сформованої системи функціонування українського суспільства, а й перегляд вітчизняної законодавчої бази та впровадження актуальних для країни положень важливих документів міжнародного права з питань забезпечення прав людини в розмаїтому суспільстві.

За тридцятирічний період незалежності в Україні, у ході апробації механізму запровадження інклюзивної освіти згенерувалася системна взаємодія чотирьох соціальних ланок «держава – МОНУ й підпорядковані йому заклади освіти – науково-дослідні установи – фонди, громадські організації, об'єднання», у ході якої здійснюється взаємна співпраця, набуття соціального досвіду, обмін інформацією, відпрацювання конкретних інструкцій для директорів й педагогічного колективу, досягнення загальної цілі. Кожній із ланок цієї соціальної структури властиві роль, місце/позиція, статус, а також механізми дій, форми й методи, реалізація яких забезпечила активну злагоджену взаємодію всіх учасників процесу впровадження інклюзивної освіти й, відповідно, – зміну свідомості педагогічних працівників, батьків, українців. Встановлено

наступні державно-громадські механізми впровадження інклюзивної освіти:

1) *системна ланка «держава»*: а) членство в ООН (з 1945 р.), Раді Європи (з 1995 р.), приєднання до «Центральноєвропейської ініціативи» (1996 р.) та ін., співпраця й системна взаємодія, з якими сприяє розширенню можливостей із дотримання зовнішніх зобов'язань, інтеграції у єдиний освітньо-правовий простір; б) реалізація законодавчої та виконавчої функцій, приведення у відповідність міжнародним стандартам вітчизняної нормативної бази, а також розробка державних актів освіти; в) фінансова підтримка й сприяння розвитку освіти, створення рівних можливостей для усіх у здобутті освіти; г) цілеспрямована просвітньо-інформаційна робота та висвітлення міжнародного та вітчизняного досвіду й здобутків у ЗМІ, соціальних мережах; в) створення та регуляція діяльності закладів освіти, фондів, організацій, об'єднань;

2) *системна ланка «МОНУ з підпорядкованими йому закладами освіти»*: а) міжнародне співробітництво з питань освіти і науки; б) взаємодія з системою виконавчої влади в Україні, КМУ; в) формування й реалізація стратегії розвитку інклюзивної освіти, забезпечення її функціонування і підтримки субвенційними фінансуванням; г) реалізація державних цільових програм; д) визначення пріоритетів перепідготовки педагогічних працівників, їх сертифікація та підвищення кваліфікації; е) інституційний аудит закладів освіти;

3) *системна ланка «науково-дослідні установи»*: а) участь у розробці нормативної документації МОНУ; б) обґрунтування науково-методологічних та психолого-педагогічних детермінант розвитку інклюзивної освіти, в) створення інклюзивного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами; г) впровадження технологій і моделей супроводу дітей з особливостями розвитку; д) проєктна та науково-дослідна діяльність в галузі інклюзивної та спеціальної освіти; популяризація інклюзивного навчання; е) підготовка науково-педагогічних працівників; надання методичної допомоги, консультування фахівців інклюзивної освіти, батьків; є) міжнародне та вітчизняне співробітництво з науковими центрами, закладами освіти, громадськими організаціями, фондами.

4) *системна ланка «фонди, громадські організації, об'єднання»*: а) сприяння дотриманню прав людини, співпраця з міжнародними

вітчизняними інституціями у формуванні політики інклюзивної освіти в Україні; б) участь у реалізації інклюзивної освітньої реформи; мобілізація громад, батьків, педагогічних працівників до змін в освіті; в) сприяння взаємодії й комунікації державних установ, науково-дослідних інститутів, закладів освіти та населення; розвиток партнерства з іншими організаціями; в) ініціювання й здійснення проєктів, у тому числі у партнерстві з іншими організаціями, спрямованих на забезпечення рівного доступу освіти дітей; г) у межах програми «Інклюзивна освіта» застосування стратегій тренінгової, консультаційної роботи з педагогічними працівниками, батьками, викладачами інститутів післядипломної педагогічної освіти; д) розробка й видання інформаційних та навчально-методичних матеріалів, виходячи із потреб та інтересів осіб, зацікавлених в розвитку інклюзивної освіти.

Висновки і перспективи подальших досліджень. В роботі над проблемою намагалися охопити сферу державно-громадського впливу на формування свідомості населення, просування інклюзії у закладах освіти. Обрали період 1990–2020 рр., оскільки вважаємо його найбільш продуктивним, багатоаспектним в інституційному охопленні. Кожному з окреслених етапів (декларативно-інформативний, активно-пошуковий, практико-зорієнтований) характерні відповідна спрямованість, змістове наповнення, результат. Перших 10 років після набуття незалежності спостерігаються інформаційно-декларативні дії державних управлінців щодо ратифікації й підписання міжнародних документів з дотримання прав осіб з інвалідністю. Вихід України на міжнародну співпрацю пояснюємо діями Ради Європи щодо перегляду дій країн-учасниць у напрямі державного врегулювання законодавства щодо дотримання прав людини, у тому числі осіб з особливими освітніми потребами. Активно-пошуковий та практико-зорієнтований етапи характеризуються успішними спробами й започаткування практики інклюзивного навчання у закладах різних типів, а також створенням моделі

інклюзивної освіти із відповідними взаємозв'язками та множиною структурних елементів (освітнє середовище, освітній процес, інклюзивна культура). Спостерігаємо еволюцію свідомості учасників інклюзивного освітнього процесу, яка поступово набувала характеристик: «захоплення інновацією» – «бажання спробувати» – «вимушене впровадження».

У ході проведеного дослідження встановлено наявність соціальних ланок («держава», «Міністерство освіти і науки України й підпорядковані йому заклади освіти», «науково-дослідні установи» «фонди, громадські організації, об'єднання»), діяльність яких ґрунтується на реалізації доступних їм механізмів: узгодження державного законодавства із європейським; просвітня та інформаційно-аналітична діяльність; експериментальне впровадження зарубіжних підходів до формування системи інклюзивної освіти; створення й організація інклюзивного освітнього середовища, а також системи підготовки й перепідготовки педагогічних та управлінських кадрів; навчально-методичне забезпечення освітнього процесу у закладах освіти. Основним рушієм цих механізмів є активізація та скоординованість дій державних та недержавних інституцій, фондів, громадських організацій, об'єднань. Результатом реалізації державно-громадських механізмів є сформована система інклюзивної освіти та позитивне сприйняття інклюзії на різних рівнях та ланках. Таким чином, забезпечення прав на освіту осіб з порушеннями психофізичного розвитку розглядається як важливий напрям державної освітньої політики, яку підтримують в Україні на інституційному рівні.

Ми розглянули загальні аспекти багатогранної проблеми становлення державно-громадських механізмів розвитку інклюзивної освіти в Україні. Означений напрям набуде подальшого висвітлення за умови об'єктивного аналізу й структурування системи відповідних заходів державного, регіонального та місцевого рівнів; участі педагогічних рухів, батьківських організацій у підтримці інклюзивної освіти.

Література

- Державна цільова програма «Національний план дій з реалізації Конвенції про права осіб з інвалідністю» на період до 2020 року»: Постанова Кабінету Міністрів України від 01.08.201 № 706. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/706-2012-%D0%BF> (дата звернення: 03.03.2019)
- Кондратюк Т. В., Павленко Ю. О. Захист прав дитини як важливий напрям державно-управлінської сімейної політики *Інвестиції: практика та досвід*. 2013. № 4. С. 83–88. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/ipd_2013_4_21.

- Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта : реалії та перспективи : Монографія. Київ : «Самміт-Книга», 2009. 272 с.
- Ларіна Р. Р., Владзимирський А. В., Балуська О. В. Державний механізм забезпечення інформатизації системи охорони здоров'я : монографія / Донец. держ. акад. упр., Донец. нац. мед. ун-т ім. М. Горького. Донецьк : Вебер, 2008. 252 с.
- Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016b. 164 с.
- Миронова С. П. Подолання упередженості щодо осіб з психофізичними порушеннями як шлях до суспільної та освітньої інтеграції. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Збірник наукових праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Вип. VII. В 2-х т., том 1. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори 2006, 2016а. С. 280–289.
- Мордань О. О. Державна політика щодо соціального захисту дітей, які залишилися без піклування батьків, дис. канд.наук з державного управління, Національна академія державного управління при президентіві України, Київ. 2015. 234 с.
- Національна програма «Діти України» : Указ Президента України від 18.01.1996 № 63/96. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/63/96> (дата звернення: 05.03.2019).
- Нечипоренко В. В., Ястребова В. Я. Розвиток професійної готовності менеджерів освіти до системної організації інклюзивного навчання у Новій українській школі. Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота): наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя: Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2019. Вип. 1(1). С. 104–122
- Нижник Н. Р., Машков О. А. Системний підхід в організації державного управління: навч. посібник. Київ : вид-во УАДУ, 1998. 159 с.
- Платаш Л. Б. Моделювання безпечного інклюзивного середовища якісної освіти осіб з особливими потребами / *Якість вищої медичної освіти (60-річчя ТДМУ)* : монографія / [Вихрущ А. В., Кліщ І. М., Федчишин Н. О. та ін.] / За ред. А. Г. Шульгач та Н. О. Федчишин. Тернопіль ТДМУ, 2017. С. 267–312.
- Потопахіна О. М. Соціальний захист дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, та осіб з їх числа : монографія : Фенікс, 2009. 204 с.
- Річний звіт. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». 2013. URL : <http://www.ussf.kiev.ua/about/> (дата звернення: 05.03.2019)
- Рудий Н. Я. Поняття та місце опіки і піклування у звичаєвому праві України (XVIII – поч. XX ст.) *Вісник Харківського національного університету внутрішніх справ*. 2012. № 2. С. 392–401. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnuvs_2012_2_55.
- Чайковський М.Є. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього простору: автореф. дис. ...докт. пед. наук : 13.00.05. Старобільськ. 2016. 46 с. URL : http://luguniv.edu.ua/wp-content/uploads/2016/03/avtoref_chaykovskiy.pdf
- Platash Larysa. Reality and strategies for development of inclusive education in the institutions of secondary education in Chernivtsi region of Ukraine. *Studia Gdańskie Wzajemności*. Tom XV. Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna. Gdańsk: Wydawnictwo Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej, 2018. 355–373. URL : http://www.gwsh.gda.pl/uploads/original/4/3/fe1d3_Studia_Gdanskie_tom_15.pdf
- Platash Larysa. Development of Inclusive Education in Ukraine and Poland as an Example of Democratic Change / *Sustainable Education as a Way of Bringing People Together – Multiple Stories From Europe*. Monografia recenzowana Editors: Vasil Haluzyak, Ryszard Kucha, Anatoliy Vykhursch. Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk. Łódź. 2019. 293–309. URL : <http://piz.san.edu.pl/docs/sim83.pdf>.

References

- Chaikovskiy, M. Ye. (2016). *Teoriia i praktyka sotsialno-pedahohichnoy roboty z moloddiu z osoblyvymy osvithnimy potrebamy v umovakh inkluzyvnogo osvithnoho prostoru* [Theory and practice of social-and-pedagogical work with young people with special educational needs in an inclusive educational space] : avtoref. dys. ...dokt. ped. nauk [synopsis of PhD thesis] : 13.00.05. Starobilsk. Retrieved from : http://luguniv.edu.ua/wp-content/uploads/2016/03/avtoref_chaykovskiy.pdf (ukr).

- Derzhavna tsilova prohrama «Natsionalnyi plan dii z realizatsii Konventsii pro prava osib z invalidnistiu» na period do 2020 roku»: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 01.08.201 № 706. Retrieved from : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/706-2012-%D0%BF> (ukr).
- Kolupaieva, A. A. (2009). Inkluzivna osvita : realii ta perspektyvy [Inclusive education: realities and prospects] : Monohrafiia. Kyiv : «Sammit-Knyha» (ukr).
- Kondratiuk, T. V. & Pavlenko, Yu. O. (2013). Zakhyst prav dytyny yak vazhlyvyi napriam derzhavno-upravlinskoi simeinoi polityky [Protection of children's rights as an important area of state family policy] Investytsii: praktyka ta dosvid. [Investments: practice and experience]. № 4. С. 83–88. Retrieved from : http://nbuv.gov.ua/UJRN/ipd_2013_4_21. (ukr).
- Larina, R. R., Vladzimirskiy, A. V. & Baluieva, O. V. (2008). Derzhavnyi mekhanizm zabezpechennia informatyzatsii systemy okhorony zdorov'ia [State mechanism for ensuring the informatization of the health care system] : monohrafiia / Donets. derzh. akad. upr., Donets. nats. med. un-t im. M. Horkoho. Donetsk : Veber. (ukr).
- Mordan, O. O. (2015). Derzhavna polityka shchodo sotsialnoho zakhystu ditei, yaki zalyshylysia bez pikluvannia batkiv [State policy on social protection of children left without parental care] dys. kand.nauk z derzhavnoho upravlinnia [thesis for Candidate of Sciences in Public Administration Degree] Natsionalna akademiia derzhavnoho upravlinnia pry prezidentovi Ukrainy, Kyiv. (ukr).
- Myronova, S. P. (2016b). Pedagogika inkluzivnoi osvity [Pedagogy of Inclusive Education] : navchalno-metodychnyi posibnyk. Kam'ianets-Podilskyi : Kam'ianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka. (ukr).
- Myronova, S. P. (2016a) Podolannia uperedzhenosti shchodo osib z psikhofizychnymy porushenniamy yak shliakh do suspilnoi ta osvithoi intehratsii [Overcoming prejudice against people with psychophysical disorders as a way to social and educational integration]. Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedagogichni nauky). [Current Issues of Correctional Education (Pedagogical Sciences)]. Zbirnyk naukovykh prats / za red. V. M. Synova, O. V. Havrylova. Vyp. VII. V 2-kh t., tom 1. Kam'ianets-Podilskyi: PP Medobory 2006. 280–289. (ukr).
- Natsionalna prohrama «Dity Ukrainy» [National Program «Children of Ukraine»] : Ukaz Prezidenta Ukrainy vid 18.01.1996 № 63/96. Retrieved from : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/63/96> (ukr).
- Nechyporenko, V. V. & Yastrebova, V. Ya. Rozvytok profesiinoi hotovnosti menedzheriv osvity do systemnoi orhanizatsii inkluzivnoho navchannia u Novii ukrainskii shkoli. [Development of professional readiness of education managers for systemic organization of inclusive education]. *Naukovyi zhurnal Khortytskoi natsionalnoi akademii* [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). 104–122 (ukr).
- Nyzhnyk, N. R. & Mashkov, O. A. (1998). Systemnyi pidkhid vorhanizatsii derzhavnoho upravlinnia [System approach in the organization of public administration] : navch. posibnyk Kyiv : vyd-vo UADU (ukr).
- Platash, Larysa. (2019). Development of Inclusive Education in Ukraine and Poland as an Example of Democratic Change / *Sustainable Education as a Way of Bringing People Together – Multiple Stories From Europe*. Monografia recenzowana Editors: Vasil Haluzyak, Ryszard Kucha, Anatoliy Vykhursch. Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk. Łódź. 293–309. Retrieved from : <http://piz.san.edu.pl/docs/sim83.pdf> (eng).
- Platash, Larysa. (2018). Reality and strategies for development of inclusive education in the institutions of secondary education in Chernivtsi region of Ukraine. *Studia Gdańskie Wizje i rzeczywistość*. Tom XV. Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna. Gdańsk: Wydawnictwo Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej. 355–373. Retrieved from : http://www.gwsh.gda.pl/uploads/original/4/3/fe1d3_Studia_Gdanskie_tom_15.pdf (eng).
- Platash, L. B. (2017). Modeliuvannia bezpechnoho inkluzivnoho seredovyscha yakisnoi osvity osib z osoblyvymi potrebamy [Modeling a safe inclusive environment for quality education of people with special needs] / Yakist vyshchoi medychnoi osvity (60-richchia TDMU) : monohrafiia / [Vykhursch A. V., Klishch I. M., Fedchyshyn N. O. ta in.] / Za red. A. H. Shulhaia ta N. O. Fedchyshyn. Ternopil TDMU. 267–312. (ukr).

- Potopakhina, O. M. (2009). *Sotsialnyi zakhyst ditei-syrit, ditei, pozbavlenykh batkivskoho pikluvannia, ta osib z yikh chysla* [Social protection of orphans, children deprived of parental care and persons from among them] : monohrafiia : Feniks (ukr).
- Richnyi zvit. Vseukrainskyi fond «Krok za krokom». [Annual report. All-Ukrainian Foundation "Step by Step"]. 2013. Retrieved from : [http://www.ussf.kiev.ua/about/\(ukr\)](http://www.ussf.kiev.ua/about/(ukr)).
- Rudyi, N. Ya. (2012). *Poniattia ta mistse opiky i pikluvannia u zvychaievomu pravi Ukrainy (XVIII – poch. XX st.)* [The concept and place of guardianship and custody in the common law of Ukraine (XVIII - early XX centuries.)] *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu vnutrishnikh sprav. [Bulletin of Kharkiv National University of Internal Affairs]* № 2. Retrieved from : http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnuvs_2012_2_55. (ukr).

ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННЫЕ МЕХАНИЗМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ (1990–2020 ГГ.)

Лариса Платаш, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и социальной работы, Черновицкий национальный университет имени Юрия Федьковича, Черновцы, Украина, e-mail: lbplatash@gmail.com.

В статье проанализированы государственно-общественные механизмы развития инклюзивного образования в Украине за период 1990-2020 гг. Длительное время Украина ограничивалась реализацией лишь государственных программ. Официальное введение инклюзивного образования произведено в 2011 г. Автор статьи выделяет три периода развития инклюзивного образования в Украине – декларативно-информационный (1999–2000 гг.), активно-поисковый (2001–2010 гг.), практико-ориентированный (2011–2020 гг.), с характерными им признаками активности государственных учреждений и общественных институтов, организаций в развитии инклюзивного образования, издании учебно-методической литературы.

Внедрение инклюзивного образования в Украине совместно поддерживают государственные и негосударственные фонды, организации и объединения. Первыми присоединились Международный фонд «Возрождение», «Фонд Открытого общества», Всеукраинский фонд «Шаг за шагом», «Сеть в поддержку инклюзии. Школа – для всех», «Благотворительный фонд Порошенко» и другие в тесном сотрудничестве с Министерством образования и науки Украины. Совместные государственно-общественные инициативы направлены на внедрение инклюзивного образования и формирования положительной среды восприятия инклюзии лиц с нарушениями психофизического развития.

С 1990–2020 гг. в Украине сформировалась система взаимодействия социальных звеньев «государство – Министерство образования и науки Украины и подчиненные ему учреждения образования – научно-исследовательские учреждения – фонды, общественные организации, объединения» с присущими им ролью, статусом, механизмами действий, формами и методами реализации государственной политики в области образования. Основными механизмами развития инклюзивного образования признаны: согласование законодательства; информационно-аналитическая и просветительская деятельность; экспериментальное внедрение практики инклюзивного обучения; разработка учебно-методического обеспечения; создание и организация системы инклюзивного образования лиц с особыми потребностями, подготовки и переподготовки специалистов.

Ключевые слова: инклюзия, развитие инклюзии, инклюзивное образование, инклюзивное обучение, государственно-общественные механизмы, нормативные документы, периодизация.

STATE AND PUBLIC MECHANISMS FOR THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN UKRAINE (1990–2020)

Larysa Platash, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Social Work, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, Ukraine, e-mail: lbplatash@gmail.com

The article analyzes the state-public mechanisms for the development of inclusive education in Ukraine for the period 1990-2020. In the 1990s, there was inertia on the part of state institutions in deciding to implement inclusive education. For a long time, Ukraine was limited to implementing only state programs («Children of Ukraine», «Long-term Program for the Advancement of Women, Family, Maternal and Child Welfare», «State

National Program «Education» (Ukraine of the 21st Century)», etc.. In fact, in 2011 inclusive education was introduced in Ukrainian schools when the Cabinet of Ministers of Ukraine approved Decree No. 872 of August 15, 2011. Since then, the Ministry of Education and Science of Ukraine has been pursuing an active policy of developing inclusive education, publishing educational and methodological literature on the topic.

The author of the article distinguishes three periods of the development of inclusive education in Ukraine during its independence. The first (1990-2001), when there is a slowdown, moderation of the state's actions in introducing declarative changes in the country's legislation; considerable attention is paid to the implementation of state programs to support children. The second period (2001-2010) begins with the general project work of the All-Ukrainian Fund «Step by Step», the Ministry of Education and Science of Ukraine and the Institute of Special Education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; it concludes with the approval of the «Concept for the Development of Inclusive Education». In terms of the development of an inclusive educational environment, the work of many public organizations and foundations on the formation of philosophy of inclusion and the formation of a social ground for the introduction of inclusive education was fruitful. The third period (2011-2020) is characterized by excessive attention of the state, various institutions, teachers, the public to the problems of inclusive education for people with special needs, as well as informing the population through the media about achievements in the field of inclusive education.

The implementation of inclusive education in Ukraine is supported in close cooperation with the Ministry of Education and Science of Ukraine by the International Fund «Renaissance», «Open Society Foundation», All-Ukrainian Fund «Step by Step», «Inclusion Support Network. School for All», «Poroshenko Charity Foundation», etc. Joint initiatives are aimed at introducing inclusive education and creating a positive environment for the perception of inclusion of people with impaired psychophysical development.

Keywords: *inclusion, development of inclusion, inclusive education, state-public mechanisms, period, program, project, normative documents, manual, periodization.*

Стаття надійшла до редакції / Received 01.04.2020

Прийнята до друку / Accepted 26.05.2020

Унікальність тексту 89 % (UnicheckID 1005370162)

© Платаш Лариса Броніславівна

РОЗДІЛ 2. СЕРЕДНЯ ОСВІТА CHAPTER 2. SECONDARY EDUCATION

УДК: 37.091.12.011.3-051:53:37.091.33-027.22:37.091.27(477.64-2)

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

доктор педагогічних наук, доцент,
професор 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

МІСЬКИЙ КОНКУРС ТВОРЧИХ РОБІТ З УДОСКОНАЛЕННЯ ФІЗИЧНОГО ДЕМОНСТРАЦІЙНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ ЯК ФОРМА ЗАЛУЧЕННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У науково-методичній статті розглядається проблема залучення учнів до інноваційної діяльності у процесі навчання фізики. Презентовано та розглянуто методичні особливості проведення авторської форми позаурочної діяльності учнів у навчанні фізики – Міського конкурсу творчих робіт з удосконалення фізичного демонстраційного експерименту. Наведено мету та умови проведення конкурсу, напрямки, за якими здійснюється оцінювання учнівських робіт, описано критерії оцінювання робіт. Обґрунтовано, що запропонований та запроваджений в освітній процес з фізики м. Запоріжжя конкурс відіграє не лише важливе значення для активізації творчої діяльності учнів у навчанні фізики, але й є дієвою організаційною формою професійної підготовки студентів, що навчаються за спеціальністю 014 Середня освіта предметної спеціальності 014.08 Середня освіта (Фізика) у Запорізькому національному університеті. Студенти – майбутні вчителі фізики, беруть активну участь у цьому масовому заході і як керівники (консультанти) учнів, і як організатори конкурсу.

Ключові слова: інноваційна діяльність учнів, демонстраційний експеримент з фізики, конкурс творчих робіт з удосконалення фізичного демонстраційного експерименту, професійна підготовка майбутніх учителів фізики.

Вступ. Стрімке поширення інновацій в різних сферах людської діяльності вимагає від сучасної освіти пропагування та впровадження інноваційної діяльності в освітній процес закладів вищої (зокрема, у процесі професійної підготовки майбутніх учителів), загальної середньої та позашкільної освіти (наприклад, під час підготовки учнями науково-дослідницьких робіт для участі у творчих конкурсах). Наші попередні дослідження (Андреев, 2018; Андреев, Н. Тихонська, 2019) дають підстави стверджувати, що залучення учнів до інноваційної діяльності (принаймні ознайомлення з її елементами) можна ефективно здійснювати у базовій та профільній школі. Сприятливі умови для цього має навчальний

процес з фізики. Під інноваційною діяльністю учнів розуміємо різновид їхньої навчально-пізнавальної діяльності, що організована вчителем та пов'язана із розробленням (просектуванням, моделюванням та створенням), теоретичним та експериментальним дослідженням та/або впровадженням в практику певної новизни (продукту або способу), що виявляє корисний ефект від використання (Андреев, 2018, с. 311). Результатами інноваційної діяльності учнів, що розгортається в освітньому процесі з фізики, є освітні продукти: демонстраційні пристрої, вимірювальні прилади, діючі моделі та макети пристроїв, програмні продукти тощо. Критерієм ефективності саме учнівської інноваційної

діяльності (на відміну від інноваційної діяльності взагалі) є не стільки економічні, скільки освітні показники, що відображають вплив розробленого та впровадженого освітнього продукту на особистісний розвиток учня – автора цього продукту, на позитивні зсуви в результатах навчальної діяльності учня.

Завдяки широкому застосуванню інформаційно-комунікаційних технологій навчання в освітньому процесі з фізики, учнівська діяльність, пов'язана із розробленням діючих моделей, макетів, пристроїв, на перший погляд, може здаватися непотрібною. Проте ця думка хибна. Інноваційна діяльність учнів, спрямована на створення саморобних пристроїв, сприяє трудовому вихованню молоді, розвиває в них кмітливість, спостережливість, здатність генерувати ідеї. Проблема створення саморобних пристроїв та методика їх застосування в освітньому процесі з фізики висвітлювалася у роботах: С. Величка (1998), В. Вовкотруба (2016), Н. Подопрігори (2003), І. Сальник (2019), В. Яшкова (2008) та багатьох інших вчених.

Важлива роль в організації інноваційної діяльності учнів у навчанні фізики належить позаурочній складовій освітнього процесу. Однією з ефективних форм реалізації цієї складової є підготовка учнями творчих робіт та наступне їхнє представлення на фізико-технічних творчих конкурсах. Під час такої підготовки учні проходять майже всі етапи інноваційної діяльності: від виявлення певної проблеми, її аналізу та розв'язування до створення експериментального зразка (діючої моделі, макету тощо) запропонованого технічного рішення та його подальшого впровадження в практику (наприклад, в освітній процес з фізики, в діяльність установи, лабораторії) (Андрєєв, 2015).

На сьогодні існує багатий спектр таких конкурсів (від шкільного до міжнародного рівнів). Відомими всеукраїнськими конкурсами, що виявляють сприятливі умови для залучення учнів до інноваційної діяльності, є такі: Всеукраїнський конкурс-захист науково-дослідних робіт учнів – членів Малої академії наук (МАН) України; Всеукраїнський відкритий турнір юних винахідників і раціоналізаторів (запроваджений А. Давиденком (Давиденко, 2004)); учнівські олімпіади з фізики різних рівнів тощо. Серед міжнародних конкурсів, що мають фізико-технічні відділення та секції, вкажемо на такі: Міжнародний конкурс науково-технічної творчості школярів – Intel International

Science and Engineering Fair (Intel ISEF, 2020); Міжнародна олімпіада проєктів на тему «Покращення довкілля» – International SustainableWorld (Energy, Engineering, Environment) Project Olympiad (I-SWEEEP, 2012); Міжнародний конкурс «Енергія і середовище» – International Youth Competition Energy and Environment (Madsen, 2019); Міжнародний конкурс «Стокгольмський юнацький водний приз» – Stockholm Junior Water Prize (SJWP, 2019); Міжнародна виставка-ярмарок «Міжнародний Салон винаходів та нових технологій “Новий час”» (Про затвердження переліку виставок і ярмарків, що проводитимуться в Україні у 2013 році, яким надається статус міжнародних та національних, 2013). І цей список постійно розширюється.

Мета статті полягає у презентації Міського конкурсу творчих робіт з удосконалення фізичного демонстраційного експерименту як авторської форми позаурочної діяльності учнівської молоді у навчанні фізики та залучення до інноваційної діяльності, а також у висвітленні його значення для професійної підготовки майбутніх учителів фізики до організації цієї діяльності.

Методи дослідження. Для з'ясування стану розробленості проблеми, що вивчається, та визначення завдань дослідження нами було проведено аналіз і порівняння даних наукової та навчально-методичної літератури, періодичних видань тощо. Розробка та впровадження конкурсу творчих робіт з удосконалення фізичного демонстраційного експерименту здійснювалося з урахуванням аналізу авторської педагогічної діяльності, а також досвіду запровадження вже існуючих масових заходів фізико-технічного спрямування.

Переваги та недоліки конкурсів науково-технічної творчості у аспекті залучення учнівської молоді до інноваційної діяльності (на прикладі конкурсу Малої академії наук). Автори статті мають власний досвід підготовки учнів до участі в кожному з наведених вище конкурсів. Їхні учні неодноразово представляли Україну на фінальних (міжнародних) етапах конкурсів. Саме цей досвід дав змогу авторам статті виділити переваги та недоліки цих конкурсів в аспекті можливості залучення учнів до інноваційної діяльності.

Наприклад, до умов, що сприяють залученню учнів до інноваційної діяльності у процесі їхньої

підготовки до конкурсу Малої академії наук (МАН), можна віднести такі:

1. Наявність великої кількості секцій. Зокрема, на відділенні фізики й астрономії діють чотири секції, з них першорядне значення для залучення учнів до інноваційної діяльності мають дві: секції теоретичної та експериментальної фізики. Відділення технічних наук представлене сьома напрямками: «Технологічні процеси та перспективні технології»; «Матеріалознавство»; «Авіа- та ракетобудування, машинобудування і робототехніка»; «Електроніка та приладобудування»; «Інформаційно-телекомунікаційні системи та технології»; «Науково-технічна творчість і винахідництво»; «Екологічно безпечні технології та ресурсозбереження». Широкий спектр секцій дає змогу залучати до участі в конкурсі МАН значну кількість учнів з одного гуртка або класу.

2. Можливість створення різновікових творчих груп учнів, які утворюють творчий колектив (в конкурсі МАН можуть брати участь учні 9–11 класів).

3. Висока об'єктивність оцінювання освітніх продуктів учнів: підсумковий результат визначається за показниками: знання фактичного матеріалу з базової дисципліни (зокрема, фізики); якість науково-дослідницької роботи; презентація розробки учнем під час публічного захисту. В оцінюванні виступу учня беруть участь кілька експертів (членів журі).

4. Стимулювання участі у конкурсі на рівні держави (зокрема, через додаткові бали, що враховуються під час вступу до ЗВО).

Разом із тим, можна виділити й певні обмеження, що має конкурс МАН в аспекті залучення учнів до інноваційної діяльності:

— успішний виступ учня можливий лише за умови досить високого результату написання контрольної роботи з базової дисципліни (фізики або математики). Тому зазвичай у боротьбі за призові місця велику перевагу мають учні з профільних фізико-математичних класів, а також ті, що займаються підготовкою до олімпіад;

— у конкурсі МАН можуть брати участь учні 9–11 класів, тоді як учнівську продуктивну діяльність в освітньому процесі з фізики можна організовувати ще з сьомого та восьмого класів (інколи навіть ще раніше).

Особливості організації Міського конкурсу творчих робіт з удосконалення фізичного демонстраційного експерименту для залучення учнів до інноваційної діяльності з фізики.

З метою усунення виділених обмежень для участі учнів у творчих конкурсах, що, разом із цим, сприятиме їхньому залученню до інноваційної діяльності, яка розгортається під час підготовки до конкурсу, авторами статті запроваджено та здійснюється методичний супровід нових форм позаурочної роботи учнів з фізики. Прикладом однієї з них є Міський конкурс творчих робіт з удосконалення фізичного демонстраційного експерименту, що вже десять років поспіль проводиться у м. Запоріжжя. Цей конкурс був започаткований авторами статті у 2010 році на фізичному факультеті Запорізького національного університету (далі – ЗНУ). Організаторами конкурсу є Департамент освіти і науки Запорізької міської ради та ЗНУ.

Основною метою запровадженого нами конкурсу творчих робіт з удосконалення фізичного демонстраційного експерименту є: популяризація знань з фізики серед учнів закладів загальної середньої освіти; профорієнтація обдарованої молоді; розвиток наукових та експериментаторських здібностей школярів; сприяння залученню учнівської молоді до творчої діяльності, що має ознаки інноваційної, адже пов'язана з розробленням нових (або удосконаленням вже існуючих) пристроїв для демонстраційного фізичного експерименту, з їх теоретичними та експериментальними дослідженнями, а також з подальшим впровадженням в освітній процес з фізики.

Зазвичай, об'єктами учнівських розробок, що подаються на конкурс є такі:

- демонстраційне фізичне устаткування;
- вимірювальні прилади;
- засоби унаочнення навчання фізики;
- способи проведення фізичних демонстрацій;
- способи вимірювання фізичних величин.

За умовами проведення конкурсу творчих робіт з удосконалення фізичного демонстраційного експерименту учням треба підготувати роботи (виконані одноосібно або у співавторстві), що мають містити такі основні елементи: постановка задачі з аналізом способів її розв'язання, опис запропонованого технічного рішення з його теоретичним та експериментальним дослідженням, опис практичної реалізації авторської ідеї (зокрема, опис макетів і діючих моделей розроблених пристроїв), вказівки щодо можливості запровадження розробки у практику (у навчально-виховний процес, у роботу наукової

лабораторії, у виробництво тощо). Суворих вимог щодо оформлення тексту роботи не висувається. За бажанням, окрім безпосередньо опису пристрою, учень може подати презентацію або відео-фрагмент виступу, що додатково пояснює конструкцію та принцип дії запропонованого технічного рішення та доводить його працездатність.

Підсумки конкурсу проводяться окремо за чотири номінаціями:

1. «Удосконалення демонстрації фізичного явища або закону».

2. «Удосконалення фізичного досліду».

3. «Удосконалення шкільної лабораторної роботи».

4. «Розробка удосконаленого фізичного приладу».

Конкурс проводиться у два етапи: районний (січень–лютий) та міський. Міський етап конкурсу традиційно проводиться під час весняних канікул (кінець березня). Місцем його проведення є ЗНУ (фізичний факультет). До складу журі міського етапу конкурсу входять викладачі ЗНУ, які є членами групи забезпечення спеціальності 014 Середня освіта предметної спеціальності 014.08 Середня освіта (Фізика).

З метою розроблення об'єктивних та чітких критеріїв оцінювання учнівських робіт нами враховано відомий у педагогіці підхід до визначення рівня розвитку творчості учнів, згідно з яким виокремлюють такі її рівні (Енциклопедія освіти, 2008, с. 899):

– діяльність учня полягає лише в матеріалізації ідеї, запропонованої вчителем (або іншою особою);

– учень самостійно розв'язує творчу задачу;

– учень самостійно формулює творчу задачу та знаходить її розв'язок;

– учень самостійно формулює проблему, умову задачі та розв'язує її.

Ґрунтуючись на цьому підході як головний критерій для оцінювання творчого рівня учнівських розробок взято *новизну* запропонованих учасниками конкурсу творчих продуктів (довідок, проєктів, макетів, діючих моделей, програмних продуктів тощо). Основними рівнями новизни є такі (Енциклопедія освіти, 2008, с. 899):

– суб'єктивна новизна (учень відкриває для себе вже відомі закономірності, створює нові для нього пристрої тощо);

– об'єктивна новизна (новизна розробок засвідчена, наприклад, патентами на винахід або корисну модель);

– оригінальність (специфічне відображення особистості учня у продукті його діяльності).

Додатково під час оцінювання учнівських робіт члени журі звертають й на такі аспекти:

1. Наявність у роботі наукових методів дослідження. (Чи зрозуміло визначена проблема? Чи використовувалась наукова література? Чи описана методика проведення експерименту? Чи можна вважати результати роботи обґрунтованими? Чи були визначені й оцінені джерела похибок? Чи визначено подальші напрями розвитку проєкту?).

2. Докладність дослідження. (Чи були завершені всі стадії експерименту?).

3. Розвиток дослідницьких вмінь. (Де і як проведено експеримент? За допомогою якого обладнання? Чи працював учасник у спеціалізованій лабораторії?).

4. Самостійність виконання роботи. (Чи проєкт виконано самостійно? Якщо допомога була, то в чому полягав особистий внесок учня?).

5. Презентаційні навички доповідача.

6. Суспільна корисність проєкту.

Важливо, що у 2019/2020 навчальному році у зв'язку із загальнодержавним карантинним міським етапом конкурсу було вперше проведено у дистанційній формі. Учасники надіслали на адресу оргкомітету свої роботи та відеофрагменти доповідей, що дозволили членам журі зрозуміти суть розробок та оцінити їх творчий рівень. Обговорення результатів оцінювання та підведення підсумків конкурсу було проведено за допомогою відеоконференції на платформі Zoom (рис.1).

До переваг запропонованого нами Міського конкурсу творчих робіт з удосконалення фізичного демонстраційного експерименту, порівняно з іншими масовими формами організації творчої діяльності учнів, слід віднести такі:

– створення дружнього, але конкурентного освітнього середовища, у якому учні можуть представляти свої творчі продукти;

– можливість створення вчителем різновікового творчого колективу учнів, які спільно працюють над інноваційним проєктом (учні старшого віку мають змогу проконсультувати молодших учнів, адже вони працюють як єдина команда);



Рис. 1. Підсумкове засідання журі конкурсу у 2019/2020 навчальному році за допомогою відео-конференції на платформі Zoom

— можливість участі у конкурсі всіх бажаючих учнів (зазвичай, у конкурсі беруть участь навіть шестикласники (рис. 2), які ще не вивчають фізику), незалежно від рівня їх навчальних досягнень з фізики;

— наявність чотирьох секцій дає змогу вчителів розподілити учасників з одного класу або школи таким чином, щоб вони не конкурували між собою.

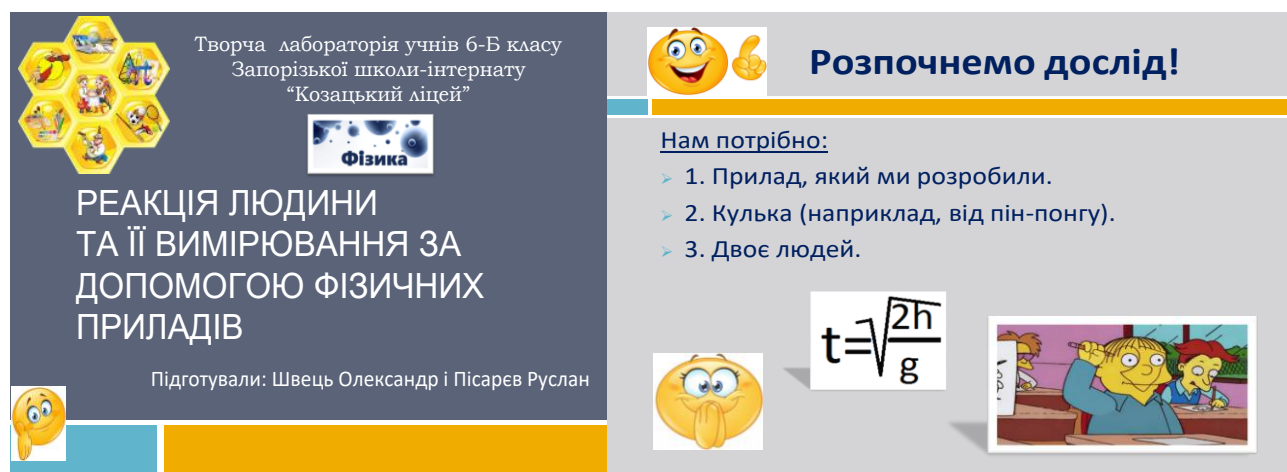


Рис. 2. Фрагмент презентації до роботи «Реакція людини та її вимірювання за допомогою фізичних приладів» (автори: учні 6 класу Швець Олександр та Пісарев Руслан, Запорізька школа-інтернат «Козацький ліцей»)

Значення Міського конкурсу творчих робіт з удосконалення фізичного демонстраційного експерименту для професійної підготовки майбутніх учителів фізики. Слід звернути увагу на те, що запропонований та впроваджений нами конкурс має значення не лише для активізації творчої діяльності учнів у навчанні фізики. Ця нова масова організаційна форма навчання включена до процесу професійної підготовки майбутніх учителів фізики в ЗНУ. Студенти – майбутні вчителі фізики – беруть активну участь у цьому

масовому заході і як *керівники* (консультанти) учнів, і як *організатори* конкурсу.

Теоретичну підготовку до проведення конкурсу (зокрема, ознайомлення з його правилами), а також до організації творчої роботи з учнями студенти проходять під час вивчення дисциплін «Теорія та методика навчання фізики», «Організація інноваційної діяльності учнів з фізики», «Комп'ютеризація навчального фізичного експерименту» та інших. Безпосередньо ж отримати досвід підготовки (консультування) учнів

до участі у конкурсі студенти мають змогу під час проходження педагогічної практики, а також у межах виконання індивідуальної роботи з дисципліни «Організація інноваційної діяльності учнів з фізики». Зазвичай за кожним із студентів закріплювався один-два учні. Роботи виконувалися у навчальних лабораторіях кафедри фізики та методики її викладання, а також на базі навчально-наукової лабораторії енергоефективності та енергозбереження ЗНУ. Зауважимо, що до такої діяльності студенти залучалися лише за власним бажанням.

Організаторська роль студентів у проведенні конкурсу полягає у попередньому оцінюванні учнівських робіт, у підготовці необхідного обладнання для проведення конкурсу, в організаційній допомозі членам журі та учням. Досвід залучення студентів до організації та проведення конкурсу творчих робіт з удосконалення фізичного демонстраційного експерименту засвідчив неабиякий позитивний вплив на розвиток їхніх професійних якостей як майбутніх учителів фізики.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Сприятливі умови для розвитку в учнівської молоді здатності до творчості та інноваційної компетентності створює навчальний процес з фізики. Він дає вчителю та учням реальні можливості для розроблення (проектування, моделювання та створення), теоретичного та експериментального дослідження та/або впровадження в практику певної новизни (продукту або способу). Унікальною формою залучення учнів до інноваційної діяльності є Міський конкурс творчих робіт з удосконалення фізичного демонстраційного експерименту (м. Запоріжжя). Принциповими особливостями цього фізико-технічного творчого конкурсу, на відміну від інших,

є те, що учасниками можуть стати всі бажаючі учні 7-11 класів незалежно від рівня навчальної успішності; критеріями оцінки учнівських робіт є, насамперед, ступінь розвитку творчості учня (від здатності лише матеріалізувати ідею вчителя до самостійного формулювання ідеї, визначення умов задачі та її розв'язку), новизна роботи та ступінь її науковості. Окрім цього, особливим на конкурсі є освітнє середовище, що відрізняється гуманністю та толерантністю, а також мінімізацією можливостей конкурування між учасниками одного класу чи школи. Саме завдяки дотриманню зазначених позицій Міський конкурс творчих робіт демонструє високий рейтинг серед подібних заходів у місті Запоріжжі та доводить ефективність з позиції розвитку здатності учнів до творчості вже протягом 2010-2020 років. Запропонований авторами статті та запроваджений в освітній процес з фізики Міський конкурс творчих робіт з удосконалення фізичного демонстраційного експерименту (м. Запоріжжя) відіграє не лише важливе значення для активізації творчої діяльності учнів у навчанні фізики, але й є дієвою організаційною формою професійної підготовки студентів, що навчаються за спеціальністю 014 Середня освіта предметної спеціальності 014.08 Середня освіта (Фізика) у Запорізькому національному університеті, адже студенти – майбутні вчителі фізики – беруть активну участь у цьому масовому заході і як керівники (консультанти) учнів, і як організатори конкурсу.

Пріоритетні напрями подальшої роботи пов'язані з розробленням та впровадженням в освітній процес обласного етапу конкурсу творчих робіт з удосконалення фізичного демонстраційного експерименту.

Література

- Андреев А. М., Тихонська Н. І. Система підготовки майбутніх учителів фізики до організації інноваційної діяльності учнів *Науковий журнал Хортицької національної академії (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)* : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2019. Вип. 1(1). С. 67–73.
- Андреев А. М. Міжнародні конкурси як важлива форма організації інноваційної діяльності учнів у системі позакласної роботи з фізики. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / гол. ред. Т. І. Сущенко. Запоріжжя : КПУ, 2015. Вип. 45 (98). С. 303–312.
- Андреев А. М. Підготовка майбутнього вчителя фізики до організації інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі : монографія. Запоріжжя : Статус, 2018. 380 с.

- Величко С. П. Розвиток навчального експерименту та обладнання з фізики на засадах синергетичного підходу *Чернігівський національний педагогічний університет ім. Т. Шевченка*. Вип. 99, 1998, С. 343–348.
- Вовкотруб В. П. Експериментальні задачі з курсу фізики основної школи *Наукові записки Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти* Випуск 12(III), 2016, С. 82–89.
- Давиденко А. А. Методика розвитку творчих здібностей учнів у процесі навчання фізики (теоретичні основи) : монографія. Ніжин : Аспект-Поліграф, 2004. 264 с.
- Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
- Подопригора Н. В. Удосконалення навчального експерименту до вивчення електричної ємності *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія Педагогічна, № 9, 2003*. DOI: <https://doi.org/10.32626/2307-4507.2003-9.152-154>.
- Про затвердження переліку виставок і ярмарків, що проводитимуться в Україні у 2013 році, яким надається статус міжнародних та національних, 2013 URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/89-2013-p#Text>
- Сальник І. В. Мобільні пристрої та сучасне освітнє програмне забезпечення у навчанні фізики в закладах загальної середньої освіти *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2019, Том 73, № 5. С. 1–14.
- Яшкова О. А., Яшков В. П. Використання саморобних фізичних приладів для демонстраційного експерименту на заняттях *Інноваційні підходи до реалізації змістової та організаційно-управлінської функцій в сучасних підручниках, Ч. III. 2008. С. 168–170*.
- Intel International Science and Engineering Fair (ISEF), 2020 URL : <https://isef.in.ua/en/>
- International Sustainable World Project Olympiad (I-SWEEEP), 2012 URL : <http://competitions.umd.edu/content/international-sustainable-world-project-olympiad-i-sweeep>
- Madsen Kristina Winners of the International YRE Competition 2019, June 5, 2019 URL : <https://www.yre.global/stories-news/2019/6/4/winners-of-the-international-yre-competition-2019>
- Stockholm Junior Water Prize (SJWP), 2019 URL : <https://www.siwi.org/prizes/stockholmjuniorwaterprize/>

References

- Andriev, A. & Tykhonska, N. (2019) Systema pidhotovky maibutnih uchyteliv fizyky do orhanizatsii innovatsiinoi diialnosti uchniv [The system of preparing future physics teachers for the organization of students' innovative activities] *Naukovyi zhurnal Khortytskoi natsionalnoi akademii [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. Iss. 1(1). 67–73. (ukr).*
- Andrijejev, A. M. (2015) Mizhnarodnikonkursyjakvazhlyvaformaorghanizacijinnovacijnojidiialnostiuchnivusystemipozaklasnojirobotyzyf izyky [Internationalcompetitionsasanimportantformoforganizinginnovativeactivitiesofstudentsinthesystemofextracurricularactivitiesinphysics] *Zbirnyknaukovyhrac' «Pedagoghikaformuvannjatvorchojiosobystostiuvyshhiizaghaljnoosvitnijshkolakh»*. Zaporizhzhia : KPU, Vyp. 45 (98). 303–312 (ukr).
- Andrijejev, A. M. (2018) Pidghotovka majbutnjogho vchytelja fizyky do orghanizaciji innovacijnoji diialnosti uchniv u navchaljnomu procesi [Preparation of future physics teachers for the organization of innovative activity of students in the educational process] : monohrafija. Zaporizhzhia : Status. 380 (ukr).
- Davydenko, A. A. (2004). Metodyka rozvytku tvorchykh zdbnostej uchniv u procesi navchannja fizyky (teoretychni osnovy) [Methods of developing students' creative abilities in the process of teaching physics (theoretical foundations)] : monohrafija. Nizhyn : Aspekt-Polighraf. 264. (ukr).
- Intel International Science and Engineering Fair (ISEF). (2020). Retrieved from : <https://isef.in.ua/en/> (eng).
- International Sustainable World Project Olympiad (I-SWEEEP). (2012). Retrieved from : <http://competitions.umd.edu/content/international-sustainable-world-project-olympiad-i-sweeep> (eng).
- Kremen, V. H. (Eds.). (2008). Encyklopedija osvity [Encyclopedia of Education] Akademija pedagoghichnykh nauk Ukrainy. Kyiv : Jurinkom Inter. 1040. (ukr).

- Madsen, Kristina (2019). Winners of the International YRE Competition 2019. Retrieved from : <https://www.yre.global/stories-news/2019/6/4/winners-of-the-international-yre-competition-2019> (eng).
- Podopryhora, N. V. (2003). Udokonalennianavchalnohoeksperimentudovyvchenniaielektrychnoiyemnosti [Improving the training experiment to study the electrical capacity] ZbirnyknaukovykhpratsKamianets-PodilskohonatsionalnohouniversytetuimenilvanaOhienka. [Collection of Scientific Works of Kamyanets-Podilsky National University named after Ivan Ogiienko] SeriaPedahohichna, № 9. DOI: <https://doi.org/10.32626/2307-4507.2003-9.152-154> (ukr).
- Pro zatverdzhennia pereliku vystavok i yarmarkiv, shcho provodytymutsia v Ukraini u 2013 rotsi, yakym nadaietsia status mizhnarodnykh ta natsionalnykh (2013) [On approval of the list of exhibitions and fairs to be held in Ukraine in 2013, which are granted the status of international and national] Retrieved from :<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/89-2013-p#Text>(ukr).
- Salnyk, I. V. (2019). Mobilni prystroi ta suchasne osvityie prohramne zabezpechennia u navchanni fizyky v zakladakh zahalnoi serednoi osvity [Mobile devices and modern educational software in teaching physics in general secondary education] Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia [Information Technologies and Teaching Aids] Tom 73, № 5. 1–14. (ukr).
- Stockholm Junior Water Prize (SJWP). (2019). Retrieved from :<https://www.siwi.org/prizes/stockholmjuniorwaterprize/> (eng).
- Velychko, S. P. (1998). Rozvytok navchalnoho eksperimentu ta obladnannia z fizyky na zasadakh synerhetychnoho pidkhodu [Development of educational experiment and equipment in physics on the basis of synergetic approach] Chernihivskiy natsionalnyi pedahohichnyi universytet im. T. Shevchenka. [Chernihiv National T.G. Shevchenko Pedagogical University] Vyp. 99, 343–348. (ukr).
- Vovkotrub, V. P. (2016) Eksperymentalni zadachi z kursu fizyky osnovnoi shkoly [Experimental problems in the course of physics of primary school] Naukovi zapysky Seria : Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity [Proceedings Series: Problems of methods of physical-mathematical and technological education] Vypusk 12(III), 82–89. (ukr).
- Yashkova, O. A. & Yashkov, V. P. (2008) Vykorystannia samorobnykh fizychnykh pryladiv dlia demonstratsiinoho eksperimentu na zaniattiakh [The use of homemade physical devices for demonstration experiment in the classroom] Innovatsiini pidkhody do realizatsii zmistovoi ta orhanizatsiino-upravlinskoi funktsii v suchasnykh pidruchnykakh [Innovative approaches to the implementation of content and organizational-and-management functions in modern textbooks] Ch. III. 168–170.(ukr).

**ГОРОДСКОЙ КОНКУРС ТВОРЧЕСКИХ РАБОТ ПО УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ
ФИЗИЧЕСКОГОДЕМОНСТРАЦИОННОГО ЭКСПЕРИМЕНТА КАК ФОРМА ПРИВЛЕЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ
К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Андрей Андреев, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры общей математики Запорожского национального университета, Запорожье, Украина, e-mail: andreevandriyn@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 рассматривается проблема привлечения учащихся к инновационной деятельности в процессе обучения физике. Представлены и рассмотрены методические особенности проведения авторской формы внеурочной деятельности учащихся в обучении физики - Городского конкурса творческих работ по совершенствованию физического демонстрационного эксперимента. Приведены цели и условия проведения конкурса, направления, по которым осуществляется оценка ученических работ, описаны критерии оценки работ. Обосновано, что предложенный и введенный в образовательный процесс по физике г. Запорожья конкурс играет не только важное значение для активизации творческой деятельности учащихся в обучении физики, но и является действенной организационной формой профессиональной подготовки студентов, обучающихся по специальности 014 Среднее образование предметной специальности, 014.08 Среднее образование (Физика) в Запорожском национальном университете. Студенты – будущие учителя-физики – активно

участвуют в этом массовом мероприятии и как руководители (консультанты) учащихся, и как организаторы конкурса.

Ключевые слова: инновационная деятельность учащихся, демонстрационный эксперимент по физике, конкурс творческих работ по совершенствованию физического демонстрационного эксперимента, профессиональная подготовка будущих учителей физики.

CITY COMPETITION OF CREATIVE WORKS ON IMPROVEMENT OF PHYSICAL DEMONSTRATION EXPERIMENT AS A FORM OF INVOLVEMENT OF STUDENT YOUTH IN INNOVATIVE ACTIVITY

Andrey Andreev, Doctor of Pedagogic Sciences (Ph. D.), Professor at Department of General Mathematics Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, Ukraine, andreevandriyn@gmail.com

Natalia Tikhonskaya, Candidate of Pedagogic Sciences (Ph. D.), Associate Professor at Department of Applied Physics and Nanomaterials, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: ntikhonskaya@gmail.com

The article considers the problem of involving students in innovative activities in the process of teaching physics. The methodical features of conducting city competition of creative works (the author's form of extracurricular activities of students in teaching physics) on improvement of the physical demonstration experiment are presented and considered.

The purpose and conditions of the competition, the directions in which the evaluation of student works is carried out, the criteria for evaluation of works are described.

The principal features of this physical and technical creative competition, in contrast to others, are that all interested students of grades 7-11 can become participants, regardless of the level of academic success; Criteria for evaluating student work are, first of all, the degree of development of student creativity (from the ability to only materialize the teacher's idea to the independent formulation of the idea, determining the conditions of the problem and its solution), novelty and degree of scientificity. In addition, it is stated that a special educational competition is the educational environment, which is characterized by humanity and tolerance, while minimizing opportunities for competition between participants from the same class or school. It is due to the observance of these positions that the city competition of creative works demonstrates its high rating among such events and proves its effectiveness from the standpoint of developing students' creative ability during 2010-2020.

It is substantiated that the competition proposed and introduced in the educational process of physics in Zaporizhzhia not only plays an important role in activating students' creative activity in teaching physics, but also is an effective organizational form of professional training of students majoring in 014 Secondary education 014.08 Secondary education (Physics) at Zaporizhzhia National University. Students, who are future teachers of physics, take an active part in this mass event both as student leaders (consultants) and as organizers of the competition.

Key words: innovative activity of students, demonstration experiment in physics, competition of creative works on improvement of physical demonstration experiment, professional training of future teachers of physics.

Авторський внесок кожного із співавторів: Андреев А. М. – 50 %, Тихонська Н. І. – 50 %.

Стаття надійшла до редакції / Received 02.05.2020

Прийнята до друку / Accepted 26.05.2020

Унікальність тексту 88,4 % (UnicheckID 1005370152)

© Андреев Андрій Миколайович, Тихонська Наталія Іванівна

УДК 372.461:811.161.2

Анастасія Олександрівна Бессараб
ORCID ID: 0000-0003-3155-5474

доктор наук із соціальних комунікацій, доцент,
професор кафедри спеціальної педагогіки та спеціальної психології,
Хортицька національна академія,
м. Запоріжжя, Україна
staicy@ukr.net

Олександр Володимирович Пономаренко
ORCID ID: 0000-0002-9789-2644

майстер виробничого навчання,
Бориспільський професійний ліцей,
м. Бориспіль, Україна
owronomarenko@ukr.net

СПОСОБИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ШКОЛЯРІВ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ: ОГЛЯД ЗАРУБІЖНОГО ТА УКРАЇНСЬКОГО ДОСВІДУ

У науково-методичній статті подано основні визначення та характеристики мотивації до навчання як психолого-педагогічного поняття; окреслено способи формування мотивації учнів до навчальної діяльності в зарубіжних країнах, зокрема США та Фінляндії; розкрито особливості формування мотивації учнів в умовах тривалого онлайн-навчання; проаналізовано результати онлайн-опитування 8056 батьків дітей, які навчаються в середніх навчальних закладах України, щодо дистанційної форми навчання учнів за шкільною програмою в період тривалого карантину навесні 2020 р. За результатами проведеного дослідження виділено способи мотивації учнів до дистанційного навчання, які доцільно застосовувати педагогам і батькам школярів.

Ключові слова: дистанційне навчання, мотивація, мотив, способи мотивації, мотивація до дистанційного навчання, особливості формування мотивації учнів.

Вступ. У сьогоднішньому інформаційно й технологічно мінливому світі особлива увага фахівців багатьох галузей зосереджена на організації процесу навчання за умови загальної невідповідності як учнів і батьків, так і педагогів та керівників освітніх закладів до цього виклику часу – тотального поширення пандемії коронавірусу й введення карантину в усьому світі, зокрема в Україні з 12 березня 2020 р. І коли за традиційної схеми навчання в межах навчального закладу вирішення завдання щодо формування мотивації до освітнього процесу була переважно на плечах педагогів, то в нинішніх умовах дистанційного навчання цей тягар значною мірою ліг на плечі батьків.

Сучасні дослідники приділяють увагу питанню визначення мотивації загалом та мотивації до навчання зокрема, а також мотиву як структурного елементу мотивації, його характеристик і класифікацій. Серед спектру наукових розвідок у цьому ракурсі варто відзначити такі: формування навчальної мотивації студентів, у тому числі за дистанційною формою навчання (О. Вершинська

(2010), Н. Пахомова (2017), І. Ляшенко (2015), Т. Семігіна, І. Кияниця, З. Висоцька, Л. Котова, А. Кичук, І. Шостак (2020), І. Вікторенко (2019) та інші), роль мотивації до навчання в стимулюванні учнів досягати успіху (Т. Докучина (2011) та інші), формування мотивів і мотивації як психолого-педагогічної проблеми (Т. Гладиш (2012) та ін.), внутрішня та зовнішня мотивація до навчання старшокласників (І. Бідюк (2014) та ін.). Методи дослідження мотивації розкрили у своїх публікаціях, зокрема, В. Шебень, В. Петер (2010), М. Кормишев (2012). З огляду на те, що формування мотивації стосується навчального процесу не в звичному, а саме в онлайн-режимі, близькими є дослідження формування мотивації в користувачів інтернету, чому присвячені наукові розвідки А. Лучинкіної (2014); О. Арестової, Л. Бабаніна та О. Войскунського (2017). Одним із раніше не висвітлених аспектів багатогранної проблеми мотивації до навчання є способи формування мотивації українських школярів до дистанційного навчання.

Мета дослідження – на основі аналізу зарубіжного та українського досвіду характеризувати способи формування мотивації школярів до навчання й сформулювати відповідні рекомендації для вчителів та батьків з урахуванням умов дистанційного навчання.

Методи дослідження. У ході дослідження використано комплекс методів, зокрема: *аналіз* – під час опрацювання джерел з теми, для з'ясування особливостей формування мотивації українських учнів в умовах онлайн-навчання; *термінологічний аналіз і метод операціоналізації понять* – для вивчення історії понять «мотив», «мотивація», «стимул» та уточнення їх змісту; *описовий* – для надання характеристики дистанційного навчання в Україні в період карантину 2020 р.; *порівняльний* – для окреслення тенденцій формування мотивації учнів у зарубіжних країнах (США, Фінляндії) та Україні; *аналіз, синтез та узагальнення* – для формулювання рекомендацій щодо формування в учнів мотивації до дистанційного навчання; *вторинний аналіз* результатів онлайн-опитування 8056 батьків дітей, які навчаються в середніх навчальних закладах, організованого Службою освітнього омбудсмена України.

Дефінітивний аналіз ключових термінів з проблеми навчальної мотивації школярів. Мотивація є однією з важливих складових навчального процесу, яка допомагає зробити його якісним як з боку учнів, так і педагогів. У науковій літературі сьогодні запропоновано чимало дефініцій психолого-педагогічного поняття «мотивація», як-от: «необхідна умова для розгортання актуальної мисленнєвої діяльності, спрямованої на розв'язання завдань» (Бадмаєва, 2004, с. 90); «система спонукань, які зумовлюють активність організму і визначають її спрямованість» (Психологічна енциклопедія, 2006, с. 212); «усвідомлена причина поведінки та діяльності особи» (Сагач, 2019, с. 106). На думку відомого психолога О. Леонтьєва, мотивація передбачає організованість і стійкість певної діяльності, яка спрямована на досягнення кінцевої мети (Леонтьєв, 1971, с. 246). Звернемося далі до образних дефініцій цього необхідного в кожному виді діяльності терміна: мотивація – це «джерело невичерпної енергії, сила якої щодня штовхає нас вперед» (Парфан, 2015); «це певна сила, що змушує людей діяти і досягати поставлених цілей» (Мотивація, 2020). Також спробуємо окреслити роль мотивації в шкільному навчальному процесі: у

навчальній діяльності вона є рушійною силою, яка допомагає школярам оволодівати певними знаннями, набувати конкретних умінь та навичок, а також надихає на досягнення успіху чи доведення справи до логічного завершення.

При цьому мотиваційна діяльність включає в себе морально-психологічну стимуляцію до навчальної діяльності, тобто виконує роль такого собі «внутрішнього двигуна»; прагнення учня домагатися успіху як у навчанні, так і в інших видах розумової діяльності; його пошук відповідей на низку запитань, як-от: «Чому?», «Навіщо?», «Заради чого?».

Варто зауважити, що під час дослідження мотивації неможливо оминати увагою поняття «мотив» (від лат. *movere* – рухатися), яке визначають як «матеріальний чи ідеальний “предмет”, який спонукає та спрямовує на себе діяльність чи вчинок, сутність яких полягає в тому, що за допомогою мотиву задовільняються певні потреби суб'єкта» (Большой психологический словарь, 2004, с. 273). Мотив – це найважливіша складова мотиваційної сфери людини, яка «спрямована на задоволення потреби людини; спонукає її до дії; особистісно значима для неї» (Дзюбко, Гриценко, 2009, с. 42); «причина, що спонукає до діяльності, спрямованої на задоволення певних потреб» (Психологічна енциклопедія, 2006, с. 212), у нашому випадку – причина, що спонукає до онлайн-навчання з метою задоволення освітніх потреб.

Близьким до поняття «мотив» є поняття «стимул». Так, І. Подласий зауважує, що воно походить від давньогрецького слова, яке позначає довгу загострену палицю, якою поганяли биків та мулів; у перекладі означає «підштовхувати, поганяти» (Подласый, 1999, с. 395). Як підсумовує М. Артюшина, «мотив доцільно тлумачити як внутрішній потяг людини до діяльності, зумовлений особистими потребами і бажаннями, а стимул – як зовнішню спонуку активності особи, те, що підштовхує людину до діяльності навіть при відсутності прямого бажання діяти» (Артюшина, 2013, с. 31). Отже, виходячи із цих тверджень, стимул, на відміну від мотиву, який означає внутрішній потяг людини до діяльності, є зовнішнім спонуканням до активності.

У науковій літературі мотиви традиційно поділяють на зовнішні та внутрішні. При цьому, як підкреслює дослідниця Н. Бадмаєва, за умови зовнішньої мотивації важливе досягнення мети, не пов'язаної з пізнанням об'єкта, наприклад,

«мотивація престижу, добробуту, уникнення невдач тощо» (Бадмаєва, 2004, с. 91). Приклад, наведений Н. Бадмаєвою, демонструє застосування як зовнішньої, так і внутрішньої мотивації: якщо «учень розв'язує задачу заради того, щоб отримати похвалу», то йдеться про зовнішню мотивацію, якщо ж заради того, «аби розібратися в цій задачі або знайти оригінальні шляхи її розв'язання», то перед нами приклад внутрішньої мотивації (Бадмаєва, 2004, с. 91).

Серед радянських дослідників мотивації виділяються позиції О. Тихомирова та Є. Ільїна. Так, перший з них відстоював думку про те, що «вихідна мотивація "обростає" додатковими мотивами й діяльність усе одно стає полімотивованою», проте це не означає, що поділ мотивів на зовнішні й внутрішні є недоречним (Тихомиров, 1994, с. 29). Натомість Є. Ільїн дотримувався іншої позиції щодо виділення внутрішніх і зовнішніх мотивів, вважаючи, що «мотивація – це внутрішня детермінація поведінки й діяльності, яка, звісно ж, може бути зумовлена й зовнішніми подразниками, навколишнім середовищем» (Ільїн, 2000, с. 63). Виходячи з такої позиції, Є. Ільїн стверджував, що не може бути зовнішніх мотивів, оскільки мотиви завжди зумовлені внутрішніми потребами; натомість стимули, які викликають процес мотивації, можуть бути й зовнішніми, і внутрішніми.

На думку сучасної російської дослідниці Н. Бадмаєвої, «поділ мотивів розумової діяльності на внутрішні й зовнішні досить умовний» (Бадмаєва, 2004, с. 91). При цьому варто акцентувати увагу на тому, що процес онлайн-навчання як об'єкт нашого дослідження базується, передусім, саме на розумовому виді діяльності, яку й вивчала російська авторка. При цьому Н. Бадмаєва схиляється до думки, що мотивація до розумової діяльності завжди полімотивована, оскільки під час розв'язання певного завдання «людина стикається з труднощами, і тоді в неї виникає потреба розібратися в тому, що заважає їй розв'язати це завдання. Це означає, що під час розв'язання завдання актуалізуються інші мотиви й потреби» (Бадмаєва, 2004, с. 92–93). Тож серед науковців є різні погляди на зовнішні й внутрішні мотиви, пізнавальні й соціальні.

Проте нас більше цікавить не просто питання видів мотивів, а те, які мотиви справді спрацьовують у конкретній життєвій ситуації. Так, свого часу Е. Ільїн запропонував розмежувати мотиви, які людина лише розуміє, і мотиви, які

реально діють, з огляду на те, що «мотиви, які ми розуміємо, не завжди стають такими, що реально працюють» (Ільїн, 2000, с. 17). З метою ілюстрації цієї неспівмірності наведений такий приклад: високі оцінки більше спонукають учня до навчання, ніж розуміння потреби в пізнавальній діяльності чи якісь соціальні мотиви (Бадмаєва, 2004, с. 95).

Закордонний досвід формування навчальної мотивації школярів. А. Мірошнікова (2020) в одному із своїх узагальнень досвіду *Національної наукової ради з розвитку дитини при Гарвардському університеті (США)* зазначає, що відповідно до результатів системних досліджень мотивації школярів, ініційованих цією Радою, виділено сім способів підвищення навчальної мотивації дітей:

1) виявлення батьками та педагогами допитливості, заохочення досліджень дітей. На наш погляд, цей спосіб формування навчальної мотивації стосується більше школярів молодшого шкільного віку, проте може бути актуальним і для більш старших учнів, адже дослідницька діяльність є більш глибокою саме у старшокласників;

2) соціальна взаємодія в освітньому процесі. Адже в процесі навчання дуже важливе особисте спілкування з дорослим, зокрема вчителем. Якщо в умовах карантину це було неможливо, то обов'язково потрібен відеозв'язок, щоб дитина бачила, чула та виконувала вказівки свого вчителя. Особливо важлива його роль у молодшому шкільному віці;

3) похвала дитини за процес, а не за результат. Адже не всі школярі виконують завдання вдало і першими. Якщо дитина досягла не дуже високого результату, не варто вдаватися до загальної похвали, наприклад, казати: «Молодчина, чудово». Краще конкретно вказувати, за що саме відзначена дитина і чим саме вона порадувала дорослого;

4) вроджених талантів не буває: вони набуваються у плідній роботі. Гарвардськими вченими доведено, що дитина, яка звикла вважати себе позбавленою здібностей, значно підвищує навчальні успіхи за умови, якщо авторитетний дорослий доведе, що це не так. Інакше кажучи, перші невдачі в навчальній діяльності – це не привід опускати руки, адже якщо йдеться про важливість практики, праці заради досягнення результату, мотивація підвищується. Тож тут актуальним є відомий вислів: «Працювати, працювати й ще раз працювати»;

5) обережність із матеріальними стимулами. Це застереження ґрунтується на таких аргументах: по-перше, матеріальна винагорода – дуже короткочасний стимул; по-друге, якщо вдалися до винагород, єдиний спосіб зберігати мотивацію – «підвищувати ставки». Приз має бути сюрпризом та ще й кращим, ніж дитина очікувала. Тож, як підсумовується в гарвардському дослідженні, «найліпший спосіб прищепити здорову мотивацію – позитивні відгуки плюс цікава дитині діяльність: гра, творчість, дослідження» (Мірошнікова, 2020). Альтернативою матеріальній винагороді є винагорода гаджетами, адже з огляду на те, що ми живемо в світі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій і не уявляємо свого життя без технічних пристроїв, своєрідною винагородою за старанно виконані уроки є спеціально виділений час, який діти можуть провести з гаджетами в руках, переглядаючи відео, мультфільми, граючи тощо;

6) створення ситуації успіху в навчанні. Кожна дитина повинна вирішувати такі завдання, у яких вона успішна. Для цього необхідно складні завдання «ділити на “маленькі кроки”, щоб учень впорався і захотів рушити далі» (Мірошнікова, 2020). На наш погляд, цей спосіб мотивації в українських закладах освіти має гарні перспективи для впровадження;

7) не критикувати дітей, бо реакція може бути зворотньою. На слабко мотивованих дітей краще вплине спосіб заохочення (наприклад, додаткові спроби, підказки, спрощення завдань тощо).

У сучасних дослідженнях науковці та практики також звертаються до досвіду Фінляндії щодо розбудови успішної системи освіти, важливою складовою якої, зокрема, є формування в учнів навчальної мотивації. Так, М. Гриньова (2017) зазначає, що у своїй професійній діяльності вони керуються справедливістю рішень та заохоченням, індивідуальною підтримкою школярів, орієнтацією на розвиток в учнів упевненості у собі та толерантності. Автономія вчителя фінської школи, як підкреслює О. Головіна (2019), відіграє ключову роль у підвищенні якості освітнього процесу, адже завдяки цьому вчитель виступає «головним експертом в освіті, незалежно від того, чи це вибір шкільної програми, підручників, методики викладання або оцінювання учнів» (Головіна, 2019). На перший погляд здається, що така автономія фінського вчителя не має тісного зв'язку з мотивацією його учнів до навчання. Проте насправді цей зв'язок є, що ілюструється таким

твердженням: «вирішальний фактор успіху освітньої системи Фінляндії полягає у сотнях найвмотивованіших молодих людей, які мріють стати вчителями, оскільки ця професія дає змогу мати необмежену свободу здійснити свої прагнення і розкрити власний викладацький потенціал» (Як проходила найуспішніша освітня реформа в Європі, 2020). А. Чернецька (2016) відзначає, що саме з мотивації вчителів розпочалась серйозна освітня реформа у Фінляндії, яка дала результат – високу навчальну мотивацію учнів, які «охоче і без стресів навчаються і мають знання практичного характеру» (Чернецька, 2016).

До результативних способів навчальної мотивації, які використовують фінські вчителі, І. Донська відносить спокійний темп уроку із урахуванням навчальних та особистісних можливостей дітей. Дослідниця зазначає: «вчителі витрачають багато часу на кожну тему (інколи урок триває 75 хвилин), чекають, доки діти самі знайдуть відповідь, навіть якщо це здається надто довгим процесом. Їм не шкода часу допомагати щось робити слабкій дитині або посидіти поруч 15 хвилин з учнем, який ніяк не включиться в роботу» (Донська, 2018). Учні вчать насолоджуватися процесом, а не отримувати швидкі результати.

Вторинний аналіз результатів опитування щодо навчальної мотивації українських школярів. У період карантину в Україні, з 8 по 13 квітня 2020 р., Службою освітнього омбудсмена України було організоване онлайн-опитування 8056 батьків дітей, які навчаються в навчальних закладах загальної середньої освіти. Майже половина опитаних (49,4 %) – це батьки учнів 5–9 класів; 41,6% – батьки учнів 1–4 класів та лише 8,9% – батьки 10–11 класів (Навчання дітей під час карантину, 2020). І хоча в документі, який презентує результати цього дослідження, й зазначено, що це «опитування не є репрезентативним у сенсі соціологічного наукового дослідження» (Навчання дітей під час карантину, 2020), проте, на наш погляд, воно виявляє достатньо проблем, які стали справді нагальними як для учнів, так і для батьків, зокрема стосовно мотивації до навчання учнів у дистанційному режимі у домашніх умовах.

Під час опитування батьків одне з питань стосувалося мотивації учнів до дистанційного навчання, зокрема: «Як би Ви за шкалою від 0 до 5 оцінили бажання Вашої дитини вчитися під час

карантину? 0 – взагалі не хоче вчитися, 5 – дитину доводиться зупиняти, щоб не перевтомлювалася». За результатами опитування були отримані такі дані: дітей із відсутністю будь-якого бажання вчитися (які відзначили 0) – 8,1 %, дітей зі слабкою мотивацією (які відзначили 1 та 2) – трохи більше чверті (26,8 %), з помірним бажанням вчитися (які позначили 3 та 4) – більше половини (58,6 %), й, нарешті, з надмірним бажанням до оволодіння новими знаннями (відзначили 5) – 6,5% (Навчання дітей під час карантину, 2020). Отже, відповідно до отриманих результатів опитування батьків учнів, які дистанційно навчалися, більше третини школярів (відповідно 8,1% та 26,8%) мають досить серйозні проблеми з навчальною мотивацією. До того ж необхідно враховувати той факт, що ці дані отримані в межах першого місяця карантину, який тривав до кінця 2019/2020 навчального року. Можна припустити, що в кінці року негативні результати щодо мотивації до навчання ще більше поглибилися.

Запитання «Як батьки спонукають дитину до навчання?» виявляло найпоширеніші способи мотивації дітей до дистанційного навчання. Отримані такі відповіді респондентів: «Примус, вмовляння, нагадування, мотивування, заохочення, похвала, обіцянка, шантаж» (Навчання дітей під час карантину, 2020). До речі, жодного пояснення, як і кількісних показників, до цього пункту в результатах опитування немає. Ми так розуміємо, що це було відкрите питання, на яке варіантів відповідей запропоновано не було. Спробуємо проаналізувати зазначені батьками методи впливу на дітей з позиції їхнього позитивного – негативного смислу, та, відповідно, впливовості на рівень мотивації учнів до дистанційного навчання. Будемо спиратись на визначення понять із тлумачного «Словника української мови», а саме:

1) примус – «натиск з чийогось боку; примушування або зумовлена кимсь або чимсь необхідність діяти певним способом, незалежно від бажання» (Словник української мови, 1973). За ключовим словом цієї дефініції зрозуміло, що йдеться про певний вербальний тиск, тобто під час карантину батьки намагалися тиснути на свою дитину, щоб вона виконала поставлені вчителями завдання. Попри уточнення у визначенні «незалежно від бажання», очевидним є той факт, що якраз бажання в дитини не було, інакше навщо було тиснути, коли можна було б обійтись нагадуванням;

2) вмовляння – «переконувати кого-небудь, схиляючи до чогось» (Словник української мови, 1973). Мабуть, цей спосіб мотивації застосовували найбільш терпеливі батьки або не так часто;

3) нагадування – «примушувати згадати про кого-, що-небудь» (Словник української мови, 1973). Зрозуміло, що з огляду на контекст нашого дослідження йдеться про нагадування про ще не виконані шкільні завдання. Проте тут можна було б глибше зануритись у сутність питання та з'ясувати, скільки разів на день потрібно нагадувати, а скільки, зазвичай, нагадували батьки;

4) мотивування – «наводити мотиви, що пояснюють, виправдовують певні дії, вчинки тощо; обґрунтовувати» (Словник української мови, 1973). На наш погляд, мотивування й мотивація – близькі за семантикою поняття, тож ці обидва поняття є ключовими в нашому дослідженні;

5) заохочення – «спонукати кого-небудь до якоїсь дії певними засобами (переконаючи в чомусь, подаючи приклад, хвалячи, нагороджуючи і т. ін.)» (Словник української мови, 1973). Можна припустити, що тут відіграла роль батьківська фантазія;

6) похвала – «хороший, похвальний відгук про кого-, що-небудь; схвалення» (Словник української мови, 1973). Це найлегший спосіб мотивації, щоправда, хвалити потрібно за конкретні успіхи, про що йшлося вище;

7) обіцянка – «добровільно дане зобов'язання зробити що-небудь» (Словник української мови, 1973). У батьківській педагогіці з обіцянками потрібно бути обережним, бо діти, зазвичай, набагато краще їх пам'ятають, ніж самі батьки;

8) шантаж – «заякування погрозою викрити або розголосити з певною метою факти, відомості, які можуть скомпрометувати, зганьбити кого-небудь» (Словник української мови, 1973). На наш погляд, це один з критичних способів мотивації учня батьками, який свідчить про те, що батьки перебували у складному психологічному стані.

Отже, герменевтичний аналіз наведених у дослідженні прийомів мотивації дозволяє нам стверджувати, що негативні смисли несуть такі прийоми, як: примус, шантаж, вмовляння, адже згідно з визначеннями зі Словника української мови, вони застосовуються незалежно від бажання дитини. Саме це є причиною їхньої недовістості та нарощення відчуття у батьків власної безпорадності та неконструктивності. Але що ж було робити батькам школярів різного віку, особливо тим, які далекі від основ вікової

педагогіки та психології, щоб їхній школяр чи школярка, а часто й кілька школярів в одній квартирі чи будинку, були мотивовані до навчальної діяльності? Ця ситуація актуалізує подальші розвідки засобів мотивування учнів до навчання в умовах дистанційної освіти. Позитивні смисли несуть такі прийоми батьківського мотивування, як: нагадування, мотивування, заохочення, похвала, обіцянка. Проте і вони на практиці не виявили максимуму мотиваційних впливів, адже, за результатами цього ж дослідження, 35 % дітей демонструють низьку навчальну мотивацію. Причини цієї неоднозначної ситуації також є предметом подальших наукових досліджень. Окрім цього, якщо взяти до уваги також вікові особливості контингенту школярів (молодший шкільний вік, середній шкільний вік, старший шкільний вік), то очевидними стануть особливості потреб дітей у способах їхнього мотивування до дистанційного навчання. Саме тому такі батьківські прийоми мотивування, як нагадування, мотивування можуть виявити низьку ефективність для дітей перших класів, а примус та шантаж навряд чи спрацюють із дітьми підліткового віку. На нашу думку, для дітей молодшої школи дистанційна освіта є більш складним процесом, адже уміння та навички самостійного навчання у них не вироблені. Водночас можемо припустити, що для старшокласників частина проблем дистанційного навчання не є серйозною перешкодою.

Висновки. У ситуації карантинних обмежень в Україні навесні 2020 року актуалізувалися проблеми навчальної мотивації школярів. Проведене у квітні 2020 року пілотне дослідження серед українських учнів виявило, що близько третини має низьку навчальну мотивацію до дистанційного домашнього навчання. Батькам було важко дібрати дієві способи мотивування власних дітей, що викликало у них розчарування та відчуття безпорадності, адже серед прийомів зовнішньої мотивації до навчання батьками використовувалися як невдалі, такі як шантаж та погрози, так і позитивно орієнтовані: нагадування, заохочення, мотивування, похвала, хоча і вони не давали максимально можливих результатів. Саме цей досвід може розглядатися як вихідний у процесі розгортання подальших розвідок щодо способів навчальної мотивації під час дистанційного навчання дітей. Важливим при

підборі способів мотивації є врахування віку, характеру, темпераменту дитини, її здібностей й успіхів з різних навчальних дисциплін. Окрім цього, для стимулювання мотивації учнів до дистанційного навчання в домашніх умовах, зокрема під час карантину, корисною може бути раціональна організація робочого часу: наявність розкладу, у якому прописано заняття, перерви, час на самостійну підготовку; влаштоване робоче місце, з яким в учня має асоціюватися саме процес навчання; готовність до навчання (тобто дитина має прокидатися не за 5 хвилин до відеоконференції з учителем) тощо. Досліджений нами зарубіжний практичний досвід (зокрема, педагогів Гарвардської школи та фінських педагогів) щодо застосування способів навчальної мотивації та стимулювання внутрішніх мотивів учнів свідчить, що ефективними також є такі позиції:

- для дистанційного навчання учнів обов'язковим має бути відеозв'язок, під час якого школярі мають не просто бачити свого вчителя, а й спілкуватися з ним;

- вчитель має давати завдання, які максимально наближені до життєвих ситуацій та до побуту. Окрім цього, важливо добирати такі завдання, щоб учень переживав відчуття успіху під час їхнього вирішення. За цих умов вчитель набуває можливості часто хвалити дітей, що істотно підвищує вмотивованість до навчання. Проте така похвала має супроводжувати весь навчальний процес, а не стосуватися виключно його результату – високої оцінки;

- допустима тільки критика роботи лише тих учнів, які є глибоко вмотивованими й досягли високих результатів, тобто готові сприймати конструктивну критику, а не ображатися на зауваження педагога;

- вчитель має бути сам вмотивованим результатами навчання учнів свого класу та мати автономність і самостійність у виборі методів і прийомів своєї професійної діяльності. Саме це забезпечує необхідний темп навчального процесу, який дозволяє максимально врахувати потреби кожної дитини певного класу.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у виявленні особливостей розвитку внутрішньої мотивації школярів до навчання онлайн та офлайн.

Література

- Арестова О. Н., Бабанин Л. Н., Войскунский А. Е. Мотивация пользователей Интернета. *Гуманитарные исследования в Интернете*. Москва, 2000. С. 55–76.
- Артюшина М. В. Методи і прийоми мотивування і стимулювання навчальної діяльності студентів. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. 2013. Вип. 3 (69). С. 25–32.
- Бадмаева Н. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей : монография. Улан-Удэ : Издательство ВСГТУ, 2004. 280 с.
- Бідюк І. А. Особливості внутрішньої та зовнішньої мотивації до навчання у сучасних старшокласників. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2014. № 1 (33). С. 50–56.
- Большой психологический словарь/ сост и общ ред. Б. Мецераков, В. Зинченко. Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. С. 273.
- Вершинська О. Б. Проблеми формування навчальної мотивації студентів ВНЗ. URL: http://tme.umo.edu.ua/docs/Dod/1_2010/VERSHYNSKA.pdf (дата звернення: 12.04.2020).
- Вікторенко І. Л. Формування мотивації першокурсників педагогічних закладів вищої освіти до навчальної і майбутньої професійної діяльності. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytisia National Academy. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін..]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2019. Вип. 1(1). С. 82–90.*
- Гладиш Т. Формування мотивів і мотивації навчально-пізнавальної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 6. Ч. 1. С. 150–155.
- Головіна О. Мотивація учнів: менше навчати – більше вивчати. Фінський досвід. 2019. 1 квітня. URL : <https://nus.org.ua/articles/motyvatsiya-uchniv-menshe-navchaty-bilshe-vyvchaty-finskyj-dosvid> (дата звернення: 12.04.2020).
- Гриньова М. Освітній трансформер: Фінляндія як натхнення. 2017. 23 грудня. URL: <http://education-ua.org/ua/porivnyalna-pedagogika/1104-osvitnij-transformer-finlyandiya-yak-natkhnennya> (дата звернення: 12.04.2020).
- Дзюбо Л., Гриценко Л. Мотивація навчальної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Психолінгвістика*. 2009. № 4. С. 33–43.
- Докучина Т. О. Мотивація навчання як запорука стимулювання учнів до досягнення успіху. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2011. Вип. 8. С. 32–37.
- Донська І. Як в українській сільській школі втілили фінську модель освіти. 2018. 9 березня. URL : <https://osvitoria.media/experience/yak-v-ukrayinskij-silskij-shkoli-vtilyly-finsku-model-osvity/> (дата звернення: 12.04.2020).
- Ильин Е. П. Мотивы и мотивация. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 512 с.
- Кормишев М. В. Методичне забезпечення дослідження мотивації учіння молодших школярів. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2012. Вип. 42 (1). С. 97–107.
- Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. Москва : Педагогика, 1971. 279 с.
- Лучинкина А. И. Специфика мотивации интернет-пользователей. *Перспективы науки и образования*. 2014. № 6 (12). С. 105–109.
- Ляшенко І. В. Розвиток мотивації студентів до дистанційного навчання у вищій школі. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 1 (9). С. 150–157.
- Мірошнікова А. Як правильно мотивувати дитину вчитися – гарвардське дослідження. 2020. 13 лютого. URL: <https://osvitoria.media/experience/yak-pravylno-motyvuvaty-dytynu-vchytysya-garvardske-doslidzhennya> (дата звернення: 12.04.2020).
- Мотивація. URL : <https://termin.in.ua/motyvatsiia> (дата звернення: 12.04.2020).
- Навчання дітей під час карантину: результати опитування батьків. 2020. 17 квітня. URL : <https://osvita.ua/school/72997> (дата звернення: 12.05.2020).
- Парфан О. Що таке мотивація і з чим її їдять. *Галицький кореспондент*. 2015. 12 жовтня. URL : <https://gkpress.if.ua/shho-take-motyvatsiya-i-z-chym-yiyi-yidyat> (дата звернення: 22.05.2020).

- Пахомова Н. Г. Мотивація як основа формування інтегративних знань у процесі професійної підготовки. *Психологія і особистість*. 2017. № 1 (11). С. 223–236.
- Психологічна енциклопедія / автор-упор. О. М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.
- Подласый И. П. Педагогика. Новый курс. Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения. Москва : ВЛАДОС, 1999. 576 с.
- Сагач О. Мотивація як складова професійного розвитку майбутнього вчителя. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2019. Вип. 27. С. 105–110.
- Словник української мови / за ред. І. К. Білодіда. Київ, 1973. URL : <http://sum.in.ua> (дата звернення: 12.04.2020).
- Тихомиров О. К. Психология мышления. Москва : Изд-во МГУ, 1984. 270 с.
- Чернецька С. Досвід Фінляндії: «Дітей потрібно готувати до життя, а не до екзаменів». 2016. 31 травня. URL : https://lb.ua/society/2016/05/31/336445_dosvid_finlyandii_ditey_potribno.html (дата звернення: 12.06.2020).
- Шебень В., Петер В. Дослідження мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів у процесі вивчення фізики в основних школах. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2010. Вип. 18–19. С. 124–127.
- Щодо методичних рекомендацій про викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2020/2021 навчальному році : Лист Міністерства освіти і науки України від 11 серпня 2020 р. № 1/9-430. *Міністерство освіти і науки* : сайт. URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-metodichnih-rekomendacij-pro-vikladannya-navchalnih-predmetiv-u-zakladah-zagalnoyi-serednoyi-osviti-u-20202021-navchalnomu-roci> (дата звернення: 01.09.2020).
- Як проходила найуспішніша освітня реформа в Європі. URL : <https://cost.ua/news/780-yak-prokhodyla-nayuspishnisha-osvitnya-reforma-v-evropi> (дата звернення: 12.06.2020).
- Semigina T., Kyianytsia I., Vysotska Z., Kotlova L., Kichuk A., Shostak I. Methods of Regulating the Psychoemotional State of Students. *International Journal of Management*. 2020. Vol. 11. Issue 6, June. P. 586–599. DOI: 10.34218/IJM.11.6.2020.050.

References

- Arestova, O. N., Babanin, L. N., & Voyskunskiy, A. E. (2000). Motivatsiya polzovateley Interneta [Motivating Internet Users]. *Gumanitarnyye issledovaniya v Internete* [Humanities Research in the Internet]. Moscow, 55–76 (rus).
- Artiushyna, M. V. (2013). Metody i pryomy motyvuvannya i stymuliuvannya navchalnoi diialnosti studentiv [Methods and techniques of motivating and stimulating students' learning activities]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu. Pedagogichni nauky* [Bulletin of Zhytomyr State University. Pedagogical Sciences], 3 (69), 25–32 (ukr).
- Badmaeva, N. (2004). Vliyanie motivatsionnogo faktora na razvitie umstvennykh sposobnostey [Influence of the motivational factor on the development of mental abilities]. Ulan-Ude. (rus).
- Bidiuk, I. A. (2014). Osoblyvosti vnutrishnoi ta zovnishnoi motyvatsii do navchannia u suchasnykh starshoklasnykiv [Features of internal and external motivation to learning in modern high school students]. *Teoretychni i prykladni problemy psykholohii* [Theoretical and Applied Problems of Psychology], 1 (33), 50–56 (ukr).
- Bilodid, I. K. (ed.) (1973). Slovyk ukrainskoi movy [Dictionary of the Ukrainian language]. Kyiv. Retrieved from : <http://sum.in.ua> (ukr).
- Chernetska, S. (2016). Dosvid Finliandii: Ditei potribno hotuvaty do zhyttia, a ne do ekzameniv [Finland's experience: Children need to be prepared for life, not exams]. Retrieved from https://lb.ua/society/2016/05/31/336445_dosvid_finlyandii_ditey_potribno.html (ukr).
- Dokuchyna, T. O. (2011). Motyvatsiianavchanniyakzaporukastymuliuvanniauchnivdodosiahnenniauspiyku [Motivation of learning as a guarantee of encouraging students to succeed]. *Pedagogichnaosvita: teoriiaipraktyka* [Pedagogical Education: Theory and Practice], 8, 32–37 (ukr).
- Donska, I. (2018). Yak v ukrainskii silskii shkoli vtilyly finsku model osvity [How the Finnish model of education was implemented in a Ukrainian rural school]. Retrieved from : <https://osvitoria.media/experience/yak-v-ukrayinskij-silskij-shkoli-vtilyly-finsku-model-osvity> (ukr).

- Dziubko, L., & Hrytsenok, L. (2009). Motyvatsiianavchalnoidiialnostiyakpsykholoho-pedahohichnaproblema [Motivation of educational activity as a psychological and pedagogical problem]. *Psykholinhvistyka – Psycholinguistics*, 4, 33–43 (ukr).
- Hladysh, T. (2012). Formuvanniamotyvivmotyvatsiianavchalno-piznavalnoidiialnostiyakpsykholoho-pedahohichnaproblema [Formation of motives and motivation of educational and cognitive activity as a psychological and pedagogical problem]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia* [Problems of Modern Teacher Training], 6, 1, 150–155 (ukr).
- Holovina, O. (2019). Motyvatsiia uchniv: menshenavchaty – bilshevyvchaty. Finskyi dosvid [Motivation of students: to teach less – to study more. Finnish experience]. Retrieved from : <https://nus.org.ua/articles/motyvatsiya-uchniv-menshe-navchaty-bilshe-vyvchaty-finskyj-dosvid> (ukr).
- Hrynova, M. (2017). Osvitnii transformer: Finliandiia yak natkhnennia [Educational Transformer: Finland as Inspiration]. Retrieved from : <http://education-ua.org.ua/porivnyalna-pedagogika/1104-osvitnij-transformer-finlyandiia-yak-natkhnennia> (ukr).
- Ilin, E. P. (2000). Motyvy i motivatsiya [Motives and motivation]. Sankt-Peterburg : Piter. (rus).
- Kormyshev, M. V. (2012). Metodichne zabezpechennia doslidzhennia motyvatsii uchinna molodshykh shkolariv [Methodical support of studying the motivation of educating junior pupils]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody. Psykholohiia – Bulletin of G. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. Psychology*, 42 (1), 97–107 (ukr).
- Leontev, A. N. (1971). Potrebnosti, motyvy i emotsii [Needs, motives and emotions]. Moscow : Pedagogika. (rus).
- Liashenko, I. V. (2015). Rozvytok motyvatsii studentiv dodystansii onnavchannia u vyshchii shkoli [Development of students' motivation for distance learning in higher education]. *Osvitohichnyi dyskurs* [Educational Discourse], 1 (9), 150–157 (ukr).
- Luchinkina, A. I. (2014). Spetsifika motivatsii internet-polzovateley [The specifics of motivating Internet users]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Science and Education Perspectives], 6 (12), 105–109 (rus).
- Mescheryakov, B. & Zinchenko, V. (ed.) (2004). Bolshoi psikhologicheskii slovar [Big psychological dictionary]. Sankt-Peterburg : Praym-EVROZNAK (rus).
- Miroshnikova, A. (2020). Yak pravylno motyvuvaty dytynu vchytysia – harvardske doslidzhennia [How to motivate a child to learn – a Harvard study]. Retrieved from : <https://osvitoria.media/experience/yak-pravylno-motyvuvaly-dytynu-vchytysia-garvardske-doslidzhennia> (ukr).
- Motyvatsiia [Motivation]. (2020). Retrieved from : <https://termin.in.ua/motyvatsiia> (ukr).
- Navchannia ditei pid chas karantynu: rezultaty opytuvannia batkiv [Teaching children during quarantine: the results of a survey of parents] (April 17, 2020). Retrieved from : <https://osvita.ua/school/72997> (ukr).
- Pakhomova, N. H. (2017). Motyvatsiia yak osnova formuvannia inteheratyvnykh znanuprotsesiprofesiinoipidhotovky [Motivation as a basis for the formation of integrative knowledge in the process of professional training]. *Psykholohiia i osobystist* [Psychology and Personality], 1 (11), 223–236 (ukr).
- Parfan, O. (2015). Shcho take motyvatsiia i z chym yii yidiat [What motivation is and what it is eaten with]. *Halytskyi korespondent* [Galician Correspondent]. Retrieved from : <https://gk-press.if.ua/shho-take-motyvatsiya-i-z-chym-yii-yidiat> (ukr).
- Podlasyiy, I. P. (1999). Pedagogika. Novyy kurs. Kn. 1. Obshchie osnovy. Protsess obucheniya [Pedagogy. New course. Book 1. General basics. Learning process]. Moscow : VLADOS. (rus).
- Sahach, O. (2019). Motyvatsiia yak skladova profesiinohorozvytkumaibutnohovchytelia [Motivation as a component of professional development of the future teacher]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka* [Pedagogical Education: Theory and Practice], 27, 105–110 (ukr).
- Semigina, T., Kyianytsia, I., Vysotska, Z., Kotlova, L., Kichuk, A., Shostak, I. (2020). Methods of Regulating the Psychoemotional State of Students. *International Journal of Management*, 11, 6 (June), 586–599. DOI: 10.34218/IJM.11.6.2020.050 (eng).
- Shchodo metodichnykh rekomendatsii pro vykladannia navchalnykh predmetiv u zakladakh zahalnoi serednoi osvity u 2020/2021 navchalnomu rotsi: Lyst Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 11 serpnia 2020 r. № 1/9-430 [Regarding methodical recommendations on teaching subjects in general secondary education institutions in the 2020/2021 academic year: Letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated August 11, 2020]. *Ministerstvo osvity i nauky: sait* [Ministry of Education and Science: site]. Retrieved from

- <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-metodichnih-rekomendacij-pro-vikladannya-navchalnih-predmetiv-u-zakladah-zagalnoi-serednoi-osviti-u-20202021-navchalnomu-roci> (ukr).
- Sheben, V., & Peter, V. (2010). Doslidzhennia motyvatsii navchalno-piznavalnoi diialnosti uchniv u protsesi vyvchennia fizyky v osnovnykh shkolakh [Research of motivation of students' educational and cognitive activity in the process of studying physics in primary schools]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Serii: Pedagogika. Sotsialna robota* [Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Pedagogy. Social work] 18–19, 124–127 (ukr).
- Stepanov, O. M. (2006). *Psykhologichna entsyklopediia* [Psychological encyclopedia]. Kyiv : Akademvydav. (ukr).
- Tihomirov, O. K. (1984). *Psihologiya myshleniya* [Psychology of thinking]. Moscow. (rus).
- Vershynska, O. B. Problemy formuvannia navchalnoi motyvatsii studentiv VNZ [Problems of formation of educational motivation of university students]. Retrieved from : http://tme.umo.edu.ua/docs/Dod/1_2010/VERSHYNSKA.pdf (ukr).
- Viktorenko I. L. (2019). Formuvannia motyvatsii pershokursnykiv pedahohichnykh zakladiv vyshchoi osvity do navchalnoi i maibutnoi profesiinoi diialnosti [Formation of motivation of first-year students in pedagogical higher education institutions to educational and future professional activities] *Naukovyi zhurnal Khortytskoi natsionalnoi akademii. Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Serii: Pedagogika. Sotsialna robota): 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. Iss. 1(1). 82–90 (ukr).
- Yak prokhodyla naiuspishnisha osvitnia reforma v Yevropi [How was the most successful educational reform in Europe]. Retrieved from : <https://cost.ua/news/780-yak-prokhodyla-nayuspishnisha-osvitnya-reforma-v-evropi> (ukr).

СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ: ОБЗОР ЗАРУБЕЖНОГО И УКРАИНСКОГО ОПЫТА

Анастасия Бессараб, доктор наук по социальным коммуникациям, доцент, профессор кафедры специальной педагогики и специальной психологии, Хортицкой национальной академии, Запорожье, Украина, e-mail: staicy@ukr.net

Александр Пономаренко, мастер производственного обучения, Бориспольский профессиональный лицей, Борисполь, Украина, e-mail: owronomarenko@ukr.net

В статье представлены основные определения и характеристики мотивации к обучению как психолого-педагогического понятия; обозначены способы формирования мотивации учащихся к учебной деятельности в зарубежных странах, в частности США и Финляндии; раскрыты особенности формирования мотивации учащихся в условиях длительного онлайн-обучения; проанализированы результаты онлайн-опроса 8056 родителей детей, обучающихся в средних учебных заведениях Украины, о дистанционной форме обучения учащихся по школьной программе в период длительного карантина 2020 г. По результатам проведенного исследования сформулированы две группы способов мотивации учащихся к онлайн-обучению, которые целесообразно применять педагогам и родителям школьников.

Ключевые слова: дистанционное обучение, мотивация, мотив, способы мотивации, мотивация к дистанционному обучению, особенности формирования мотивации учащихся.

WAYS OF FORMATION PUPILS' MOTIVATION IN LEARNING: FOREIGN AND UKRAINIAN EXPERIENCE

Anastasiia Bessarab, Doctor of Sciences in Social Communications, Associate Professor, Professor at the Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: staicy@ukr.net

Oleksandr Ponomarenko, Master of Industrial Training, Boryspil Vocational Lyceum, Boryspil, Ukraine, e-mail: owronomarenko@ukr.net

The article outlines the main definitions and characteristics of motivation to study as a psychological and pedagogical concept. Authors identify ways of forming pupils' motivation to study in foreign countries, in particular

taking the examples of the United States (according to the research by scientists at Harvard University) and Finland (successful Finnish education system). The authors reveal distinctive features of motivation development in the conditions of ongoing online studies; analyze the results of an online survey of 8,056 parents whose children study in secondary schools of Ukraine with distance learning according to the school program during the long-term quarantine period of 2020. Based on the results of the study the authors formulate two groups of ways to motivate students to study online which are recommended to teachers and parents of students.

In order to motivate students during ongoing quarantine, teachers should establish good video communication, during which students are able not only to see their teacher, but also to communicate with him/her. During the quarantine in March-April 2020, the platforms Zoom and Skype were most often used for video conferencing. According to the results of the analysis of foreign experience, the following way of motivation is formulated: to give students tasks as close as possible to everyday life situations. A good way to motivate slow students and students with a mediocre level of performance can be the selection of easy tasks, so that the student, having completed them, experienced a sense of success and victory.

To form the motivation of students to online learning at home, parents can use the following recommendations: to organize the learning process by making a schedule of classes, breaks, time for self-training and rest; to arrange a workplace with which the student should associate the learning process; take care of the student's appearance and his physical readiness to learn; think in advance about the ways of motivation that the teacher will use (reminders, praise, encouragement). Parents should be careful about material rewards as a way to motivate students to learn.

Key words: online study, motivation, motive, ways of motivation, motivation for online study, features of students' motivation formation.

Авторський внесок кожного із співавторів: Бессараб А. О. – 50 %; Пономаренко О. В. – 50 %

Стаття надійшла до редакції / Received 13.05.2020

Прийнята до друку / Accepted 24.06.2020

Унікальність тексту 93 % (UnicheckID 1005370161)

© Бессараб Анастасія Олександрівна, Пономаренко Олександр Володимирович

UDC 372.881.1

Anna N. Kalizhanova

ORCID ID:0000-0003-2337-2280

Scientific researcher of Bolashaq Academy,

Karaganda, Kazakhstan

anna.kalizhanova2017@gmail.com

Tatyana A. Pisareva

ORCID ID:0000-0002-0582-3933

3-year student of Bolashaq Academy,

Karaganda, Kazakhstan,

pisareva687@gmail.com

THE PECULIARITIES OF USING TED TALKS MATERIALS IN ESL CLASSROOMS

This article presents TED Talks materials as an educational tool of teaching English in secondary and higher educational institutions. The authors describe such advantages of TED Talks materials as their authenticity, availability, variety, utility, user-friendly usability of the website with the materials, and existence of scripts for each video. The authors prove that TED Talks materials are effective for developing students' speaking skills and extending their vocabulary by describing the experience of conducting English classes with the use of TED Talks materials during the professional pedagogical practice, the results of which are also given in this article. After 34 English lessons with the use of TED Talks materials within the framework of the elective course «English for

Academic Purposes» for 8-11 grade pupils, the participants of the classes demonstrated better public speaking skills and could speak on different topics for more than 10 minutes without any visual aids.

Keywords: authentic materials, TED Talks materials, educational activities, listening skills, speaking skills, English class.

Introduction

The development of English language communicative competence requires using new approaches and advanced technologies nowadays (Azimova, 2019). Various authentic materials play a huge role in the development of English speaking and listening skills for students because they provide a great number of sources for teaching schoolchildren English (Losada, Insuasty, Osorio, 2017; Belmaz, 2019). Ted Talks satisfy the characteristics of audio-visual authentic materials (Gilmore, 2007); so, further, we are going to consider the peculiarities of using them while teaching English.

One of the biggest advantages of authentic materials is that they were originally created for native speakers (Bajrami, Ismaili, 2016). That is, students who study English using such authentic videos will learn how to decode the rapid speech of natives and their fluent pronunciation of words. Authentic videos provide «the real language», which is culturally relevant and contextually rich (Spelleri, 2002). Such videos can be used in the classroom as a way of presenting the content and initiating discussions; they can also be employed as an illustration for a particular topic, content or situation, as well as for self-study (Bajrami, Ismaili, 2016). Authentic videos can also motivate students to learn the English language. Christopher and Ho (1996) explain why learning English with the use of videos is much more interesting for students than other types of authentic materials: firstly, students can enjoy music and customization elements; secondly, videos provide topics and ideas for discussion (p. 190). Authentic video materials develop speaking and listening skills through the use of common themes, language functions, and grammar presented in the video (Noriko, Chi, 2004).

Such authentic materials include videos from the website www.TED.com that can engage modern students in forming their speaking skills with pleasure by assisting in «making one think», allowing students to «discuss complex topics», enabling «learning to express one's arguments» and «working independently, in one's rhythm» (Ivanova, Malygina, 2017). The availability of TED Talks lectures allows teachers to conduct various kinds of educational activities with their students. Such activities include

finding specific terms, synonyms for certain words, as well as finding more accessible contextual information on the topic or subject of a conversation. Ted Talks materials are widely used by English teachers worldwide. For example, in Japan, teaching staff use TED Talks to promote the development of autonomous listening strategies, the development of listening fluency, vocabulary learning, and extensive conversational practice through discussions, thanks to a variety of topics related to global issues that can serve as a great start to a dispute (Graham, Lavigne, Fogal, 2012).

Although TED talks are a popular kind of infotainment but any teacher can use them in the teaching process, which contributes to the development of a number of competencies, such as value-sense, general cultural, information, communication, personal self-improvement competencies, etc. (Safonkina, 2005). Moreover, they have been found to be effective in not only developing listening skills but also in providing the material that inspires both teachers and students and encouraging students to engage in discussion, research, and lifelong learning (Yu-jung, Hung-Tzu, 2015).

The relevance of this article lies in the significant distribution of the materials in question as an educational tool all over the world, which requires the development of guidelines for their usage in order to reach high scores in teaching English.

The novelty of the research lies in an attempt to offer an algorithmized methodological description of the usage of TED Talks materials in educational process which can be used by teachers for conducting speaking classes at secondary and higher educational institutions.

The lexical composition of TED Talks lectures is very rich in all sorts of terms, idioms, phraseological units, as well as simple everyday phrases that can be useful when learning English. Before choosing a video, the teacher should make sure that its lexical composition corresponds to the level of language abilities of his students. The analysis of the lexical composition of TED Talks lectures will help the English teacher in the preparation of the lesson to identify the degree of difficulties students can encounter. TED Talks are useful for developing lessons of English for academic purposes (Curry,

2020). Moreover, TED Talks lectures are popular among teachers and learners of English as a second foreign language (ESL) (Nurmukhamedov, 2017). It is quite easy to perform a lexical analysis of TED Talks videos. The website www.TED.com has a very convenient feature: under each video there are scripts in English and in several other languages. Videos, scripts, and transcription to them are placed in a convenient location, which helps to find them easily. Consequently, these aspects of the web page create a more enjoyable language learning experience for those watching TED videos (Park et al, 2013).

A very serious approach to the development of a lesson using TED Talks lectures is required. Since a competently designed system of tasks aims at the development of speech competencies, and this fact, in turn, contributes to the formation and maintenance of communicative motivation in learning a foreign language. We offer our version of the use of TED Talks materials in English lessons for upper secondary school.

Aim of the article

The article is aimed at showing ESL teachers a new approach of teaching English that can really improve the students' readiness for unprepared spontaneous speech. Some teachers have already used TED Talks materials while others have just heard about them. However, ESL school teachers in Kazakhstan do not consider TED Talks as the basic or even supplementary means for teaching English because the website's materials are not included in the official instructional and methodological letters, based on which all instructors design their lesson plans («Instructional and methodological letters»). In this regard, we want to show that using TED Talks materials are worth trying by creating a series of English classes with the application of TED Talks videos for 8-11 grade learners.

Methods and results.

The introduction of TED Talks materials into English classes as an educational tool started with the designing an elective course «English for Academic purposes» for 7–11 grades estimated at 34 academic hours and coordinated with the Karaganda City Department of Education. 14 students (6 – from the 7th grade; 4 – from the 8th grade; 2 – from the 9th grade, and 2 – from the 10th grade) attended one class per week within 6 months of studying at school. At the beginning, the students of 7th and 8th grades were able to understand the gist of the video, could express their opinion by using such short phrases as «I agree with the speaker», «I liked the topic of the

video» etc. In other words, most of those students could not give the full answer to a question. The students of 9th and 10th grades were more active at the lessons due to wider background knowledge. However, their answers were not full and varied either. The pupils' language skills were measured in accordance with the CEFR scale – most of them had A2 level (The CEFR Levels, 2020). Hereinafter we describe the structure of the lesson, which can be used as an example, and, in conclusion, we will show how students' language skills have changed according to CEFR (The CEFR Levels, 2020).

At the beginning of the course, we asked the school students if they have heard about TED Talks lectures, whether they are interested in learning English with the use of such materials, and what their expectations from the program are. The questionnaire results showed that 80% of the respondents have known of the video lectures TED Talks before but never used them while studying English. 90% of the school students wanted to improve their speaking skills and vocabulary by the end of the course. We also asked the learners what topics they would prefer to consider. The answers to this question varied a lot. However, such themes as technologies, mass media, social media, and advertisement dominated; so, we chose some videos about it from www.TED.com and designed the lessons to work on the chosen topics.

We conducted 10 face-to-face English classes within the framework of the designed course «English for Academic Purposes». Each of our face-to-face lessons started with a greeting and questions that could help to set students up for work as well as language activities, such as: «How are you?», «How was your weekend?», «Did you enjoy your weekend?», «Do you like the weather today?» etc. The next step involved watching a video of the TED Talks lecture. Let's take a lecture by a chemist Ilona Stengel on «The Role of Human Emotions in Science and Research» (Stengel). In this video, Ilona Stengel told the audience how emotions and feelings assisted the speaker and her colleagues in making a breakthrough in the study, on which they had been working for a long time. The video material was selected in accordance with the calendar thematic planning, which allows students to consolidate the themes already covered, as well as learn something new and consider the topic from a different angle. The pupils understood what the video was about and proved this by taking an active part in the discussion of this lecture.

It is crucial that video viewing should consist of pre-demonstration, demonstration and post-demonstration stages. At the pre-demonstration stage, students needed to guess what the video is about by its name. They also needed to answer questions related to the topic of the video such as «What is your attitude to science?», «What is your favorite science subject and why?» etc. Students could take turns to answer the questions to the teacher; they could also ask each other questions related to this topic thus performing group work and extending their speaking time. Questions are an important step, as they encourage students to enter into a discussion with a teacher or among themselves, and this, in turn, will help them not be distracted from work and will keep them focused and motivated.

The demonstration phase involved watching a TED Talks lecture with subtitles, for students to understand the speaker's quick speech better. This allowed students to write out new words and subsequently ask the teacher about their meaning. Nevertheless, if there was enough time, the teacher could first play the video without subtitles and see how many students understood the main idea. And only the second time the video may be then shown with subtitles.

After watching the video, the teacher asked the students about the main idea that the speaker was trying to express to clarify how well they comprehended the speech of the native speaker and whether they were able to get the gist from a large amount of information.

At the next stage students were divided into groups, and each group was given a different part of the script; so, all groups had different texts where words from the speech had been omitted and needed to be inserted by listening to the speech carefully again and again. Such open cloze tasks made the students learn to decode and recognize individual words in the speech of a native English speaker. It was also a task aimed at checking their attentiveness and listening for details.

After all groups completed the task, students from each group were asked to read the passage given to them already with the filled-in gaps. Then, the teacher displayed on the screen the text with right words inserted, and the students had to check the spelling of the words and correct their mistakes.

At the post-demonstration stage unfamiliar words and phrases that occurred in the speech were analyzed with the help of a presentation prepared for this purpose. The teacher might complicate the task a

little and make the analysis of new words more interesting by asking students to guess the meaning of a word in the context of a sentences taken from a TED Talks lecture script. Students did not have to translate these words into their native language – instead they were asked to explain their meaning in English. If none of the students gave the correct answer, the meaning of the word was displayed on the screen, and the students needed to make a sentence with it. Making sentences with these words and phrases helped students to remember them and use them in speech in the later dispute.

At the end of the class, students were engaged in the discussion. Such questions as «Do you agree with the speaker?», «Do you prefer to suppress or to show your emotions?» «Have you ever faced a similar situation as the speaker has?» enabled to do this. Students should learn to speak, so this stage was mandatory. In addition, a few minutes at the end of the lesson were allocated for reflection. During such a lesson, students developed listening and speaking skills. Moreover, they improved their team-building skills and managed to replenish their vocabulary.

Unfortunately, the global pandemic situation intervened in our plans, and we had to stop conducting our face-to-face classes. Instead, we started to have online ESL lessons, but not all participants could join our classes in Zoom platform. However, we were able to teach 4 online classes, whose structure did not differ from the face-to-face ones a lot. For example, for one of our online lesson, we chose the video «Social Media and the End of Gender» by Johanna Blakley, the Deputy Director of the Norman Lear Center. The choice of the video was justified by the contemporary youth's growing attention to various social media especially during the period of their isolation. While designing the lesson, we analyzed different types of technologies and decided to gather all lesson stages in one presentation – instructional media, created with the help of one of the most well-known multimedia creation tools PowerPoint. The lesson was aimed at developing the pupils' speaking and writing skills by watching the lecture and doing pre-, while-, and post-watching tasks. The warm-up phase involved the following issues such as «Do you often use social media?» «When did you first use social media?» «What is the best thing about social media?» «Who uses social media most in your family?» These problems helped to break the deadlock and involve learners in further work.

To set the background of the lesson, we showed the photo of the speaker and the title «Social Media and the End of Gender» so that our learners can predict the meaning of the video. We facilitated further observation and tasks by teaching new words in advance. For this purpose, we created an interactive activity with the help of an instrument called Visme.

While-watching phase involved two activities. When watching the video for the first time, our students answered such questions as «What is the main idea of the speech?» «Do you agree with the speaker?» «What is your attitude towards this lecture?» For the second time, they needed to arrange the information from the video in the correct order with the help of another instructional interactive, created in the same tool Visme.

The post-watching phase involved data consolidation with the help of an interactive quiz, created in the tool, called Genial.ly. We also asked our learners to write a short review (at least 7 sentences) on the video and thereby practiced their writing skills. Students should learn to write, so this stage is mandatory.

In addition, a few minutes at the end of the lesson were allocated for reflection, during which the students answered if they liked the lesson, what the most useful information for them was, what part of the lesson was the most interesting.

Results and discussion

Altogether we conducted fifteen classes and interviewed our school students again. The questionnaire consisted of 7 questions and showed the following results:

1) The course helped 100% of attendees to develop their speaking skills and 20% – to overcome the fear of speaking. By our evaluation most of the students in the group who had had A2 level of speaking skills, after the completion of the course

were able to speak at the level B1 confidently giving reasons and explanations. We could also observe the development of listening skills as with time pupils started to understand videos better which was obvious in the post-watching discussion.

2) 60% of students became more positive about TED Talks lectures after the course although 40% knew the materials before.

3) 60% of students enjoyed discussion of the topics, 20% liked the group work, and 20% were pleased with all activities.

4) 70% of students found our course complete enough, but 30% would add such topics as History of English, English accents, and slang to the course.

However, despite interesting online classes, the majority of our participants agreed that face-to-face lessons are better anyway; so, we can declare that the role of the teacher and his/her presence in the life of his/her learners is crucial.

Conclusion

As a result, an ordinary English lesson became more interactive by involving TED Talks materials in the educational process. It was confirmed in practice that students are highly enthusiastic to take part in such a lesson. However, for achieving real improvements it is necessary to follow the three stages described in the article, actively involve pupils in discussion impelling them to use new words from the scripts, and combine group work with individual speaking. TED Talks materials are very effective in teaching English, thanks to the compelling presentation of material by the speakers, their use of authentic speech, the ability to switch on subtitles and see scripts for each video. So, they can be used as a tool to design English lessons that will be informative and entertaining thus inducing the students to proactively participate in the learning process.

References

- Azimova, Sayera (2019). *The Communicative Approach in English Language Teaching*. Bulletin of science and practice, 5 (4), 471–475 (eng).
- Bajrami, L. & Ismaili, M. (2016). *The Role of Video Materials in EFL Classrooms*. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 232, 502–506 (eng).
- Christopher, E. & Ho, S. (1999). *Lights, Camera, Action: Exploring and Exploiting Films in Self-access Learning*. Taking control: Autonomy in Language Learning. 185–200 (eng).
- Curry, N. (2020, April 28). *Supporting Every Teacher: 8 Tips for Developing Academic Speaking, Listening, Reading, and Writing in Online Contexts*. Retrieved from : <https://www.cambridge.org/elt/blog/2020/04/22/developing-academic-language-skills-in-online-contexts/> (eng).
- Belmaz, Yaroslava (2019). Criteria of efficiency of higher education teachers (us and Great Britain experience). 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, Iss. 1(1). 74–82 (eng).
- Gilmore, A. (2007). *Authentic Materials and Authenticity in Foreign Language Learning*. Language Teaching 40 (2), 97–118 (eng).
- Graham, F., Lavigne, A. & Fogal, G. (2012) *Promoting Learner Autonomy through Current Global Issues*. Presentation delivered at the 46th Annual TESOL Convention. Philadelphia, PA (eng).
- Ivanova, A. & Malygina, E. (2017) *Possibilities of Using Modern Media Content TED Talks in Teaching English as a Second Foreign Language*. Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University, No. 3, 49–56 (eng).
- Noriko, I. & Chi, Julie C. (2004). *Authentic Video in the Beginning ESOL Classroom: Using a Full-Length Feature Films for Listening and Speaking Strategy Practice*. English Teaching Forum 2004, 30–32 (eng).
- Nurmukhamedov, U. (2017). *Lexical Coverage of TED Talks: Implications for Vocabulary Instruction*. TESOL Journal, 8(4), 768–790 (eng).
- Park, Sun-Mih, & Cha, Kyung-Whan (2013) *Pre-service Teachers' Perspectives on a Blended Listening Course Using TED Talks*. Multimedia-Assisted Language Learning, 16(2), 93–116 (eng).
- Losada, C. A. C., Insuasty, E. A., & Osorio, M. F. J. (2017). *The Impact of Authentic Materials and Tasks on Students' Communicative Competence at a Colombian Language School*. Retrieved from: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1692/169248921007/html/index.html> (eng).
- Safonkina, O. (2005) *The Use of Modern Computer Technologies in Teaching Foreign Languages*. Materials of the Regional Conference, 200–201 (eng).
- Spelleri, M. (2002). *From Lessons to Life: Authentic Materials Bridge the Gap*. ESL Magazine 5 (2), 16–18 (eng).
- The CEFR Levels. (n.d.). Retrieved from : <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions> (eng).
- Yu-jung, C. & Hung-Tzu H. (2015) *Exploring TED Talks as a Pedagogical Resource for Oral Presentations: A Corpus-Based Move Analysis*. English Teaching & Learning 39.4 (Special Issue 2015), 29–62 (eng).

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МАТЕРИАЛОВ TED TALKS НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Анна Калижанова, научный сотрудник Академии Болашак, Караганда, Казахстан, e-mail: anna.kalizhanova2017@gmail.com

Татьяна Писарева, студентка Академии Болашак, Караганда, Казахстан, e-mail: pisareva687@gmail.com

В статье рассматриваются материалы TEDTalks как инструмент обучения английскому языку. Представлены преимущества аутентичных материалов TEDTalks как образовательного инструмента: аутентичность, разнообразие, функциональность, удобство использования сайта с материалами и наличие скриптов к каждому видеоматериалу. Особое внимание уделено способам развития навыков говорения и слушания с помощью данных материалов. Представлены примеры разработки как очного, так и онлайн урока с использованием материалов TEDTalks, которые были проведены в ходе профессиональной педагогической практики, результаты которой также описаны в статье. После 34 уроков английского языка с использованием материалов TEDTalks в рамках элективного курса «Английский для академических целей» для 8-11 классов, учащиеся, которые посещали уроки, смогли значительно улучшить свои навыки говорения по сравнению с первоначальными, а именно увеличить продолжительность речи без визуальной опоры до 10 минут.

Ключевые слова: аутентичные материалы, материалы TEDTalks, обучающие задания, навыки аудирования, навыки говорения, урок английского языка.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МАТЕРІАЛІВ TEDTALKS НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Ганна Каліжанова, науковий співробітник Академії Болашак, м. Караганда, Казахстан, e-mail: anna.kalizhanova2017@gmail.com

Тетяна Пісарєва, студентка Академії Болашак, м. Караганда, Казахстан, e-mail: pisareva687@gmail.com

У науково-методичній статті здійснений аналіз матеріалів TED Talks як навчального інструменту викладання англійської мови в закладах середньої та вищої освіти. Виявлені такі переваги матеріалів TED Talks, як їх справжність, доступність, різноманітність, корисність, зручність користування веб-сайтом з матеріалами та наявність сценаріїв для кожного відео.

Представлена методика проведення уроків з використанням матеріалів TED Talks, яка включає чотири обов'язкові складові. По-перше, кожен урок має розпочатися з привітання та запитань, які могли б допомогти учням налаштуватися на роботу. Це такі запитання, як: «Як пройшли вихідні?», «Чи подобається вам сьогодні погода?» тощо. По-друге, перед переглядом відеолекції учні мають відгадати її зміст за назвою (вгадати, про що може йтися у відео), а також відповісти на запитання, пов'язані з темою відео. Особливістю цього етапу є те, що відеоматеріал підбирається відповідно до календарно-тематичного планування, що дозволяє учням закріпити вже вивчені теми, а також розглянути відому їм тему з іншого кута. По-третє, перегляд відеолекції TED Talks, який відбувається у два етапи: перегляд лекції TED Talks із субтитрами та вдруге – без субтитрів. По-четверте, робота із мовним матеріалом. Наприклад, учнів можна розділити на групи, і кожній з них видати частину сценарію із прогалинами, запропонувати згадати зміст лекції та заповнити прогалини. Також на етапі після демонстрації відеолекції мають бути проаналізовані незнайомі слова та фрази.

В ході дослідної роботи мовні навички учнів вимірювались відповідно до шкали CEFR.

Доведено, що матеріали TED Talks є ефективними для розвитку мовленнєвих навичок учнів та розширення їх словникового запасу. Адже після 34 уроків англійської мови з використанням матеріалів TED Talks в рамках факультативного курсу «Англійська мова для навчальних цілей» для учнів 8–11 класів учасники занять продемонстрували кращі навички публічного виступу та могли говорити на різні теми більше ніж 10 хвилин без наочних посібників.

Ключові слова: автентичні матеріали, матеріали TED Talks, навчальні завдання, навички аудіювання, навички говоріння, урок англійської мови.

Authors' contribution: Kalizhanova A. – 50%; Pisareva T. – 50%

Стаття надійшла до редакції / Received 26.03.2020

Прийнята до друку / Accepted 26.05.2020

Унікальність тексту 97,8 % (UnicheckID 1005370167)

© KalizhanovaAnna, PisarevaTatyana

УДК 378.011.3–051:373.3091.212–026.15–027.1(043.5)

Людмила Михайлівна Корольова

ORCID ID: 0000-0003-4963-9465

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри педагогіки та методик навчання,

Хортицька національна академія,

м. Запоріжжя, Україна

luseyna.77@ukr.net

СУЧАСНІ ФОРМИ, МЕТОДИ Й ЗАСОБИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ДО РОЗВИТКУ КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У науково-методичній статті представлені напрацювання щодо вирішення проблеми підготовки майбутніх учителів до розвитку креативних здібностей учнів початкової школи. Визначено суперечності, що гальмують процес підготовки майбутніх учителів молодшої шкільної ланки. Здійснено огляд засобів підготовки майбутніх учителів до розвитку креативних здібностей учнів молодших класів у ракурсі їхнього мотиваційного значення для підвищення якості вищої освіти. Викладене авторське бачення значущості потенціалу креативної орієнтованості навчання майбутніх учителів початкових класів. Представлено досвід запровадження школи педагогічної майстерності «Кав'ярня креативності» в освітній процес закладу вищої освіти.

Ключові слова: розвиток креативних здібностей, учні початкової ланки, майбутні вчителі початкових класів, мотивація до розвитку, методи та прийоми фахової підготовки.

Вступ. Актуальність теми дослідження зумовлена докорінними освітніми трансформаціями, результатом яких має стати конкурентна та визнана Європою і світом національна система освіти. Пріоритетним напрямом якісного оновлення вищої педагогічної освіти є її переорієнтація на підготовку творчого вчителя-пошукача зі сформованим цілісним мисленням, світоглядом компетентного, здатного нестандартно й інноваційно діяти у професійних ситуаціях на засадах педагогіки життєтворчості. Адекватною відповіддю на виклики сьогодення й точкою біфуркації стратегії розвитку шкільної освіти розглядаємо Концепцію «Нова українська школа» (2016 р.) і Державний стандарт початкової освіти (2018 р.), нововведення у змісті яких зорієнтовано на створення привабливої та комфортної школи для учнів, їхніх батьків і вчителів засобами педагогіки партнерства, де кожен із суб'єктів освітнього процесу здобуде максимальні можливості для реалізації власних здібностей, свобод й цінностей. У Законі України «Про освіту» (2017 р.) також підкреслено, що всебічний розвиток дитини, її талантів та творчих здібностей є метою сучасної освіти. Утвердження інноваційних підходів до організації вищої педагогічної освіти поступово привело до необхідності оновити теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи, для яких одним із пріоритетних професійно значущих завдань є розвиток креативних здібностей кожного школяра. З іншого боку, цими нормативними актами підтверджено перспективний характер вектора креативно орієнтованої підготовки майбутніх учителів, здатних до якісного розв'язання професійних ситуацій і завдань.

Аналіз сучасних досліджень у педагогіці, психології, філософії, соціології засвідчив, що в них закладено теоретичну основу вивчення проблеми розвитку креативних здібностей особистості. Вивчені такі її аспекти, як: розвиток креативності та креативних здібностей особистості (І. Біла та В. Моляко (2015), В. Роменець (2001), А. Павленко (2017), С. Сисоєва (2006) та ін.); концептуальні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів (Л. Бондар (2013), Н. Бібік (2015), О. Савченко (1997)); теорії креативності в дослідженнях зарубіжних науковців (Ф. Баррон

(1963), Дж. Гілфорд (1986), А. Маслоу (1966), С. Меднік (1962), Е. Торренс (1988) та ін.); розвиток творчих здібностей учнів молодшого шкільного віку (Д. Богоявленська (2002), Т. Воробйова (2014) та ін.). Ситуацію в сучасній українській школі ускладнює наявність суперечності між декларуванням значущості розширення у процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів досвіду щодо розвитку креативних здібностей в учнів молодшої шкільної ланки та дефіцитом науково-методичного забезпечення цього процесу. Зокрема, йдеться про брак ефективних форм, методів і засобів формування відповідної готовності у студентів спеціальності 013 «Початкова освіта».

Метою статті є розкриття мотиваційних засад, шляхів і засобів вирішення комплексної проблеми фахової підготовки майбутніх учителів до розвитку креативних здібностей учнів молодших класів.

Методи дослідження: теоретичний аналіз наукових джерел з проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативних здібностей молодших школярів, порівняльний аналіз основних методичних підходів до розвитку креативних здібностей учнів в освітній діяльності початкової школи, екстраполяція інноваційних методів, технік, технологій, прийомів, які спонукають до розвитку креативної професійної компетенції майбутніх учителів початкової ланки освіти.

Сутність концепту «креативність» у ракурсі сучасної освітньої парадигми. Сучасна початкова освіта відповідно до запитів суспільства, Закону «Про освіту», Концепції «Нова українська школа» функціонуватиме за умов її ідеологічних змін: дитина в новій школі є найбільшою цінністю; освітню практику побудовано на засадах педагогіки духовності, де кожен учасник навчально-виховного процесу отримує максимальні можливості для реалізації творчого потенціалу з урахуванням їхніх прав, свобод, потреб та інтересів; школа, як осередок партнерства є ефективною, комфортною, привабливою й відкритою. Такі зміни актуалізують стратегічне надзавдання сьогодення – зміну існуючої розбалансованої парадигми професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на компетентнісну парадигму цінностей.

Концепт «креативність» вчені розглядають з різних позицій, зокрема, як: здібність, що

відображає глибинну можливість людей створювати оригінальні цінності, приймати нестандартні рішення (Моляко, Біла, Ваганова 2015); фундамент творчої особистості (Сисоєва, 2006); інтелектуальну активність особистості (Богоявленська, 2002); етап натхненної творчості, процес деталізації творчого продукту та надання йому предметної форми (Маслоу, 1966); процес переконструювання елементів у нових комбінаціях, які відповідають вимогам корисності (Mednick, 1962); здатність привносити щось нове в досвід (Barron, 1963).

Є. Ільїн (2011) встановив, що змістове ядро креативності особистості утворюють креативні здібності, які є особливим видом загальних здібностей і виражаються в здатності людини породжувати незвичайні ідеї, оригінальні рішення, відхилятися від традиційних схем мислення. Креативні здібності виражаються також у здійсненні успішної творчої діяльності, спрямуванні індивідом всіх зусиль на оптимізацію педагогічного процесу, знаходженні необмеженої кількості шляхів розв'язання проблем (Поляков, 2011); спроможності до генерування великого числа ідей, здатності відповідати на подразники нестандартно (Guilford, 1986); оригінальності, спроможності, валідності (Barron, 1963); чутливості до проблем, дефіциту знань, їхньої агармонійності, невідповідності, усвідомленні цих проблем, пошуку їхнього вирішення, формулюванні гіпотез, перевірках і уточненнях результатів вирішення проблеми (Torrance, 1988); натхненні (Роменець, 2001); володінні прийомами творчості (Воробйова, 2014); поєднанні в собі багатовимірної й багаторівневої структури різних властивостей особистості: культурно-морального розвитку, мотивації, самооцінки та рівня домагань, толерантності (Сильверсан, Аболіна, 2010); продуктивному використанні творчих педагогічних задач та розв'язуванні педагогічних ситуацій (Павленко, 2017; Павленко, Піскунова, 1999) тощо.

Отже, аналіз наукових здобутків представників психолого-педагогічної науки доводить: підготовка майбутніх учителів початкової школи до розвитку креативних здібностей учнів має відбуватися за умови ціннісно-сислової переорієнтації освітнього процесу на засадах життєтворчості, створення інноваційно орієнтованого середовища, в якому переважають цінності креативності. Пріоритетними індикаторами креативно-інноваційного середовища є віра в неповторні власні можливості кожної людини, що породжує в ній почуття впевненості та

особистісної значущості; побудова суб'єкт-суб'єктної діалогічної взаємодії із забезпеченням рівності сутнісних позицій учасників спілкування; планомірна й систематична орієнтація на максимальне вираження інтелектуальних здібностей кожного студента, заохочуючи та стимулюючи їхні успіхи й творчу наполегливість; розвиток дивергентного мислення; активізація процесу генерування великої кількості ідей, варіантів вирішення педагогічних завдань нестандартними, унікальними прийомами й методами; забезпечення особистісної синтезувальної рефлексії майбутніх учителів початкових класів, яка видозмінює шкалу їхніх цінностей тощо.

Школа педагогічної майстерності «Кав'ярня креативності»: поліаспектне вирішення проблеми підготовки майбутніх вчителів молодших класів. Сутність поставленої та досліджуваної нами проблеми полягає в якісному оновленні процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів шляхом створення в закладі вищої освіти активного творчого середовища, головним ядром якого є партнерське співробітництво між його суб'єктами. Відповідно, у фокусі науково-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів молодших класів нами рефлексовано три складові: 1) створення креативного освітнього середовища. Воно дасть змогу у повній мірі реалізувати особистісно орієнтований підхід, вплинути на емоційну сферу здобувачів освіти, а також сприятиме їхній професійній «ідентифікації»; 2) націленість на творче наповнення методичного забезпечення; 3) здійснення педагогічного та психологічного супроводу як головної умови професійного підходу.

Теоретико-методичні здобутки вітчизняних та зарубіжних дослідників, власні педагогічні спостереження й багаторічний досвід дозволив нам запропонувати інноваційну форму організації фахового навчання, як школа педагогічної майстерності «Кав'ярня креативності». Позааудиторна активність здобувачів освіти в рамках цієї школи є вагомим ресурсом подальшого фахового становлення майбутніх вчителів.

Основною метою цієї школи є надання консалтингової адресної допомоги майбутнім педагогам, розширення можливостей для організації творчої діяльності в аудиторній, позааудиторній роботі та педагогічній практиці. Результатом такого консалтингу має стати набуття

майбутніми педагогами молодшої шкільної ланки нових професійно значущих знань та досвіду, розкриття потенційних можливостей для професійного становлення й творчої самореалізації, усвідомлення шляхів розкриття й реалізації креативності у професійному житті. Різновидом такої цілеспрямованої роботи є запрошення до співпраці висококваліфікованих досвідчених фахівців як менторів та тьютерів, які б сприяли зростанню спільного особистісного й творчого потенціалу учасників школи педагогічної майстерності «Кав'ярня креативності» з метою одержання ними максимально високого результату.

Протягом 2018–2019 н.р. на базі Класичного приватного університету (м. Запоріжжя) нами була організована школа педагогічної майстерності для студентів 1–4 курсів кваліфікаційного рівня «бакалавр» та 1,2 курсів рівня «магістр» (Корольова, 2019). До складу групи тьютерів нами були запрошені фахівці початкової освіти з тривалим педагогічним стажем роботи з молодшими школярами, а саме: І. Козич (доцент Запорізького національного університету), Т. Соловйова (доцент Запорізького національного університету), М. Дяченко (професор Класичного приватного університету, м. Запоріжжя), Т. Суценько (професор Класичного приватного університету, м. Запоріжжя), М. Вайновська (заступник директора з навчально-виховної роботи ЗЗСО «Світоч», м. Вільнянськ), Л. Космакова (учитель-методист Запорізького класичного ліцею), Н. Золотухіна, учитель-методист Запорізького класичного ліцею).

У процесі роботи «Кав'ярні креативності» між тьюторами та майбутніми учителями розвивалася творча взаємодія з пошуку шляхів подолання професійних перешкод, проблем, відповідей на дискусійні питання; внесення позитивних змін у професійно-діяльнісну сферу; ознайомлення з напрямками діяльності педагогів-новаторів кінця ХХ – початку ХХІ століття; упровадження елементів «еврики» (нестандартної ідеї) та засобів збагачення професійної уяви і розширення творчого ресурсного потенціалу тощо.

Особливу увагу в роботі школи педагогічної майстерності приділяли науковим доробкам провідних учених України: І. Зязюна, В. Кременя, В. Андрущенка та інших. Так, на основі їхніх доробок нами була організована низка педагогічних круглих столів, дискусій за актуальними темами: «Нові підходи до підготовки

вчителя», «Педагогічна майстерність як технологія педагогічної дії», «Неперервна освіта: концептуальні засади, моделі, зміст та форми», «Вчитель ХХІ століття», «Інспірування пристрасті, можливості й креативності у викладанні та навчанні», «Оптимізація креативності викладачів і студентів в умовах педагогічної освіти».

Для школи педагогічної майстерності «Кав'ярня креативності» було розроблено та проведено низку науково-методичних зустрічей і творчих брифінгів з урахуванням інтересів та побажань його учасників, зокрема на такі теми: «Професійний образ фахівця початкової освіти з девіргентним мисленням», «Учитель-інноватор Нової української школи», «Чи можливо в умовах сучасної школи розвинути креативність дитини?», «Значущість місії кретивного педагога початкової ланки Нової української школи», «Детермінація творчого розвитку учня засобами креативності його педагога», «Особистісна значущість креативних якостей для життєтворення учителя», «Умови творчо-оптимальної взаємодії «вчитель-учень-батьки», «Креативні аспекти міжособистісної взаємодії в професійному середовищі закладу освіти», «Морально-аксіологічні аспекти креативності особистості».

Особливу увагу було приділено науковим пошукам зарубіжних дослідників та педагогів-інноваторів з використанням засобів web-ресурсів. Так, було організовано відвідування відкритих онлайн лекцій. Зокрема, лекції А. Мілера та М. Бодена (Великобританія) на такі теми, як: «Креативність як нейронаукова таємниця», «Креативність у мистецтві, креативність у науці» та ін. На онлайн лекціях дослідили проблему сутності креативності як професійно важливої якості майбутніх учителів початкових класів, розкрили сучасні підходи до феномену креативності, шляхи формування креативних здібностей особистості з урахуванням особливостей інформаційного простору, визначили основні якості творчої особистості в контексті освітньої роботи зі студентською молоддю.

Мотивацію майбутніх фахівців початкових класів до участі у школі педагогічної майстерності забезпечували спеціально підібрані **форми та методи організації освітнього процесу**:

– проектування програми власного професійного креативного становлення та фіксування результатів самодіагностики, а також проведення самоаналізу початкового рівня

творчого потенціалу шляхом ведення «Щоденника креативного саморозвитку»;

- творче поєднання змістовного тексту й ілюстративного матеріалу у процесі виготовлення інтелект-карти «Творча особистість сучасного вчителя Нової української школи» з використанням програми MS PowerPoint;

- забезпечення цілісності бачення студентами педагогічного майбутнього, емоційно-образне проникнення до творчої педагогічної діяльності та моментів самотворчості шляхом ведення творчого портфоліо вчителя початкових класів. Така форма реєстрації індивідуальних досягнень фахівця початкової освіти у процесі професійного становлення, окрім зазначеного, сприяє виробленню об'єктивних критеріїв для самоаналізу та оцінювання себе як суб'єкта педагогічної діяльності;

- формування гнучкості й оригінальності мислення, умінь творчої співпраці та співробітництва, критичного мислення майбутніх фахівців шляхом використання методу кроссенсу, який ґрунтується на діяльнісному підході. Ідея належить письменнику, педагогу й математику С. Федіну та доктору педагогічних наук, філософу й художнику В. Бусленку (2002). За їхнім ствердженням, кроссенс («перетин смислів») – асоціативний ланцюжок, замкнутий у стандартне поле з дев'яти квадратиків. Ресурсний потенціал кроссенсу полягає у спрямуванні мислення особи на багатоаспектну оцінку досліджуваного явища або процесу, з урахуванням особливостей її візуального мислення.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, модернізація сучасної вищої освіти потребує поліаспектного вирішення проблеми підготовки майбутнього вчителя нової

української школи до розвитку креативних здібностей молодших школярів із використанням широкого освітнього спектру сучасних засобів і методів, який постійно збагачується. На підставі результатів теоретико-емпіричної пошукової роботи нами було виділено такі ефективні засоби професійної підготовки: використання в освітньому процесі методу кроссенсу, що сприяє формуванню оригінальності та гнучкості мислення, умінь творчої співпраці та співробітництва; інтелект-карт та творчих портфоліо, що забезпечують цілісність процесів творчої життєбудови, емоційно-образного усвідомлення майбутньої фахової діяльності; запровадження практико орієнтованих креативно-інноваційних форм і методів викладання (диспути, мікродослідження, творчі дискусії, сінквейни, діаманти, колоквиуми, творчі проекти, проблемно-моделюючі заняття); за допомогою відповідних web-ресурсів та хмарного сервісу Google складання «стрічки часу», «дерева рішень», «хмари слів»; опорні програми для ведення спостереження за своєю професійною діяльністю з подальшим аналізом отриманих результатів; відеозаписи уроків із їх якісним аналізом / самоаналізом і обговоренням; широкий спектр ігрових прийомів, в яких майбутній фахівець виконує певну роль і бере участь у вирішенні змодельованої проблемної ситуації, груповому аналізі дій; ведення записів у щоденнику професійних творчих досягнень, що стають предметом подальшої рефлексії й осмислення тощо.

Нашу подальшу роботу розглядаємо за напрямом пошуку шляхів розвитку креативності у майбутніх учителів початкової освіти засобами мультимедійних технологій.

Література

- Бібік Н. М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 1. С. 47–58.
- Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей Москва : «Академия», 2002. 320 с.
- Бондар Л. Розвиток творчих здібностей молодших школярів в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2013. Вип. 123(1). С. 124–128.
- Борисов В. В., Лупінович С. М., Борисова С. В. Стратегії розвитку критичного мислення учнів початкової школи на уроках «Я у світі» *Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2019. Вип. 1(1). С. 49–59*
- Бусленко В., Федін С. Кроссенс. *Наука и жизнь*. Москва : 2002. № 12. С. 2–3.

- Воробйова Т. В. Формування креативних здібностей молодших школярів у процесі розв'язування навчальних задач, автор. дис. канд. наук. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2014, 22 с.
- Державний стандарт початкової загальної освіти від 21.02.2018 № 87. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-p> (дата звернення: 06.06.2020).
- Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. Санкт Петербург : Питер, 2011. 560 с.
- Концепція Нової української школи (2016). URL : nus.org.ua (дата звернення: 26.05.2020).
- Корольова Л. М. Підготовка майбутніх учителів до розвитку креативних здібностей учнів у навчально-виховній діяльності початкової школи : дис. канд. пед. наук. Класичний приватний університет. Запоріжжя. 2019. 277 с.
- Моляко В. О., Біла І. М., Ваганова Н. А. Організація творчого сприймання на різних вікових рівнях : методичні рекомендації; за ред. В. О. Моляко. Київ : Педагогічна думка, 2015. 57 с.
- Павленко А., Піскунова І. Педагогічні задачі у вимірі творчості. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*. Київ-Запоріжжя, 1999. С. 65–69.
- Павленко А. Розвиток освітніх особистісних результатів учнів сучасної початкової школи: компетентності і парадигми. *Молодь і ринок*. 2017. №2. С. 13–17.
- Поляков С. Э. Феноменология психических репрезентаций Санкт-Петербург : Питер, 2011. 688 с.
- Роменець В. А. Психологія творчості : навч. посібник [2-ге вид.]. Київ : Либідь, 2001. 288 с.
- Савченко О. Я. Дидактика початкової школи Київ : Абрис, 1997. 376 с.
- Сильверсан А. В., Аболина Н. С. Методика психодіагностики урівня творчесткости, 2010. URL : http://psyjournals.ru/exp_collection/issue/34788_full.shtml
- Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості : Підручник. Київ : Міленіум, 2006. 344 с.
- Barron, F. X. Scientific Creativity. New York: John Wiley and Sons. 1963.
- Guilford J. P. Creative talents: Their nature, uses and development. Buffalo, N. Y. Bearly Limited, 1986.
- Maslow Abraham Harold The Psychology of Science: A Reconnaissance, New York: Harper & Row, 1966.
- Mednick Sarnoff The associative basis of creativity. *Psychological Review*. (May 1962). 69 (3): 220–232. DOI:10.1037/h0048850.
- Torrance E. P. The Nature of Creativity as Manifest in its Testing *The Nature of Creativity*/ Sternberg R.J. (Ed.). Cambridge: Cambridge Univ. Press. 1988. P. 32–75.

References

- Bibik, N. M. (2015). Perevahy i ryzyky zaprovadzhennia kompetentnisnogo pidkhodu v shkilni osviti. [Advantages and risks of introducing a competency-based approach in school education]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal. [Ukrainian Pedagogical Journal]*. № 1. 47–58 (ukr).
- Bogoyavlenskaya, D. B. (2002). Psihologiyatvorcheskihsposobnostej [Psychology of creative abilities]. Moskva : «Akademiya» (rus).
- Bondar, L. (2013). Rozvytok tvorchykh zdibnostei molodshykh shkoliariv u pedahohichniis padshchyni V. O. Sukhomlynskoho. [Development of creative abilities of junior schoolchildren in the pedagogical heritage of V.O. Sukhomlynskyi]. *Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Seriya: Pedahohichni nauky. [Academic Commentaries of Volodymyr Vynnychenko Kirovohrad State Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences]*. Vyp. 123(1). 124–128 (ukr).
- Borysov, V., Lupinovich S., Borysova, S. (2019). Stratehii rozvytku krytychnoho myslennia uchniv pochatkovoi shkoly na urokakh «la u sviiti» [Strategies for the development of critical thinking in primary school students in the course «I'm in the World»]. *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. Iss. 1(1). 49–59 (ukr).*
- Buslenko, V. & Fedin, S. (2002). Krossens [Cross-sence]. *Nauka i zhizn'. [Science and Life]*. Moskva. № 12. 2–3 (rus).

- Vorobiova, T. V. (2014). Formuvannia kreatyvnykh zdibnostei molodshykh shkoliariv u protsesi rozv'iazuvannia navchalnykh zadach [Formation of creative abilities of junior schoolchildren in the process of solving educational tasks]. Ph.D thesis. Ternopil'skyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni Volodymyra Hnatiuka, Ternopil (ukr).
- Derzhavnyj standart pochatkovoji zagal'noji osvity vid 21.02.2018 # 87. [State standard of primary general education from 21.02.2018 № 87]. Retrieved from : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-p> (data zvernennja: 06.06.2020) (ukr).
- Il'in, E. P. (2011). Psihologiya tvorчества, kreativnosti, odarennosti. [Psychology of creativity and talent]. Saint-Petersburg : Piter. (rus).
- Koncepcija Novoji ukrajins'koji shkoly (2016). [The concept of the New Ukrainian School]. Retrieved from : nus.org.ua (data zvernennja: 26.05.2020) (ukr).
- Korolova, L. M. (2019). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv do rozvytku kreatyvnykh zdibnostei uchniv u navchalno-vykhovnij diialnosti pochatkovoji shkoly [Preparation of future teachers for the development of creative abilities of students in the educational activities of primary school]: Ph. D. thesis. Klasychnyi pryvatnyi universytet. Zaporizhzhia. 2019. (ukr).
- Moliako, V. O., Bila, I. M. & Vahanova, N. A. (2015). Orhanizatsiia tvorchoho sprymannia na riznykh vikovykh rivniakh [Organization of creative perception at different age levels] : metodychni rekomendatsii; za red. V. O. Moliako. Kyiv : Pedahohichna dumka (ukr).
- Pavlenko, A. & Piskunova I. (1999). Pedahohichni zadachi u vymiri tvorchosti. [Pedagogical tasks in the dimension of creativity]. Pedahohika i psykholohiia formuvannia tvorchoi osobystosti: problemy i poshuky. Kyiv-Zaporizhzhia. 65–69 (ukr).
- Pavlenko, A. (2017). Rozvytok osvitnikh osobystisnykh rezultativ uchniv suchasnoi pochatkovoji shkoly: kompetentnosti i paradyhmy [Development of personal educational results of modern primary school pupils: competencies and paradigms]. Molod i rynok. [Youth and Market]. № 2. 13–17 (ukr).
- Polyakov, S. E. (2011). Fenomenologiya psichicheskikh reprezentacij [Phenomenology of mental representations] Saint-Petersburg : Piter (rus).
- Romenets, V. A. (2001). Psykholohiiatvorchosti [Psychology of Creativity]: navch. posibnyk [2-hevyd.]. Kyiv : Lybid (ukr).
- Savchenko, O. Ya. (1997). Dydaktykapochatkovoishkoly [PrimarySchoolDidactics]. Kyiv, Abrys (ukr).
- Sil'versan, A. V. & Abolina, N. S. (2010). Metodika psichodiagnostiki urovnya tvorche skosti. Retrieved from : http://psyjournals.ru/exp_collection/issue/34788_full.shtml (rus).
- Sysoieva, S. O. (2006). Osnovy pedahohichnoi tvorchosti [Foundations of pedagogical creativity] : Pidruchnyk. Kyiv : Milenium (ukr).
- Barron, F. X. (1963). Scientific Creativity. New York: John Wiley and Sons (eng).
- Guilford, J. P. (1986). Creative talents: Their nature, uses and development. Buffalo, N. Y. Bearly Limited (eng).
- Maslow, Abraham (1966). Harold The Psychology of Science: A Reconnaissance, New York: Harper & Row (eng).
- Mednick, Sarnoff (1962). The associative basis of creativity. *Psychological Review*. 69 (3): 220–232. DOI : 10.1037/h0048850 (eng).
- Torrance, E. P. (1988). The Nature of Creativity as Manifest in its Testing *The Nature of Creativity*/ Sternberg R.J. (Ed.). Cambridge: Cambridge Univ. Press. 32–75 (eng).

СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ, МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НОВОЙ УКРАИНСКОЙ ШКОЛЫ К РАЗВИТИЮ КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Людмила Королёва, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и теории методик, Хортицкая национальная академия, Запорожье, Украина, e-mail :luseyna.77@ukr.net

Статья посвящена проблеме подготовки будущих учителей к развитию креативных способностей учащихся начальной школы. Проанализированы отечественный и зарубежный опыт начального образования и современное состояние профессиональной подготовки будущих специалистов начального звена в Украине, европейских государствах, Великобритании. Определены

противоречия, которые тормозят процесс подготовки будущих учителей. Раскрыто мотивационные основы подготовки будущих учителей к развитию креативных способностей учащихся младших классов. Доказано, что значительный потенциал имеет креативно ориентированная парадигма обучения будущих учителей начальных классов.

Ключевые слова: *развитие креативных способностей учащихся начального звена, будущие учителя начальных классов, мотивация будущих учителей к развитию креативных способностей учащихся начальной школы, методы и приемы подготовки будущих учителей.*

MODERN FORMS, METHODS AND MEANS OF TRAINING FUTURE TEACHERS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES IN PRIMARY-SCHOOL PUPILS

Lyudmila Koroliova, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at Department of Theory and Methods of Learning, Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail :luseyna.77@ukr.net

The study is devoted to the problem of training future teachers for the development of creative abilities of pupils during the educational activities in primary school.

It is determined that the crucial professional modernization of higher education, the transition to the newest activity paradigm of the pedagogical process guide towards radical redefining of existing ideological strategies and confirmation of new ideological strategies for the training of a new generation of teachers for primary school. They are professionals capable of finding and mastering new knowledge, with the purpose of generating new ideas and initiatives to implement them for improving both their own social status and welfare, and the development of society and the Ukrainian state as a whole.

The conceptual foundations of the training of future teachers for the development of creative abilities of pupils of primary schools, as well as the role of this profession in the context of historical development of education are revealed. The contradictions that impede the training of future teachers are outlined. The domestic and foreign experience of primary-school education and the current state of professional training of future specialists of the initial level in Ukraine, European countries and Great Britain are analyzed; the tasks and perspectives of solving the issues of future teachers training for the development of pupils' creative abilities in educational activities during the process of their professional training are determined.

It is proved that the significant potential in solving the above tasks can be found in a creative-oriented paradigm of teaching of future primary-school teachers: the significant strengthening of their professional training, the creation and the construction of a platform on which the interpersonal subject-subject interaction of the teacher and the student will be developed on the principles of «creative development».

The analysis of scholarly publications on the subject of the research shows that the readiness of future specialists to develop the creative abilities of pupils in the educational activity of primary school is an important element of the professional formation and professional ascent of future primary-school teachers to the heights of his/her mastery and competence; it is one of the parameters of his/her professional readiness, which significantly influences the effectiveness of the pedagogical process and the results of the specialist's activity.

Key words: *development of creative abilities of pupils in primary school, future primary-school teachers, motivation of future teachers for the development of creative abilities of primary-school pupils, structural and functional model, methods and techniques of future primary-school teachers training.*

Стаття надійшла до редакції / Received 26.03.2020

Прийнята до друку / Accepted 24.06.2020

Унікальність тексту 85 % (UnicheckID 1005372607)

© Корольова Людмила Михайлівна

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,
м. Запоріжжя, Україна
mavrin_vv@ukr.net

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СТАНОВЛЕННЯ ДИТИНИ ЯК СУБ'ЄКТА ЖИТТЄТВОРЧОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У науковій статті з теоретичних позицій сучасної психології життєтворчості вперше обґрунтовано пріоритетність і розкрито можливості становлення дитини як суб'єкта життєтворчості в освітньому просторі Нової української школи. Проаналізовано основоположні ідеї фундаторів гуманістичної та екзистенціальної психології і сучасних вчених щодо свідомого і творчого ставлення особистості до свого життя як передумови її самоактуалізації в модусі буття та реалізації свободи життєздійснення (А. Маслоу, Е. Фромм), постановки життєвої мети, визначення смислотворчих орієнтацій і розробки життєвої стратегії особистості (К. Абульханова-Славська, А. Адлер, Р. Мей, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл), готовності особистості до життєвих інновацій у процесі самопроектування (Н. Самоукіна, Т. Титаренко), визначено життєтворчий потенціал розроблених методик саморозвитку особистості як суб'єкта життя (Ф. Макро, А. Моллой, І. Підласа та ін.). Обґрунтовано концептуальне положення про те, що пріоритетом психологічного супроводу освітнього процесу в Новій українській школі має бути становлення учнів як суб'єктів життєтворчості, що реалізується через розвиток у них здатності до життєвої антиципації, інтернальності, оптимістичного сприйняття життєвої перспективи, стресостійкості та мотивації досягнення успіху.

Ключові слова: психологія життєтворчості, педагогіка життєтворчості, суб'єкт життєтворчості, Нова українська школа, життєва антиципація, інтернальність, оптимізм, стресостійкість, мотивація досягнення успіху.

Вступ. Фундаментальні та динамічні зміни у сучасному глобалізованому, інформатизованому соціокультурному просторі закономірно позначаються на освітній сфері, висуваючи якісно нові вимоги до рівня життєвої компетентності та якості життєтворчості випускників закладів освіти. Як зазначає американський експерт з освіти, науковий співробітник Гарвардського університету Т. Вагнер, у XXI столітті «чисті» знання людини стають все менш важливими у порівнянні з її здатністю застосовувати їх у житті. На перший план освітніх програм виходять мотивованість учнів, їхня здатність створювати нові знання для вирішення актуальних проблем (Wagner, 2012, р. 142).

Глобальні зміни освітніх пріоритетів закономірно позначилися і на системі загальної середньої освіти України, реформування якої розпочате в 2016 р. у зв'язку з імплементацією Концепції Нової української школи, ухваленої рішенням колегії Міністерства освіти і науки від 27.10.2016 р. В Концепції констатується, що вітчизняні загальноосвітні навчальні заклади не

готують учнів до успішної самореалізації в житті, адже вони отримують у школі здебільшого суму знань, проте часто не вміють застосовувати їх для вирішення життєвих проблем (Концепція Нової української школи, 2016, с. 4). В новому Законі України «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 р. метою системи загальної середньої освіти визначено всебічний розвиток, навчання, виховання, виявлення обдарувань, соціалізацію особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і здобуття освіти упродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору, самореалізації та відповідальності (Про повну загальну середню освіту, 2020). Досягнення цих пріоритетів передбачає спрямування навчально-виховного процесу на становлення дитини як суб'єкта життєтворчості, менеджера власного життя, здатного і готового до його проектування та усвідомленої розбудови як у довгостроковій, так і в найближчій перспективі. У цьому контексті особливого практичного значення набуває урахування педагогами теоретичних положень і

практичних рекомендацій з психології життєтворчості, оскільки досягнення людиною суб'єктної життєвої позиції залежить передусім від суто психологічних детермінант: мотивації досягнення успіху, надситуативної активності, сформованості інтернального локусу контролю, готовності до життєвого антиципування, оптимістичного сприйняття життєвої перспективи та стресостійкості. Відповідно, теоретичний аспект цієї проблеми полягає у визначенні та обґрунтуванні психологічних засад становлення дитини як суб'єкта життєтворчості в контексті тих стратегічних пріоритетів, які передбачені Концепцією Нової української школи і визначають вектори подальшого реформування системи загальної середньої освіти України.

Метою статті є теоретичний аналіз психологічних засад становлення дитини як суб'єкта життєтворчості в освітньому просторі Нової української школи.

Методи дослідження: аналітико-порівняльний метод – для аналізу та зіставлення представлених у науковій літературі теоретичних підходів до вирішення проблеми набуття людиною суб'єктних характеристик; метод дискурсивного аналізу – для виявлення загального, типового концепту особистості як суб'єкта життя в парадигмальних наукових теоріях, які репрезентують науковий дискурс навколо ідей життєтворчості особистості в сучасній гуманістичній психології; метод проблемно-міждисциплінарної інтерпретації – для коректної інтерпретації можливостей використання в освітньому процесі результатів психологічних досліджень проблеми становлення дитини як суб'єкта життєтворчості; індуктивний метод – для формулювання загальних психологічних положень щодо становлення дитини як суб'єкта життєтворчості в освітньому просторі Нової української школи за підсумками теоретичного аналізу.

Формування основоположних ідей про особистість як суб'єкта свого життя у роботах фундаторів гуманістичної та екзистенціальної психології. Одним із магістральних векторів розвитку психологічної думки було акумулювання наукових ідей і міркувань щодо можливостей максимальної самореалізації людини, виникнення в неї готовності творити власну долю, відчувати себе господарем свого життя, а не пасивним учасником історичних подій. Найбільш глибоко проблематика життєтворчості особистості

досліджувалася в системі концептуальних координат гуманістичної та екзистенціальної психології, проте вона привертала увагу і представників інших психологічних напрямів і шкіл, які в процесі наукової рефлексії не могли оминати питань свободи і відповідальності людини, унікальності і творчої сутності її життя. Так, В. Бехтерев, автор полідисциплінарної концепції особистості, заснованої на даних психології, психіатрії і фізіології, був переконаний, що особистість може стати творцем свого життя: «Кожна людина, яка є спадкоємцем минулих поколінь, є діячем і творцем майбутнього. Вона не має права говорити про своє безсилля або безплідність праці, адже вона сама породжує майбутнє» (Бехтерев, 1999, с. 117). Автор культурно-історичної теорії Л. Виготський вважав, що необхідною передумовою повноцінного життєвого шляху особистості є її філософсько-світоглядна активність, спрямована на пізнання сутності людського буття, його духовних орієнтирів. Психолог наголошував: «Не можна жити, не осмислюючи життя духовно. Без філософії (своєї, особистої, життєвої) може бути нігілізм, цинізм, самогубство, але не життя. Філософія є у кожного. Потрібно рости її в собі, тому що вона підтримує життя в нас» (Выготский, Лурия, 1993, с. 15).

Таким чином, хоча проблема життєтворчості особистості в тій чи іншій мірі розглядалася в наукових концепціях більшості видатних психологів, окремим предметом досліджень вона вперше постала в середині ХХ ст. в процесі динамічного розвитку гуманістичної психології, предметом якої є унікальність і цілісність особистості, процес її самоактуалізації, її спрямованість у майбутнє, до реалізації своїх творчих потенцій. За твердженням О. Пурло, безпосередньо термін «життєтворчість» практично не розглядався в зарубіжній психології, проте гуманістично орієнтовані психологи торкалися проблеми творіння людиною свого життя, виходячи з переконання, що «особистість створює власну реальність, починаючи зсередини, а не ззовні» (Пурло, 2008, с. 79).

Фундаментальне значення для розвитку наукових уявлень про особистість як творця і проектувальника свого життя мали роботи провідних гуманістичних психологів А. Маслоу (1987), Г. Олпорта (1955) і К. Роджерса (1995).

А. Маслоу розглядав творче ставлення особистості до свого життя як необхідну передумову її самоактуалізації. До універсальних

характеристик усіх людей, які самоактуалізуються, вчений відніс креативність, розуміючи її у дуже широкому, життєвому контексті. Це не специфічна обдарованість, що проявляється у музиці, поезії чи живописі, а фундаментальна характеристика людської природи, потенціал, наявний у кожного з народження. Креативність є особливим способом світосприйняття і взаємодії з реальністю, її результати можна знайти у будь-якій, навіть найбуденнішій діяльності самоактуалізованої особистості. У кожную справу вона привносить властиве для неї ставлення до життя, і кожна її дія стає творчою (Maslow, 1987, p. 152). Запропонована А. Маслоу концепція самоактуалізації особистості використовується сучасними вченими як теоретичне підґрунтя для дослідження психологічних аспектів життєтворчості. Як зазначає О. Крижановська, психологічним підґрунтям життєтворчості особистості є її самоактуалізація, сфокусована на різниці між нижчими і вищими потребами. Самоактуалізація і життєтворчість – це психологічна і буттєва суть життя людини (Крыжановская, 2003, с. 34).

К. Роджерс доводив, що кожна людина, яка прагне до особистісного становлення, повинна вирішити для себе проблему визначення смислотворчих орієнтацій і життєвої мети: «Яка мета мого життя? До чого я прагну? Яке моє призначення? Ці питання час від часу задає собі кожна людина, іноді спокійно, іноді в болісній невпевненості або відчаї. Це старі-престарі питання, які ставилися і на які давалися відповіді в кожному столітті історії. Однак це також і питання, які кожен індивід повинен поставити перед собою сам і сам на них відповісти. Це питання, які я як консультант чую в різних варіантах, коли люди, які мають особисті проблеми, намагаються зрозуміти або вибрати напрям свого життя» (Rogers, 1995, p. 165). Психолог висловлював переконаність, що творчість є необхідною складовою повноцінного життя. Сприйнятлива відкритість творчої особистості до світу, її віра в свою здатність формувати нові стосунки з оточуючими є важливими передумовами творчого життя (Rogers, 1995, p. 195).

Г. Олпорт однією з визначальних рис зрілої особистості вважав сформованість у неї єдиної філософії життя, ядром якої є чітке уявлення про життєву мету, певна глобальна інтенція. Вчений доводив, що відсутність такої мети є найвагомішим чинником виникнення схильності до суїциду.

У молодих людей, які не визначили для себе життєвої мети, виникають значні проблеми. Не маючи жодної мотивації, окрім ситуативної, вони не зможуть досягти особистісної зрілості та відчуття щасливого життя. Психолог наголошував на виключній важливості сформованості життєвої перспективи у молодій людини. На його думку, краще розвивати високі домагання і пізніше, після випробування реальністю, знизити їх, ніж зовсім не мати уявлень про свою можливу спрямованість (Allport, 1955, p. 80–81).

Значний вплив на розвиток гуманістичної психології мали роботи неофрейдистів А. Адлера (1930) і Е. Фромма (1976, 1992, 1994, 2013). Використовуючи евристичний потенціал психоаналітичної теорії, вони подолали певну обмеженість її дослідницького поля і збагатили її цілісним баченням життя як мистецтва, що передбачає здатність особистості досягати життєві цілі, приймати свободу як передумову життєтворчості, сприймати життєву активність не тільки в контексті модусу володіння, а і з позиції модусу буття.

Проблема конструювання особистістю свого життєвого шляху є однією з центральних у концепції індивідуальної психології А. Адлера. У своїй праці «Наука жити» він зазначає, що у кожної людини є концепція своєї життєвої мети, певний ідеал, який дозволяє використовувати можливості кожної життєвої ситуації та долати наявні труднощі заради бажаного майбутнього. Маючи таку конкретну мету, особистість відчуває себе здатною долати будь-які проблеми, оскільки має чіткі уявлення про майбутній успіх. Натомість відсутність життєвої мети призводить до втрати смислу і мотивації до активної діяльності (Adler, 1930, p. 34). Вчений визнавав вирішальний вплив дитинства на формування життєвої мети, оскільки саме в цей формувальний період складається прототип майбутньої зрілої особистості.

Е. Фромм вважав, що особистість здатна здійснювати своє життя свідомо і творчо, бути його суб'єктом і творцем: «Не тільки медицина, інженерія та живопис є мистецтвами. Саме життя є мистецтвом – найважливішим і водночас найскладнішим з усіх мистецтв, що практикуються людством. Його предметом є не та чи інша конкретна діяльність, а саме життя, процес розвитку закладеного потенціалу. У мистецтві жити людина – і творець, і предмет свого мистецтва; вона – і скульптор, і мармур; і лікар, і пацієнт» (Fromm, 2013, p. 26).

Досліджуючи фундаментальні передумови такого творчого ставлення до життя, Е. Фромм виділив два основних способи існування людини – модус володіння і модус буття. Перший модус зорієнтований на споживацьке ставлення до світу, він отожднює життєву активність передусім із придбанням власності і необмеженим користуванням нею (Fromm, 1976, р. 61). Натомість домінантами модусу буття є незалежність, свобода і активність, але не зовнішня – в смислі зайнятості, а внутрішня, що означає продуктивне використання своїх людських потенцій. Бути активним – означає дати проявитися своїм здібностям, талантам, всьому багатству людських здібностей, якими наділена кожна особистість (Fromm, 1976, р. 72). Обґрунтовані Е. Фроммом способи існування розглядаються сучасними вченими як альтернативні стратегії життєтворчості, які мають вирішальний вплив на всі аспекти людського життя. Як зазначає І. Степаненко, вихідним питанням технології життєтворчості є питання вибору між двома головними принципами існування: володінням чи буттям. Лише у міру того, як людина почне відмовлятися від тотального володіння, тобто сприйняття себе, інших людей, світу як можливих об'єктів своєї власності, перестане вимірювати продуктивність особистості тим, що вона має, може виникнути новий спосіб існування – буття (Мистецтво життєтворчості особистості, 1997, с. 46).

Велике значення для розуміння причин відмови людини від свободи життєздійснення, її підміни сурогатними формами особистісного самоствердження мало дослідження Е. Фроммом феномену «втечі від свободи». Розуміючи справжню свободу як повну реалізацію здібностей, що дає можливість жити активно і спонтанно, вчений аналізує три основні найпоширеніші механізми втечі від неї: авторитаризм, руйнівність і автоматизуючий конформізм. Авторитаризм з'являється у тенденції відмови від автономності своєї особистості через переконання, що життя визначається силами, незалежними від людини, а єдино можливе щастя полягає у підкоренні цим силам (Fromm, 1994, р. 187–188). Руйнівничість, за Е. Фроммом, характеризується як вороже ставлення до світу, прагнення його зруйнувати в тій чи іншій мірі, оскільки лише таким чином людина може звільнитися від почуття безсилля, страху перед загрозливими зовнішніми впливами. Така деструктивна позиція формується внаслідок блокування, пригнічення спонтанного розвитку

людини, прояву всіх її емоційних та інтелектуальних можливостей (Fromm, 1994, р. 195–197). Ще один поширений механізм втечі від свободи – автоматизуючий конформізм, сутність якого полягає у втраті індивідом своєї самобутності, повному засвоєнні шаблонного типу особистості, прагненні завжди відповідати очікуванням інших. Відмова від власного «я», перетворення в робота, схожого на мільйонів інших роботів, послаблює почуття самотності і тривоги. Але за це доводиться платити дорогу ціну – втрату своєї особистості (Fromm, 1994, р. 208–210).

Отже, фундаментальні роботи А. Маслоу (1987), Г. Олпорта (1955), К. Роджерса (1995), А. Адлера (1930), Е. Фромма (1976, 1992, 1994, 2013), та інших вчених започаткували системне осмислення психологічних аспектів життєтворчості особистості. Поглибленню досліджень цієї проблематики сприяло виникнення в руслі гуманістичної психології нового напрямку – екзистенціальної психології, що сформувалася на теоретичному фундаменті філософії екзистенціалізму як результат проекції його методологічних положень на проблемне поле психології ХХ століття. В роботах Р. Мей (1994), В. Франкла (1992) та ін. було проаналізовано ключові екзистенціальні проблеми: смислу життя людини, її свободи і відповідальності, спілкування, любові і самотності, запропоновано конкретні психотехніки, спрямовані на їх вирішення шляхом активізації глибинної особистісної рефлексії клієнта.

Так, широке визнання серед фахівців отримала розроблена В. Франклом методика логотерапії, яка допомагає людині знайти втрачений смисл життя без нав'язування психологом своїх смислів, подолати кризовий стан екзистенціального вакууму, що запускає руйнівний механізм ноогенних неврозів, які проявляються в апатії та втраті інтересу до життя. Осмислюючи проблему життя як творчості, В. Франкл порівнював людину зі скульптором, який працює з безформним каменем для того, щоб його матеріал набував все більш наочної форми. Людина висікає своє життя з того матеріалу, який дала їй доля: в творчості, в переживаннях чи стражданні вона створює цінності власного життя. Кожен по мірі сил формує або цінності творчості, або цінності переживання, або цінності ставлення (Frankl, 1992, р. 98).

Аналізуючи проблему людського буття з позицій екзистенціальної психології, Р. Мей

констатував поширеність у сучасному світі парадоксу: ніколи раніше в історії люди не мали такого обсягу різноманітної інформації, проте їх внутрішня впевненість щодо власного буття ніколи не була такою мінімальною. В цих умовах люди зневірюються у пошуках смислу життя, вдаються до різних способів притупити своє усвідомлення буття – через відхід до апатії, психічної нечутливості, безперервну гонитву за насолодами. Інші, особливо молоді люди, обирають страшний спосіб відходу – самогубство, і число таких випадків все більшає (May, 1994, р. 5). Психолог вважає, що ці проблеми не вирішити в рамках тих психологічних напрямів і теорій, які акцентують суто поведінкові механізми. Необхідно переглянути ці теорії і знайти людину – особистість, з якою це відбувається. Це можливо за умови використання екзистенціального підходу, спрямованого на надання людині допомоги у вирішенні проблем свободи і відповідальності, пошуку смислу буття, збереження власної цілісності (May, 1994, р. 6).

З позицій теорії часової перспективи особистості, розробленої Ж. Нютеном на засадах інтеграції біхевіористського, психодинамічного, гуманістичного і когнітивістського підходів, майбутнє для людини виступає простором мотивації, тобто психологічним простором, в якому потреби людини підлягають когнітивній переробці у віддалені цілі та поведінкові проекти. Вчений підкреслював важливість цього мотиваційного процесу для підтримки психологічного благополуччя людини, адже потреби, які на когнітивному рівні не перейшли в більш-менш конкретну мету чи план, приречені залишитися нереалізованими. Лише постановка мотиваційних цілей у віддаленому майбутньому і розробка довготривалих проектів для досягнення цих цілей створюють перспективу майбутнього (Nuttin, 1985, р. 22–28).

Інтерпретації проблеми становлення особистості як суб'єкта життєтворчості у сучасному психологічному дискурсі. Розглянувши ідеї і концепції класиків психології сформували теоретичне підґрунтя для подальшого вивчення феномену життєтворчості особистості. В. Ямницький зазначає, що більшість наукових досліджень життєтворчості здійснено в межах нового психологічного напрямку – психології життя особистості, яка охоплює широкий спектр життєвої проблематики особистості. Провідними підходами цього напрямку виступають: концепція життєвих прагнень, теорія тематичної структуралізації життя,

теорія особистості як суб'єкта життя, концепція саморозвитку особистості, психологія життєвого шляху особистості, психологія часу особистості, психологія автобіографічної пам'яті, людської долі, життєвої програми особистості, дослідження самоактуалізації в контексті життєвого шляху, творчої активності особистості, життєвого шляху як творчого акту (Ямницький, 2005, с. 8).

В центрі уваги сучасних вчених (К. Абульханової-Славської (1991), І. Підласої (2005), О. Пурло (2008, 2010), Н. Самоукіної (2001), Т. Титаренко (2015) та ін.) перебувають проблеми становлення особистості як суб'єкта життєвого шляху, самопроекування і життєвого проектування особистості, процеси розробки і втілення життєвих стратегій та інновацій, діалектика самоактуалізації та життєтворчості людини, а також прикладні психотехніки життєтворчості.

Психологи наголошують, що важливість життєтворчого потенціалу особистості актуалізується в контексті динамічних зрушень сучасного глобалізованого життя, які вимагають від кожної людини здатності не тільки швидко реагувати на соціокультурні зміни, а й діяти випереджально, завчасно готуватися до майбутніх подій, використовуючи механізми прогностичного аналізу. У зв'язку з цим Т. Титаренко констатує, що постнекласична особистість постійно перебуває в процесі становлення, переходу від актуального до потенційного буття. На кожному етапі життя вона стає результатом самоконститування, що відбувається на тлі історико-культурних і політико-економічних процесів (Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості, 2012, с. 38).

З психологічної точки зору визначальною ознакою життєтворення є внутрішня готовність особистості до життєвих інновацій, досягнення нової якості свого життя, навіть якщо це потребує відмови від усталених, стереотипних моделей мислення, спілкування та діяльності. Т. Титаренко наголошує, що коли особистісна життєпобудова втратить найважливіший аспект творення нового і відбуватиметься в режимі автоматичного повторення всім відомого, вона навряд чи може називатися життєтворенням (Титаренко, 2015, с. 13). Специфіку креативності життєтворення автор бачить у готовності особистості до стрибкоподібної зміни траєкторій життєвого шляху завдяки освоєнню нових практик відповідно до несподіваних подій (Титаренко, 2015, с. 12).

Вчений виділяє етапи життєтворення: проектування майбутнього через життєві вибори; апробацію задуманого у вигляді конкретних життєвих завдань; реалізацію завдань через практикування (Титаренко, 2015, с. 18). Поряд із новизною, до головних ознак життєтворення Т. Титаренко відносить його принципову незавершеність: «Рух самовизначення передбачає більш-менш вдале проектування власних потенцій у майбутнє. Ніякої остаточної завершеності в такому розумінні людини, що самоконструюється, принципово немає і не може бути. Важливо, щоб людина була готова постійно змінюватися, вибудовуючи себе у часі життя через бачення реальних перспектив і постановку життєвих завдань» (Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості, 2012, с. 49).

У розробленій К. Абульхановою-Славською концепції життєвого шляху особистість розглядається як його суб'єкт, здатний опанувати мистецтво життєтворчості. Вчений зазначає, що, оскільки кожен будує своє життя сам, стратегія життя є індивідуальним надбанням, індивідуальним відкриттям кожного. У підсумку кожна людина має таке життя, яке вона побудувала сама. Принципова різниця полягає в тому, що один справді будує своє життя, і навіть досить свідомо, інший лише використовує те, що є в наявності (і в житті, і в ньому самому) (Абульханова-Славская, 1991, с. 6). К. Абульханова-Славська розглядає життєву стратегію як системоутворювальний компонент успішного життєздійснення людини: «Немає жодної людини, яка була би байдужою до того, що чекає її попереду. Однак часто погляди в майбутнє або пов'язуються з «волею долі», або залишаються «рожевими мріями», не знаходячи свого втілення в активних діях людини по побудові цього майбутнього сьогодні. Життєві цілі, мрії, надії набувають форми і статусу соціальної реальності тільки на основі стратегічного плану життя» (Абульханова-Славская, 1991, с. 153).

Принципово важливою для сучасного розвитку психології життєтворчості є ідея К. Абульханової-Славської про те, що життєва стратегія утворюється не на порожньому рівні, а є певним вершинним проявом особистісного розвитку людини і тому передбачає сформованість ключових компонентів її життєвої компетентності: когнітивних, аксіологічних, емоційно-вольових і поведінково-діяльнісних. Вчений зазначає, що на формування життєвої стратегії суттєво впливає

життєва позиція людини, сукупність життєвих цілей і завдань. Якщо ці завдання вкрай примітивні, життєвий кругозір людини вузький, немає життєвих перспектив, необхідність у стратегії сама по собі відпадає. Потреба у визначенні, формуванні та реалізації своєї життєвої стратегії тісно пов'язана з потребою зробити своє життя більш насиченим внутрішніми подіями, більш інтенсивним духовно і свідомим (Абульханова-Славская, 1991, с. 153). Акцентований К. Абульхановою-Славською діалектичний зв'язок між життєвою стратегією та загальним рівнем розвитку особистості необхідно враховувати для розуміння сутності педагогіки життєтворчості та її взаємозв'язків з іншими освітніми концепціями і підходами. Педагогіка життєтворчості не вступає в опозицію до базових підходів сучасної освіти (компетентнісного, діяльнісного, особистісно зорієнтованого, акмеологічного та аксіологічного), а спирається на основні результати їх реалізації (розвиток у школярів знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, ключових компетенцій, суспільно важливих якостей, опанування ними діяльнісних стратегій, набуття досвіду досягнення та переживання успіху), які виступають необхідними та достатніми передумовами розробки та реалізації якісно нових, інтегральних конструктів – життєвого проекту і стратегії. З точки зору перспективи життєтворчості особистості, переваги зазначених підходів набувають нового смислу, трансформуються з освітніх на життєві, стають чинниками становлення особистості як творця своєї долі.

Н. Самоукіна вважає механізми життєвого проектування та самопроектування центральними для життєздійснення особистості. Простежуючи вплив цих механізмів, автор зазначає, що в дитячі роки хтось із учнів мріє про славу та уявляє себе героєм, інший – розумною людиною в окулярах із докторським ступенем і професорським званням, третій – бізнесменом поруч з іномаркою і власним котеджем. На жаль, окремі учні можуть себе ніким не уявляти, звикнувши до бідного існування сім'ї, в якій народилися. Вкладаючи свою активність у побудову себе і свого життя, один учень ретельно вчиться і також старанно трудиться, а інший – бездіяльно хитається по вулицях і стирчить у під'їздах. Психологічний проект себе і свого життя, який людина мала на початку життєвого шляху, стає реальністю (Самоукина, 2001, с. 193–194).

О. Пурло проаналізувала вплив на формування творчої життєвої позиції і протікання

екзистенційної кризи основних стратегій життєтворчості: стратегії спонтанних дій, сценарної стратегії, стратегії комбінування життєвих ситуацій, стратегії нормативного реконструювання життєвих ситуацій, стратегії авторства життєвих ситуацій (авторська стратегія). Власне життєтворчою автор вважає стратегію авторства життєвих ситуацій, яка виражається у високому рівні суб'єктності особистості відносно до життя, відображає авторство людини як зрілої особистості, здатної до породження задуму життєтворчості в екзистенційному акті вибору, пов'язаному з прийняттям відповідальності за нього (Пурло, 2010, с. 10).

На потреби людей у психологічних рекомендаціях щодо упорядкування та керування власним життям активно відгукнулися вітчизняні і зарубіжні фахівці, які досліджують доцільність використання різноманітних психологічних форм роботи, засобів і технік для розвитку життєтворчого потенціалу особистості. І. Підласа до основних психотехнік життєтворчості відносить такі засоби самоздійснення життєвого шляху особистості, як розв'язання життєвих ситуацій, когнітивна репрезентація, тематичне структурування світу, особистісні смисли і життєва стратегія (Підласа, 2005, с. 15).

Ф. Макгро розглядає значущість життєвої стратегії з позицій практичної психології і пропонує конкретні поради щодо її розробки та реалізації. Він констатує поширеність проблеми, яка полягає в нездатності людей охарактеризувати свої довготривалі пріоритети, що робить життєвий шлях неструктурованим і залежним від кон'юнктурних чинників (McGraw, 1999, р. 211–212]. Автор вважає, що кожна особистість здатна стати менеджером свого життя і опанувати мистецтво створення власної життєвої стратегії. Для кращого зосередження на своїх життєвих цілях і підтримці віри в їх досягнення Ф. Макгро радить вести щоденник, який допомагає відстежувати динаміку просування від «Реальності» (наявної життєвої ситуації) до «Ідеалу» (бажаної якості життя) і визначати наявні зміни за 10-бальною шкалою самооцінки (McGraw, 1999, р. 240–243).

А. Моллой розглядає життєвий проєкт і плани як обов'язкові засоби подолання кризи людиною, яка втрачає контроль над власним життям, стикається з невдачами і тупиковими ситуаціями. Автор пропонує методіку зміни власного життя, системного впливу на його ключові аспекти: здоров'я, харчування, взаємини з людьми, трудову

діяльність, фінанси, житло, позитивний настрій і дозвілля. Згідно з методикою, кожному з цих аспектів необхідно приділити тиждень детального опрацювання: осмислення існуючої ситуації, визначення проблем, постановки життєвих цілей і планів. Читачам пропонується перелік питань, за допомогою яких вони можуть більш системно і глибоко усвідомити свої життєві проблеми, екзистенційні потреби, головні пріоритети, бажані зміни й очікування; алгоритм декомпозиції цілей (від глобальних – до довготривалих і короткотривалих); правила організації моніторингу процесу досягнення цілей (Molloy, 2006, р. 15–24).

Життєтворче спрямування психологічного супроводу освітнього процесу в Новій українській школі. Здійснений теоретичний аналіз свідчить про те, що фундаментальні ідеї і сучасні підходи до інтерпретації проблеми становлення особистості як суб'єкта життєтворчості в повній мірі відповідають концептуальним пріоритетам розбудови Нової української школи, покликаної подолати розрив між освітнім процесом і вимогами суспільства – не тільки актуальними, а й перспективними. Цілісне осмислення провідних психологічних теорій гуманістичної спрямованості дозволяє нам сформулювати концептуальне положення про те, що пріоритетами психологічного супроводу освітнього процесу в Новій українській школі має бути становлення учнів як суб'єктів життєтворчості, що реалізується через розвиток у них здатності до життєвої антиципації, інтернальності, оптимістичного сприйняття життєвої перспективи, стресостійкості та мотивації досягнення успіху.

Здатність особистості до життєвої антиципації виступає психологічним підґрунтям її життєтворчості, оскільки дає можливість особистості підніматися над емпіричною реальністю і проєктувати своє майбутнє життя. О. Рихальська визначає життєву антиципацію як різновид антиципації, змістом якого є життєвий шлях особистості, її майбутнє в біографічному масштабі (Рихальська, 2004, с. 5–6). Залежно від сили антиципаційного потенціалу, який має особистість, створюються передумови для формування більш-менш вдалих антиципаційних схем реальності, виникають індивідуальні способи самопрогнозування (Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості, 2012, с. 48). Виключне значення антиципаційного потенціалу особистості підтверджується сучасними психологічними дослідженнями, за результатами

яких вчені виділяють два способи прогнозування майбутнього: екстремальний і неекстремальний. Т. Титаренко до першого способу відносить кризове прогнозування, яке є вимушеним, терміновим. Несподіваний, тотальний, руйнівний характер кризових перетворень нерідко позбавляє людину ресурсів для вчасного, зваженого і, відповідно, адекватного самопрогнозу. До неекстремального прогнозування відноситься здатність особистості до життєвого вибору. Разом із тим, якщо людина вчасно не готова проаналізувати альтернативи і зробити вибір, що змінив би траєкторію її життєздійснення, будуть створені умови для виникнення позачергової кризи, оскільки саме криза спрацьовує як аварійна система, коли вчасно не відбувається покровових прогнозованих перетворень життєвого світу особистості (Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості, 2012, с. 53). Враховуючи ці психологічні дані, місією сучасної педагогіки є навчання особистості методам неекстремального прогнозування майбутнього. Якщо не навчила школа, життя, звичайно, навчить, але це може мати занадто дорогу ціну і непередбачувані наслідки для особистості.

Ще однією інваріантною складовою суб'єктності випускника школи є достатній рівень сформованості в нього інтернальності, яку сучасні вчені вважають центральною характеристикою життєтворчої особистості. В. Нечипоренко відносить інтернальність особистості, її готовність брати на себе відповідальність за власне життя та вчинки до нормативних показників життєтворчості (Нечипоренко, 2013, с. 44). На думку О. Джури, ступінь практичної залученості до життєтворчості виражається розвитком суб'єктивного начала в особистості, її інтернальності (Джура, 2012, с. 20). Л. Сохань вказує на те, що людина, яка поставила своє життя під контроль, має більш широке поле свободи, оскільки вона раціональніше використовує свій час, свої здібності для забезпечення повноти, багатства і гармонії свого життя (Сохань, 2013, с. 52).

До пріоритетів психологічної роботи з учнями в умовах школи життєтворчості відноситься і розвиток у них оптимістичного сприйняття життєвої перспективи, необхідного для того, щоб повірити у свою здатність змінювати життя на краще. Дослідження М. Селігмана (Seligman, 2006) довели, що оптимісти успішніше, ніж песимісти, розв'язують життєві кризи, конструктивніше ставляться до невдач (вважають їх тимчасовими, а

не фатальними), сприймають проблемні ситуації як випробування, а не удари долі. В. Калошин наголошує, що тільки оптимістичний підхід до життя є ключем до успіху. Потужна енергія віри в себе – це основа життєтворчості (Калошин, 2013, с. 205).

Для поступальної траєкторії життєпобудови також виключно важливою є мотивація досягнення успіху. Р. Френкін вказує на те, що людей зі сформованою мотивацією досягнення відрізняє почуття суб'єктності, прагнення до активної дії, постановки і досягнення життєвих цілей (Franken, 1994, р. 442). І навпаки, якщо домінуючою для людини є мотивація уникнення невдач, вона не в повній мірі реалізує свою свободу життєтворчості, оскільки не наважується використати багато життєвих можливостей і шансів, неодмінно пов'язаних з певним ризиком невдачі.

Оптимізм і мотивація досягнення успіху виступають передумовами активної життєтворчої позиції особистості, проте у складних життєвих обставинах їх рівень поступово знижуватимуться, якщо вона не здатна конструктивно долати неминучі життєві стреси. А. Павленко в контексті аналізу проблеми навчання школярів мистецтву життєтворчості звертає увагу на те, що самореалізація особистості, як і інші самопроцеси, інколи у досить складних життєвих умовах і ситуаціях потребує напруженої і продуктивної роботи особистості над собою, вимагає змін умов життєдіяльності, прийняття самостійних і відповідальних рішень, творчих за характером, власного творіння самої себе – життєтворчості у різноманітності її проявів (Павленко, 2017, с. 187). Тому до пріоритетів психологічного супроводу навчально-виховного процесу у Новій українській школі доцільно віднести розвиток стресостійкості учнів, опанування ними сучасних психотехнік аналізу стресових ситуацій і відповідної поведінки.

Розвиток у школярів зазначених особистісних якостей передбачає дотримання фахівцями основних принципів гуманістичної психології, обґрунтованих Г. Олпортом (1955) і К. Роджерсом (1995): принципів фасилітації (управління процесом психологічної допомоги, що спрямоване на розвиток суб'єктності і самоорганізації дитини), конгруентності (аутентичності, щирості і відкритості психолога), толерантності (терпимості до іншого, відмінного світогляду, поведінки, життєвої позиції) і емпатії (свідомого співпереживання емоційному стану дитини). До цього переліку доцільно додати принцип рефлексивності, оскільки, як зазначає

А. Павленко, рефлексивна діяльність і здатність до неї інтегровані в діяльність кожного з учасників освітнього процесу і за своїм значенням входять до складу освітньої мети і запланованих освітніх результатів (Павленко, 2019, с. 28).

Зміст психологічного супроводу учнів Нової української школи повинен мати суб'єктну спрямованість, передбачати проведення психологічної діагностики, корекційно-розвиткової і прогностично-профілактичної роботи щодо формування в них особистісних властивостей, важливих для успішної життєтворчості. Для цього фахівці можуть застосовувати такі технології і форми роботи: технологію життєвого проектування, технологію організації життєпізнавальної діяльності учнів, психологічне консультування і фасилітацію, тренінгові форми психологічної роботи, зокрема, тренінги особистісного зростання, самовизначення та побудови життєвої перспективи.

Висновки. Отже, психологія життєтворчості є цілісною науковою концепцією, яка сформувалася на фундаментальних ідеях гуманістичних і екзистенціальних психологів і нині активно розвивається в межах нового психологічного напрямку – психології життя особистості. Основоположне значення для розвитку наукових уявлень про особистість як суб'єкта свого життя мали ідеї провідних психологів щодо свідомого і творчого ставлення особистості до свого життя як передумови її самоактуалізації в модусі буття та реалізації свободи життєздійснення (А. Маслоу, Е. Фромм), постановки життєвої мети, визначення смислотворчих орієнтацій і розробки життєвої стратегії особистості (К. Абульханова-Славська,

А. Адлер, Р. Мей, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл), готовності особистості до життєвих інновацій у процесі самопроектування (Н. Самоукіна, Т. Титаренко). Акумуляція результатів досліджень проблем становлення особистості як суб'єкта життєвого шляху, самопроектування і життєвого проектування особистості, розробка і апробація психологами прикладних рекомендацій щодо свідомої життєпобудови сприяли визнанню необхідності розвитку життєтворчого потенціалу особистості в період шкільного навчання, оскільки саме підлітковий і юнацький вік є сензитивним періодом для життєвого самовизначення особистості, складання нею свого життєвого проекту і виникнення мотивації до його творчого впровадження. Для реалізації цього потенціалу школярів пріоритетом психологічного супроводу освітнього процесу в Новій українській школі має бути розвиток у них здатності до життєвої антиципації, інтернальності, оптимістичного сприйняття життєвої перспективи, стресостійкості та мотивації досягнення успіху.

Перспективи подальших досліджень окресленої в статті проблематики можуть стосуватися розробки та експериментальної перевірки цільових програм і технологій психолого-педагогічного супроводу становлення учнів Нової української школи як суб'єктів життєтворчості зі сформованим компетентісно-соціалізаційним потенціалом, необхідним для успішної побудови власного життя, постійного професійно-творчого саморозвитку і достатньої конкурентоздатності в сучасному динамічному та складноорганізованому суспільстві.

Література

- Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Москва : Мысль, 1991. 299 с.
- Бехтерев В. М. Бессмертие человеческой личности как научная проблема. *Психика и жизнь: избранные труды по психологии личности* : в 2 т. Санкт-Петербург : Изд-во «Алетейя», 1999. Т. 1. 255 с.
- Выготский Л. С., Лурия А. Р. Этюды по истории поведения. Обезьяна. Примитив. Ребенок. Москва : Педагогика-Пресс, 1993. 224 с.
- Джура О. Д. Становлення життєтворчості особистості в контексті модернізації української освіти : дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.10. Київ, 2012. 389 с.
- Калошин В. Ф. Оптимізм: сутність, прояв, техніки формування. *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. 199–214.
- 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).

- Крыжановская Е. С. Культуросообразная среда обучения студентов педагогического колледжа как фактор жизнестворчества личности : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Иркутск, 2003. 178 с.
- Мистецтво життєтворчості особистості : наук.-метод. посібник / ред. рада : В. М. Доній (голова), Г. М. Несен (заст. голови), Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков (керівники авторського колективу) та ін. Київ : Інститут змісту і методів навчання, 1997. Ч. 1 : Теорія і технологія життєтворчості. 392 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 багатoproфільний центр, 2013. С. 35–46.
- Павленко А. І. Навчання мистецтву життєтворчості: становлення теоретичних основ. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2017. Випуск 2 (41). С. 186–188.
- Павленко А. І. Сучасна методологія педагогіки: значення, роль і місце вчення про рефлексію. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)* : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2019. Вип. 1(1). С. 28–39.
- Підласа І. А. Психологічний аналіз категорії життєвого шляху особистості : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.01. Київ, 2005. 22 с.
- Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 р. № 463-IX. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення : 21.02.2020).
- Пурло О. Ю. Екзистенційна криза як чинник формування творчої життєвої позиції особистості : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.01. Київ, 2010. 22 с.
- Пурло О. Життєтворчість як творчий процес. *Соціальна психологія*. 2008. № 6. С. 78–85.
- Рихальська О. Г. Психологічні особливості життєвої антиципації особистості : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.01. Київ, 2004. 23 с.
- Самоукина Н. В. *Психология оптимизма*. Москва : Изд-во Института Психотерапии, 2001. 240 с.
- Сохань Л. В. Проектирование личностью своей жизни. *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 багатoproфільний центр, 2013. С. 50–53.
- Титаренко Т. М. Практики особистісного життєтворення: множинність як шанс. *Психологія особистості*. 2015. № 1 (6). С. 12–20.
- Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості : наук. моногр. / Т. М. Титаренко та ін.; за наук. ред. Т. М. Титаренко; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. 512 с.
- Ямницький В. М. Психологічні чинники розвитку життєтворчої активності особистості в дорослому віці : автореф. дис. ... д-ра псих. наук : 19.00.07. Київ, 2005. 41 с.
- Adler A. The science of living. London : George Allen and Unwin Ltd., 1930. 275 p.
- Allport G. Becoming: basic considerations for a psychology of personality. New Haven : Yale University Press, 1955. 106 p.
- Franken R. Human motivation. Salt Lake City : Cole Publishing Company, 1994. 519 p.
- Frankl V. Man's search for meaning. An introduction to logotherapy. Boston : Beacon Press, 1992. 155 p.
- Fromm E. Escape from freedom. New York : Henry Holt and Company, 1994. 301 p.
- Fromm E. Man for himself. An inquiry into the psychology of ethics. New York : Open Road Integrated Media, 2013. 310 p.
- Fromm E. To have or to be. New York : Harper & Row, 1976. 215 p.
- Maslow A. Motivation and personality. New York : Addison Wesley Longman, 1987. 336 p.
- May R. The discovery of being. Writings in existential psychology. New York : W. W. Norton & Company, 1994. 192 p.
- McGraw P. Life strategies: doing what works, doing what matters. New York : Hyperion Books, 1999. 304 p.

- Molloy A. Redesign your life (12 easy steps to a new you). Auckland : Random House New Zealand Ltd, 2006. 272 p.
- Nuttin J. Future time perspective and motivation. Leuven : Leuven University Press, 1985. 235 p.
- Rogers C. On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. New York, Boston : Houghton Mifflin Company, 1995. 418 p.
- Seligman M. *Learned optimism: how to change your mind and your life*. London : Vintage Books, 2006. 319 p.
- Wagner T. Creating innovators: the making of young people who will change the world. New York : Simon & Schuster, 2012. 281 p.

References

- Abulhanova-Slavskaya, K. A. (1991). *Strategiya zhizni*. [Life strategy]. Moscow: Mysl (rus).
- Adler, A. (1930). *The science of living*. London: George Allen and Unwin Ltd (eng).
- Allport, G. (1955). *Becoming: basic considerations for a psychology of personality*. New Haven: Yale University Press (eng).
- Behterev, V. M. (1999). Bessmertie chelovecheskoj lichnosti kak nauchnaya problema. [Immortality of the human person as a scientific problem]. *Psihika i zhizn: izbrannye trudy po psikhologii lichnosti*. [Psychics and life: selected works on personality psychology]. St. Petersburg: Aletejya (rus).
- Donij, V. M., Nesen, G. M., Sohan, L. V., Yermakov, I. G. (1997). *Mistectvo zhittietvorchosti osobistosti* [The art of personality life-creation]. Kyiv: Institut zmistu i metodiv navchannya(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).
- Franken, R. (1994). *Human motivation*. Salt Lake City: Cole Publishing Company (eng).
- Frankl, V. (1992). *Man's search for meaning. An introduction to logotherapy*. Boston: Beacon Press (eng).
- Fromm, E. (1976). *To have or to be*. New York: Harper & Row (eng).
- Fromm, E. (1994). *Escape from freedom*. New York: Henry Holt and Company (eng).
- Fromm, E. (2013). *Man for himself. An inquiry into the psychology of ethics*. New York: Open Road Integrated Media (eng).
- Kaloshin, V. F. (2013). Optimizm: sutnist, proyav, tehniki formuvannya. [Optimism: essence, manifestation, techniques of formation]. *Ukrainskanaukovashkolapsykhologiiipedahohiky zhyttietvorchosti: dosiahnenniataoriiientyrydlia XXI stolittia*. [Ukrainian scientific school of life-creation psychology and pedagogy: achievements and guidelines for the XXI century]. 199–214 (ukr).
- Kontseptsiiia novoi ukrainskoi shkoly (2016). [Concept of the new Ukrainian school]. Retrieved from: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/uasch2016/konczepczyia.html> (ukr).
- Kryzhanovskaya, E. S. (2003). *Kulturosoobraznaya sreda obucheniya studentov pedagogicheskogo kolledzha kak faktor zhiznetvorchestva lichnosti*. [Cultural environment for teaching college students as a factor in the individual life-creation]. (Thesis for Ph. D. of Pedagogy). Irkutsk (rus).
- Maslow, A. (1987). *Motivation and personality*. New York: Addison Wesley Longman (eng).
- May, R. (1994). *The discovery of being. Writings in existential psychology*. New York: W. W. Norton & Company (eng).
- McGraw, P. (1999). *Life strategies: doing what works, doing what matters*. New York: Hyperion Books (eng).
- Molloy, A. (2006). *Redesign your life (12 easy steps to a new you)*. Auckland : Random House New Zealand Ltd (eng).
- Nechyporenko, V. V. (2013). Fenomenolohichnyi analiz katehorii «zhyttietvorchist»: henezysisutnisnikharakterystyky. [Phenomenological analysis of the category «Life-creation»: genesis and essential characteristics]. *Ukrainska naukova shkola psykhologii i pedahohiky zhyttietvorchosti: dosiahnennia ta oriiientyry dlia XXI stolittia*. [Ukrainian scientific school of life-creation psychology and pedagogy: achievements and guidelines for the XXI century]. 35–46 (ukr).
- Nuttin, J. (1985). *Future time perspective and motivation*. Leuven: Leuven University Press (eng).
- Pavlenko, A. I. (2017). *Navchannya mistectvu zhittietvorchosti: stanovlennia teoretichnih osnov*. [Teaching of the life-creation art: the formation of theoretical foundations]. *Naukovij visnik Uzhgorodskogo universitetu*.

- Seriya: «Pedagogika. Socialna robota». [Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: «Pedagogy. Social work»]. Issue 2 (41). 186–188 (ukr).
- Pavlenko, A. I. (2019). Suchasna metodologiya pedagogiky: znachennya, rol' i misce vchennya pro refleksiyu [Modern methodology of education science: importance, role and position of reflection theory]. *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. Iss. 1(1). 28–39 (ukr).
- Pidlasa, I. A. (2005). Psihologichniy analiz kategoriyi zhittiyevogoshlyahu osobistosti. [Psychological analysis of the category of the life individual path]. (Synopsis of thesis for Ph. D. of Psychology). Kyiv (ukr).
- Purlo, O. (2008). Zhittiyetvorchist yak tvorchij proces. [Life-creation as a creative process]. *Socialna psihologiya. [Social Psychology]*. Issue 6. 78–85 (ukr).
- Purlo, O. (2010). Ekzistencijna kriza yak chinnik formuvannya tvorchoyi zhittiyevoyi pozitsiyi osobistosti. [Existential crisis as a factor in shaping of the individual creative life position]. Synopsis of thesis for Ph. D. of Psychology). Kyiv (ukr).
- Rihalska, O. G. (2004). Psihologichni osoblivosti zhittiyevoyi anticipatsiyi osobistosti [Psychological features of personality life anticipation]. Synopsis of thesis for Ph. D. of Psychology). Kyiv (ukr).
- Rogers, C. (1995). On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. New York, Boston: Houghton Mifflin Company (eng).
- Samoukina, N. V. (2001). Psihologiya optimizma. [Psychology of optimism]. Moscow: Institut Psihoterapii (rus).
- Seligman, M. (2006). Learned optimism: how to change your mind and your life. London: Vintage Books (eng).
- Sohan, L. V. (2013). Proektirovanie lichnostyu svoej zhizni. [Personal designing of life]. *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]*. 50–53 (rus).
- Titarenko, T. M. (2012). Yak buduvati vlasne majbutnye: zhittiyevi zavdannya osobistosti. [How to build your own future: life tasks of the individual]. Kirovograd: Imeks-LTD (ukr).
- Titarenko, T. M. (2015). Praktiki osobistisnogo zhittiyetvorennia: mnozhinnist yak shans. [Practices of personal life-creation: plurality as a chance]. *Psihologiya osobistosti. [Psychology of Personality]*. Issue 1 (6). 12–20 (ukr).
- Vygotskij, L. S. & Luriya, A. R. (1993). Etyudy po istorii povedeniya. Obezyana. Primitiv. Rebenok. [Etudes on the history of behavior. Monkey. Primitive. Child]. Moscow: Pedagogika-Press (rus).
- Wagner, T. (2012). Creating innovators: the making of young people who will change the world. New York : Simon & Schuster (eng).
- Yamnickij, V. M. (2005). Psihologichni chinniki rozvitku zhittiyetvorchoyi aktivnosti osobistosti v doroslomu vici. [Psychological factors of development of person life-creating activity in adulthood]. (Synopsis of Ph. D. of Psychology thesis). Kyiv (ukr).
- Zakon Ukrainy «Pro povnu zagalnu serednyu osvitu» (2020). [Law of Ukraine «On Complete General Secondary Education»]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (ukr).

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТАНОВЛЕНИЯ РЕБЕНКА КАК СУБЪЕКТА ЖИЗНЕТВОРЧЕСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ НОВОЙ УКРАИНСКОЙ ШКОЛЫ

Виталий Маверин, кандидат педагогических наук, заведующий научно-методическим отделом, Хортицкая национальная учебно-реабилитационная академия, Запорожье, Украина, e-mail: mavrinn_vv@ukr.net

В статье с теоретических позиций современной психологии жизнетворчества впервые обоснована приоритетность и раскрыты возможности становления ребенка как субъекта жизнетворчества в образовательном пространстве Новой украинской школы. Проанализированы фундаментальные идеи основателей гуманистической и экзистенциальной психологии и современных ученых относительно сознательного и творческого отношения личности к своей жизни как предпосылки ее самоактуализации в модусе бытия и реализации свободы жизнеосуществления

(А. Маслоу, Э. Фромм), постановки жизненной цели, определения смысловых ориентаций и разработки жизненной стратегии личности (К. Абульханова-Славская, А. Адлер, Р. Мэй, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл), готовности личности к жизненным инновациям в процессе самопроектирования (Н. Самоукина, Т. Титаренко), рассмотрен життєтворчий потенціал розроблених методик саморозвитку особистості як суб'єкта життя (Ф. Макгроу, А. Моллой, І. Пидласа і др.). Обосновано концептуальное положение о том, что приоритетом психологического сопровождения образовательного процесса в Новой украинской школе должно быть становление учащихся как субъектов жизнетворчества, реализующееся через развитие у них способности к жизненной антиципации, интернальности, оптимистического восприятия жизненной перспективы, стрессоустойчивости и мотивации достижения успеха.

Ключевые слова: психология жизнетворчества, педагогика жизнетворчества, субъект жизнетворчества, Новая украинская школа, жизненная антиципация, интернальность, оптимизм, стрессоустойчивость, мотивация достижения успеха.

PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS FOR CHILD'S FORMING AS A SUBJECT OF LIFE-CREATION IN THE EDUCATIONAL SPACE OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

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

The article analyzes the priority and opportunities of the child's formation as a subject of life-creation in the educational space of the New Ukrainian School. The fundamental ideas of the humanistic and existential psychology's founders and modern scientists regarding the conscious and creative attitude of the individual to his life as a prerequisite for its self-actualization in the mode of being and the realization of freedom of life (A. Maslow, E. Fromm), the ideas of setting a life goal, determining meaningful life orientations and developing life personality strategy (K. Abulkhanova-Slavskaya, A. Adler, R. May, G. Allport, K. Rogers, V. Frankl), the ideas of individual readiness for life innovations in the process of self-projection (N. Samoukina, T. Titarenko) are analyzed. There were defined the life-creation methods of personality self-development as a subject of life (F. McGraw, A. Molloy, I. Pidlasa).

It is shown that the priority of the psychological support of the educational process in the New Ukrainian School is the formation of students as subjects of life creation through the development of their ability to anticipate life, internality, optimistic perception of life prospects, stress resistance and motivation to achieve success. It was established that the fundamental ideas and modern approaches to the interpretation of the problem of formation of the individual as a subject of life-creation fully correspond to the conceptual priorities of the New Ukrainian School, which is designed to bridge the gap between the educational process and the requirements of society.

It is revealed that the psychology of life-creation is a holistic scientific concept, which was formed on the fundamental ideas of humanistic and existential psychologists and is now actively developing within the psychology of personal life. There were defined the technologies and forms of work within the framework of psychological support of students in the educational space of the New Ukrainian School. These include: technology of life design, technology of organization of life-cognitive activity of students, psychological counseling and facilitation, training forms of psychological work, in particular, trainings of personal growth, trainings of self-determination and trainings of construction of life perspective.

Key words: life-creation psychology, life-creation pedagogy, subject of life-creation, New Ukrainian School, life anticipation, internality, optimism, stress resistance, motivation to achieve success.

Стаття надійшла до редакції / Received 01.06.2020.

Прийнята до друку / Accepted 24.06.2020

Унікальність тексту 92,1 % (UnicheckID 1005370155)

© Маврін Віталій Володимирович

РОЗДІЛ 3. ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА
CHAPETR 3. VOCATIONAL EDUCATION

УДК : 378.018.8.011.3-051:373.3]:159.923.5(045)

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

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

**ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ РІВНІВ РЕФЛЕКСІЙНОСТІ З ПОКАЗНИКАМИ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ
МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

У науковій статті висвітлюються результати емпіричного дослідження кореляції показників рефлексійності з показниками процесу самоактуалізації у студентів спеціальності «Початкова освіта» (з 2 по 5 курс навчання). Метою статті є надання якісної характеристики встановленому зв'язку між досліджуваними властивостями. За допомогою методів діагностики було встановлено співвідношення рівнів рефлексійності студентів із такими показниками їхньої самоактуалізації, як: складові процесу рефлексії, різновиди рефлексії, смисложиттєві орієнтації, рівні домагань студентів.

Ключові слова: майбутній вчитель початкових класів, рефлексійність, рівень рефлексійності, самоактуалізація, рівень домагань, рефлексія, смисложиттєві орієнтації.

Вступ. Однією з умов, що забезпечує адаптивність освітнього середовища закладу загальної середньої освіти та якість початкової освіти, є готовність вчителя початкових класів до роботи в умовах Нової української школи (Гриневич, Елькін, Калашнікова, 2016, с. 11–12). Проте саме на цьому рівні існує суперечність між вимогами соціального замовлення на створення якісних умов соціалізації і освітнього розвитку кожної дитини та неготовністю педагогічних кадрів до роботи у нових умовах професійної педагогічної дійсності. Адже професійна педагогічна діяльність сучасного вчителя в її практичному сенсі – це розв'язання безлічі конкретних педагогічних завдань, які потребують, насамперед, добре розвинутих здатностей до творчої інноваційної активності, самокритичності, уміння здійснювати самоаналіз роботи та задіяння способів професійного самовираження тощо. Умовно можна сказати, що вчитель молодшої шкільної ланки

одночасно має займати декілька функціональних позицій: проектувальник діяльності з навчання учнів (В. Андрієвська (2009), О. Дубасенюк (2003)), організатор діяльності учнів з розв'язання навчального завдання, «експерт з комунікації» (В. Бадер, В. Борисов, І. Вікторенко, Л. Гаврилова, А. Галенко (2014), О. Корніяка (2009)), творець власного досвіду «дослідник-аналітик» (В. Борисов (1997), М. Марусинець (2012)). Основою професійної самоактуалізації учителя молодших класів є постійне осмислення власних здобутків та досвіду (формула Дж. Познера: «досвід + рефлексія = професійний розвиток») (Posner, 2009). Відповідно, залежно від функціональної позиції учителя початкових класів у освітньому процесі його рефлексія може набувати види: рефлексія конструювання, інтерактивна рефлексія, оглядова рефлексія (Борисов, Гевко, 2020). За спостереженням А. Павленко (2019), рефлексійна діяльність і здатність до рефлексії (рефлексійність)

входить до складу діяльності кожного з учасників освітнього процесу (педагогічні, науково-педагогічні працівники та здобувачі освіти), а саме: практичної педагогічної діяльності, навчально-пізнавальної науково-педагогічної діяльності і за своїм значенням входить до освітньої мети і запланованих освітніх результатів (Павленко, 2019, с. 34).

Найбільш вдалим періодом розвитку зазначених властивостей є студентські роки, ресурс яких дозволяє позитивно змінити потрібні показники. Рефлексійність у процесі професійної самоактуалізації дозволяє майбутнім учителям усвідомити себе суб'єктами діяльності та набути ціннісної спрямованості. Адже суб'єктами професійної діяльності у закладі вищої освіти є студенти, переважно у юнацькому віці (17–22 років), який за психолого-педагогічними характеристиками відрізняється пошуками соціального самовизначення, початком розбудови власного образу та стилю життя з опорою на певні цінності, сенси, ідеали (Скрипченко, Долинська, Огороднійчук, 2001). У цей період формується нова особистісна позиція, що пов'язана з професійною спрямованістю, яку відбивають ціннісні орієнтації, сенсожиттєві орієнтири, рівень домагань, самооцінка (Л. Яворовська, Р. Камішнікова, О. Поліванова, С. Яновська, С. Куделко (2013)), відбувається інтенсивний особистісно-професійний розвиток С. Оксамитна (2011), Л. Афанасенко, І. Мартинюк, Л. Омельченко, С. Яшник (2018), О. Кочарян (2011), відбувається оцінка і переоцінка власних професійних і особистісних якостей. Важливою складовою усвідомлення своїх якостей, а також самооцінки у студентські роки належить рефлексії – зануренню у світ власних вчинків, почуттів, співставлення їх з оточуючою дійсністю.

На думку Л. Волверде (1982), рефлексувати – означає ставити собі питання: «Що і чому я зараз роблю?». Здобувачі вищої освіти у своїй діяльності з перших курсів поставлені у рефлексійну позицію, бо тільки самооцінка власних дій може оптимізувати способи досягнення високих результатів. При цьому посилення процесів рефлексійності у структурі студентської самосвідомості впливає на усвідомлення себе у часі, прагнення до самопізнання, оцінки власних можливостей, здатностей створювати необхідні умови для самореалізації. Л. Божович (1979), С. Рубінштейн (2000), С. Максименко (1999) та інші наголошували на значущості наявності у особи

специфічної моделі майбутнього, образу майбутнього, розширення часової зони спонукань. Д. Елкінз (1979) при розгляді рефлексійності висунув тезу, що завдяки їй людина здійснює аналіз змісту своєї свідомості та власного життєвого досвіду. Поліфункціональність рефлексійності є причиною того, що, на думку Ю. Кулюткіна і Г. Сухобської (1971), рефлексійні процеси пронизують усю діяльність здобувачів вищої освіти. Результати досліджень Л. Кацовой (2005), О. Мамчич (2003), С. Пільової (2011), С. Добревої (2018) доводять, що саме у студентські роки є необхідні психолого-педагогічні умови для розвитку рефлексії: виражена потреба у самопізнанні, змістовна самооцінка, висока потреба у спілкуванні, наявність труднощів самоусвідомлення та внутрішніх конфліктів. Отже, в багатьох наукових розвідках бачимо спроби обґрунтувати механізми розвитку професійної самоактуалізації через формування у здобувачів вищої освіти складових рефлексійності шляхом артикулювання таких факторів, як: сензитивність періоду студентства до становлення суб'єктності, їхнє природне прагнення до пізнання та життєтворчості, а також аналітико-рефлексійна сутність самого процесу здобуття вищої освіти. Ми бачимо потребу у розгортанні подальших наукових досліджень кореляції рівнів розвиненості рефлексійності здобувачів вищої освіти та успішності їхньої професійної самоактуалізації, зокрема у площині особливостей освітнього процесу майбутніх учителів молодшої шкільної ланки.

Мета статті: якісно охарактеризувати взаємозв'язок рівнів рефлексійності здобувачів вищої освіти із показниками їхньої особистісної самоактуалізації.

Для реалізації мети статті було використано теоретико-емпіричні **методи дослідження**, зокрема, для вивчення теоретико-методологічних засад взаємозв'язку рефлексійності та самоактуалізації особистості були використані: аналіз, синтез, систематизація, порівняння інформації у філософській, психолого-педагогічній літературі із проблеми дослідження; а також констатувальний експеримент, який передбачав проведення тестувань, опитувань, проєктивних досліджень з використанням стандартизованих авторських методик. Для оцінки достовірності відмінностей між відсотковими частинами визначених показників у вибірці був

використаний багатофункціональний критерій Стьюдента.

Результати дослідження та обговорення. У статті «Позиція рефлексії в процесі самоактуалізації майбутніх вчителів початкових класів» (Борисов, Гевко, 2020) висвітлено результати дослідження, присвяченого питанням рефлексії й самоактуалізації студентів під час навчання у педагогічному ЗВО. Зокрема, послідовно розвинуто положення про те, що професійна рефлексія в процесі самоактуалізації майбутніх вчителів початкових класів є процесом усвідомлення педагогічних проблем, їх аналізу та визначення перспективних шляхів їх вирішення. Ми продовжили дослідження за цим напрямком та здійснили діагностичне вивчення рівнів рефлексійності 238 студентів спеціалізації

«Початкова освіта» Хортицької національної академії (м. Запоріжжя) та Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль), виявили кореляцію рівнів рефлексійності із складовими рефлексії, різновидами рефлексії, смисложиттєвими орієнтаціями та рівнями домагань студентів.

Результати дослідження, за модифікованою методикою А. Карпова і В. Пономарьової (2003), дозволили розподілити респондентів на три групи: студенти з низьким рівнем рефлексійності – 1 група, з середнім рівнем рефлексійності – 2 група, з високим рівнем рефлексійності – 3 група. Статистична достовірність розраховувалась за критерієм Стьюдента і склала $p < 0,05$ (табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл студентів за рівнем рефлексійності (%)

	Групи, які брали участь у дослідженні			$p < 0,05$
	1 (низький рівень рефлексійності)	2 (середній рівень рефлексійності)	3 (високий рівень рефлексійності)	
Позначки у стінах	3	5	7	1 і 2; 1 і 3
Кількість (%)	55	33	12	

Більшість студентів увійшло до 1 групи і мають низький рівень рефлексійності (55 %), який визначається невмінням аналізувати власні помилки. Студентам важко розмірковувати над чинниками, що спричиняє труднощі при плануванні діяльності, визначенні цілей і прогнозі результатів. Студентів із середнім рівнем рефлексійності (2 група) – 33 %. 3 високим рівнем рефлексійності (3 група) – 12 %. Для студентів високого і

середнього рівня рефлексійності притаманні схильність до контролю і аналізу власної діяльності і дій оточуючих. Вони бачать своє майбутнє у взаємозв'язку з минулим і майбутнім.

Проведене дослідження показників рефлексійності майбутніх учителів початкової школи з другого по п'ятий курс (табл. 2).

Таблиця 2

Динаміка рефлексивності студентів за курсами (%)

	Групи, які брали участь у дослідженні						p≤0,05
	1 (низький рівень рефлексійності)		2 (середній рівень рефлексійності)		3 (високий рівень рефлексійності)		
Курс	Показники у стінах	Відсотковий показник	Показники у стінах	Відсотковий показник	Показники у стінах	Відсотковий показник	
2	2	22,2	5	9,4	7	1,7	1 і 2; 1 і 3
3	2	20,1	6	10	8	3,2	1 і 2; 1 і 3
4	3	18,2	6	10,3	7	5,1	1 і 2; 1 і 3
5	3	14,9	6	11,9	7	6,6	1 і 2; 1 і 3

Отримані дані свідчать, що рівень рефлексійності студентів, з переходом від курсу до курсу демонструє позитивну динаміку. Так, до 5-го курсу кількість студентів з низьким рівнем рефлексійності знижується у два рази і становить

14,9 %. На 2-му курсі цей показник становив 22,2 % студентів. Високий показник підвищився у три рази і на 5-му курсі – 6 % (на 2-ому – 1,7%). Середній рівень з 9,4 % на 2-ому курсі підвищився до 11,9 % на 5-ому. Показники динаміки від курсу до курсу

значущі за критерієм t Стюдента, $p \leq 0,05$. Отримані дані дають підстави ствержувати, що рефлексивність у студентів позитивно змінюється під впливом спрямованості їх діяльності і професіоналізації. Саме протягом 2 та 3 курсів навчання відбувається стабілізація проявів рефлексійності. У більшості майбутніх учителів початкової школи він стає середнім і високим.

Позитивну динаміку рефлексійності студентів можна розглядати як потенціал самостійності, здатності до аналізу і розв'язання проблем.

Було виявлено *кореляцію видів рефлексії, які демонструють студенти з різним рівнем рефлексійності* (табл. 3).

Таблиця 3

Кореляція видів рефлексії до рівня рефлексійності (у %)

Види рефлексії	Групи, які брали участь у дослідженні		
	1 (низький рівень рефлексійності)	2 (середній рівень рефлексійності)	3 (високий рівень рефлексійності)
Ретроспективна	17	5	2
Ситуативна	6	15	12
Перспективна	5	18	20

Виявлено, що студенти з низьким рівнем рефлексійності більш схильні до ретроспективної рефлексії (17 %). Ретроспективна рефлексія дозволяє фіксувати схильність суб'єкта до аналізу власних помилок, розмірковуванню над причинами, передумовами, мотивами, результатами діяльності. Цей вид рефлексії виявляється в тому, що суб'єкт часто і тривалий час обмірковує, оцінює минулі події та аналізує свої помилки і огріхи.

Схильність до ситуативної рефлексії виявили 15 % студентів із середнім і 12 % з високим рівнем рефлексійності. Ситуативна рефлексія забезпечує безпосередню залученість суб'єкта у ситуацію, критичне усвідомлення поточної діяльності і її елементів. Ситуативна рефлексія дозволяє, за необхідності, координувати, контролювати і корегувати виконання діяльності згідно з умовами, що змінюються. Зовнішніми проявами ситуативної рефлексії є такі характеристики поведінки: час обмірковування суб'єктом поточної діяльності; частота звернень до обмірковувань і тривалість їх у часі; ретельність підготовки прийняття рішення.

Схильність до перспективної рефлексії виявили 18 % студентів із середнім і 20 % з високим рівнем рефлексійності. Перспективна рефлексія обіймає аналіз схильності суб'єкта до розмірковувань про майбутню діяльність, планування, уявлення про мету і майбутні результати, вибору найбільш ефективних стратегій виконання, прогнозу вірогідного результату діяльності. Характеристикою у поведінці перспективної рефлексії може бути ретельне планування деталей, що мають велике значення для виконання майбутньої діяльності, хвилювання про майбутнє

З метою з'ясування *структурних компонентів процесу рефлексії студентів з різним рівнем рефлексійності та їх ключових характеристик* нами було проведено проєктивне дослідження методом незавершених речень. Майбутнім вчителям початкової школи було запропоновано завершити наступні речення: «Я – студент, отже...»; «Ми – студенти, отже ...»; «Вони – студенти, отже...». Продовження речень такого типу передбачає формулювання респондентом висловлювання, що демонструє його уявлення про власний соціальний (професійний) стан і усвідомлення свого особистісного (професійного) статусу. За якісними характеристиками ми розподілили відповіді студентів на три групи. 1 група – відповіді (55 %), що віддзеркалюють примітивні уявлення про природу людини та роблять акцент на соціальному статусі студента, а не на особистісних характеристиках, що зумовлюють певний бажаний соціальний (професійний) статус. 2 група (33 %) – відповіді, у яких зроблено спробу зв'язати навчання з розвитком особистості. Відповіді цього типу демонструють розмірковування студентів про збільшення міри відповідальності людини, про розширення кола спілкування: «Я – студент, отже маю старанно вчитися з метою підвищення свого рівня професійної підготовки». 3 група (12 %) – відповіді, що демонструють прагнення до самоусвідомлення, уваги до природи людини, розмірковування про потенційні можливості саморозвитку (Я – студент, отже моє майбутнє залежить від мене, варто вчитися, щоб стати професіоналом»).

Аналіз продовження речення «Ми – студенти, отже...» дозволяє оцінити особливості сприйняття

себе як представника певної соціальної групи. Більшість студентів (65 %) обмежилися емоційною оцінкою: «Ми – студенти, отже це – круто!», «Ми – студенти, отже нам можна розважатися!». 25 % відповідей вказують на перевагу зовнішнього локусу контролю студентів: «Ми – студенти, отже, маємо допомагати один одному». 10 % респондентів у відповідях зафіксували якісні професійно значущі особливості. Наприклад, «Ми – студенти, отже, ми маємо спільну мету – отримати якісну освіту, щоб забезпечити власне майбутнє».

Аналіз продовження речення «Вони – студенти, отже ...» дозволяє виявити особливості сприйняття студентами представників ідентичних соціальних груп. 35 % відповідей були найбільш емоційно-негативними і стислими, наприклад: «Вони – студенти, отже вони глупаки...»; «Вони – студенти, отже марно витрачають час...». У 47 % відповідей простежується спроби аналітичної оцінки інших студентів, наприклад: «Вони – студенти, отже, теж отримують вищу освіту». У

відповідях 18 % респондентів простежується свідоме ціннісне ставлення до формування професійних спільностей.

За результатами проведеного дослідження нами було визначено п'ять компонентів рефлексії студентів: особистісний (про це свідчать відповіді студентів, які були спрямовані на саморефлексію та самоусвідомлення); професійний (про це свідчать відповіді студентів, які розкривали бачення навчальної діяльності, що пов'язана з майбутньою професією); соціальний (про це свідчать відповіді, спрямовані на якісну оцінку інших, ціннісну складову міжособистісної та професійної взаємодії); емоційний (на нього вказує вираженість емоційних характеристик окремих відповідей); розпливчатий (адже були наявні відповіді, які не стосувалися предмета вивчення та їх не можна віднести до жодного з перерахованих вище компонентів) (табл. 4).

Таблиця 4.

Компоненти рефлексії студентів з різним рівнем рефлексійності (у %)

Компоненти	Групи, які брали участь у дослідженні		
	1 (низький рівень рефлексійності)	2 (середній рівень рефлексійності)	3 (високий рівень рефлексійності)
Особистісний	0	11	15
Професійний	3	12	11
Соціальний	7	8	6
Емоційний	11	5	3
Розпливчатий	8	0	0

Співвіднесення отриманих результатів із рівнями рефлексійності студентів дає змогу виявити, що у студентів з низьким рівнем рефлексійності (1 група) у переважній кількості відповідей наявний емоційний компонент. У студентів із середнім і високим рівнем рефлексійності у відповідях яскраво виявляється особистісний (11 %, 15 %) і професійний (12 %, 11 %) компоненти. Зазначимо, що у студентів з низьким рівнем рефлексійності відповіді цього дослідження демонструють спрямованість на примітивні уявлення про природу людини; переважає емоційна оцінка подій, досвіду і явищ. У студентів із середнім рівнем рефлексивності виявлено спроби пов'язати навчання з розвитком особистості. Такі відповіді демонструють судження студентів про збільшення міри особистісної відповідальності людини, про розширення кола професійного спілкування, простежується ціннісно-смысловий компонент оцінки інших студентів. У студентів з високим і середнім рівнем

рефлексійності відповіді демонструють їхнє прагнення до самоусвідомлення, увагу до природи людини, розмірковування про потенційні можливості професійної самоактуалізації.

Для віднайдення *кореляції смисложиттєвих орієнтацій та різних рівнів рефлексійності особистості серед майбутніх учителів початкової школи* було використано Тест смисложиттєвих орієнтацій (в адаптації Д. Леонтьєва, 1986). Дослідження профілів середніх значень проводилося на кожному курсі. У цілому загальний вид профілів середніх значень усвідомленості життя та показників локусу контролю відмінний між групами студентів з низьким, середнім і високим рівнем рефлексійності, при значущості $p \leq 0,05$, і не відрізняється між групами студентів з середнім і високим рівнем рефлексійності. Оскільки значущих відмінностей не виявлено, тому кількісні дані не наводимо.

Одним із етапів нашого дослідження було визначення рівнів домагань студентів з різними рівнями рефлексійності. Рівень домагань визначає бажаний рівень самооцінки, здатність реалістично ставитися до себе, до своєї діяльності, здатностей і можливостей, особистісний потенціал. Нами було використано діагностичну методику самооцінки Дембо-Рубінштейна у модифікації Парафіян (Методика діагностики Дембо-Рубінштейн, 2020). Методика визначає декілька рівнів домагань, зокрема: реалістичний рівень (характеризує результат від 60 до 74 балів),

порівняно високий (від 75 до 89 балів) рівень вказує на оптимальне уявлення про свої можливості і є важливою складовою особистісного і професійного зростання. Нерелістичний рівень (результат від 90 до 100 балів) вказує на некритичне ставлення до власних можливостей. Індикатором несприятливого розвитку особистості є занижений рівень домагань (менше 60 балів). Розподіл студентів з різним рівнем рефлексійності за рівнями домагань представлений у таблиці 5.

Таблиця 5

Розподіл студентів з різним рівнем рефлексійності за рівнями домагань (%)

Рівень домагань	Групи, які брали участь у дослідженні						p ≤0,05
	1 (низький рівень рефлексійності)		2 (середній рівень рефлексійності)		3 (високий рівень рефлексійності)		
	Показники у стінах	Відсотковий показник	Показники у стінах	Відсотковий показник	Показники у стінах	Відсотковий показник	
Реалістичний	0	0	68,4	18,3	82,6	1,9	
Високий	0	0	82	13	85	10,2	1 і 2; 1 і 3
Нереалістичний	92,5	41,2	0	0	0	0	
Занижений	46,1	15,4	0	0	0	0	1 і 2; 1 і 3

Згруповані дані дозволяють зробити висновок, що студентам з низьким рівнем рефлексійності відповідає нереалістичний (41,2 %) і занижений (15,4 %) рівень домагань, що може свідчити про переважаючу неадекватність оцінки своїх можливостей і здібностей. У таких студентів можуть виникати труднощі з визначенням цілей і шляхів їх досягнення. Нереалістичний рівень домагань у студентів з низьким рівнем рефлексії супроводжується підвищеною вимогливістю до оточуючих. Студенти мають труднощі у реалізації власних життєвих планів. Зазвичай студенти орієнтовані на підкорення і часто виявляють безпорадність. Однією з проблем таких людей може стати планування власних дій у близькому часі і співвіднесення з перспективою. Занижений рівень домагань може спричинити прояви дезадаптивної поведінки, неефективність діяльності, труднощі у міжособистісному спілкуванні. Заниження рівня домагань, що розвивається внаслідок дефіциту соціально значущого успіху, може викликати зниження мотивації, невпевненість і страх помилок.

Для студентів із середнім рівнем рефлексійності притаманний реалістичний (18,3 %) і високий (13 %) рівень домагань. Студенти з високим рівнем рефлексійності виявили реалістичний рівень домагань (10,2 %). Такі

студенти відрізняються впевненістю, наполегливістю у досягненні мети, значною продуктивністю діяльності. Рівень домагань відповідає здібностям індивіда. Високий рівень домагань може передбачати визначення цілей більш складних і досяжних, а також поєднується з впевненістю у цінності власних дій, із прагненням до самоствердження, відповідальністю, корекцією орієнтації за рахунок власних зусиль. Студенти впевнені у собі, комунікабельні, шукають самоствердження, налаштовані на успіх, розраховують власні сили і зусилля з цінністю досягнень.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У процесі пошуку взаємозв'язків рефлексійності та самоактуалізації особистості ми виявили позитивну динаміку у підвищенні кількісних показників рівнів рефлексійності протягом навчання майбутніх учителів молодшої шкільної ланки в закладі вищої освіти (наприклад, відбувається зміна показників високого рівня з 1,7 % на 2 курсі до 6,6 % на 5 курсі навчання), що свідчить про сензитивність вказаного періоду для розвитку досліджуваних якостей. Якісно оцінюючи цей процес, відзначимо поступове перетворення невміння студентів аналізувати власні помилки, розмірковувати та усвідомлювати труднощі постановки життєвих цілей на конструктивний

контроль і аналіз діяльності, здатність бачити своє професійне майбутнє, планувати шляхи професійної самореалізації.

Досліджуючи кореляцію рівнів рефлексійності і окремих показників самоактуалізації майбутніх учителів ми на якісному рівні встановили між ними зв'язок. Зокрема, профіль особистості із високим та середнім рівнями рефлексійності характеризується *перспективністю рефлексії*, тобто вираженою схильністю майбутніх учителів розмірковувати про майбутню діяльність, планувати, уявляти мету і результати власної професійної діяльності; *вираженістю особистісного та професійного компонентів рефлексії*, що демонструє їхнє прагнення до самоусвідомлення, увагу до природи людини, розмірковування про потенційні можливості професійної самоактуалізації; *реалістичністю рівня домагань*, що відрізняє їхню впевненість, наполегливість у досягненні мети, значну продуктивність діяльності.

Профіль особистості з низьким рівнем рефлексійності характеризується *ретроспективністю рефлексії*, тобто схильністю суб'єкта до аналізу власних помилок,

розмірковуванню над причинами, передумовами, мотивами діяльності; вираженістю *емоційного компоненту рефлексії*, який демонструє спрямованість на примітивні уявлення про природу людини та перевагу емоційної оцінки подій, досвіду і явищ; *нереалістичністю, заниженістю рівня домагань*, що зумовлює виникнення у студентів труднощів із визначенням цілей і шляхів їхнього досягнення, із реалізацією власних життєвих планів, а також підвищення вимогливості до оточуючих. Однією з проблем таких студентів може стати планування власних дій у близькому часі і їхнє співвіднесення з професійною перспективою.

Оскільки взаємозв'язок показників рефлексивності з показниками процесу самоактуалізації і виявлення позиції рефлексивності у процесі самоактуалізації студентів дозволяє прогнозувати персональні освітні траєкторії майбутніх учителів початкових класів, то *перспективами нашого дослідження* вбачаємо продовження пошуків кореляційних показників розвитку професійної самоактуалізації студентів спеціальності «Початкова освіта».

Література

- Андрієвська В. М. Проектування дидактичних ситуацій у навчанні молодших школярів з використанням компютера : автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.09. Харків, 2009. 20 с.
- Афанасенко Л., Мартинюк І., Омельченко Л., Шамне А., Шмаргун В., Яшник С. Психологія стресостійкості студентської молоді. За заг. ред. В. Шмаргуна. Київ : Видавничий центр НУБіП України, 2018. 198 с.
- Бадер В. І., Борисов В. В., Вікторенко І. Л., Гаврілова Л. Г., Галенко А. М. Шляхи формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів : колект. наук. монографія. За ред. В. І. Бадер. Київ, 2014. 309 с.
- Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе. *Вопросы психологии*. 1979. № 4. С. 23–34.
- Борисов В. В. Формування готовності вчителя до дослідницької педагогічної діяльності в умовах поетапної підготовки студентів педагогічного ВУЗу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ : УДПУ ім. М. П. Драгоманова, 1997. 22 с.
- Борисов В., Гевко І. Позиція рефлексії в процесі самоактуалізації майбутніх вчителів початкових класів. № 1 2020. URL : <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/100-107/4047> (дата звернення: 13.06.2020)
- Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія. Житомир : Житомирський державний університет, 2003. 192 с.
- Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
- Кацова Л. І. Формування професійного інтересу у майбутніх учителів у процесі педагогічної практики : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків, 2005. 19 с.
- Корніяка О. М. Сучасні підходи до вивчення комунікативної компетентності особистості. Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць. 2009. № 3. С. 180–194.
- Кочарян О. С., Ягнюк Я. К. Духовний вимір психічного здоров'я студентської молоді. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія»*. 2011. Вип. 45. № 937. С. 149–154.

- Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся. Москва : Педагогика, 1971. 214 с.
- Максименко С. Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці. Київ : Наукова думка, 1999. 216 с.
- Мамчич О. Б. Формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2003. 20 с.
- Марусинець М. М. Система формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Івано-Франківськ, 2012. 454 с.
- Методика діагностики самооцінки Дембо-Рубінштейна. Модифікація Парафіян. 2020. URL : <https://cutt.ly/Phqj4Rc>
- 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. 40с.
- Оксамитна С. Міжгенераційна класова та освітня мобільність. Київ : НаУКМА; Аграр Медіа Груп, 2011. 287 с.
- Павленко А. І. Сучасна методологія педагогіки: значення, роль і місце вчення про рефлексію *Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін..]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2019. Вип. 1(1). С. 28–39.*
- Пільова С. Г. Формування організаційної компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2011. 160 с.
- Психологічні особливості студентського віку. На допомогу кураторам. Вип. 3. [Укладачі: Л. М. Яворовська, Р. Ф. Камішнікова, О. Є. Поліванова, С. Г. Яновська, С. М. Куделко]. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. 88 с.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 712 с.
- Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. За заг. ред. О. В. Скрипченка. Київ : Просвіта, 2001. 416 с.
- Тест смысловых ориентаций (адаптация Д. А. Леонтьева) 1986. URL : <https://psytests.org/personal/tso.html>
- Dobreva S. Reflex as a stepping stone of valuable reverse relation in education of mother tongue. Knowledge – International Journal. Humanities, 2018. 26(3): 751–757. URL: <https://ikm.mk/ojs/index.php/KIJ/article/view/550/1017>.
- Elkins D. P. Talk at conference of association for humanistic psychology. N.Y., 1979; Elkins, D. P. The Human Elements of Psychotherapy: A Nonmedical Model of Emotional Healing. 1st Edition, Kindle Edition. 155 p.
- Posner G. J. Field Experience: A Guide to Reflective Practice. NY., 2009. 168 p.
- Valverde L. The self-evolving supervisor. In Sergiovanni, T. (Ed.) Supervision of teaching (pp. 81–89). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1982.

References

- Andriievskaya, V. M. (2009). Proektuvanniadyaktychnykhysytuatsiiunavchannimolodshykhshkoliarivzvykorystanniamkompiutera [Designing didactic situations in teaching juniorschoolchildren using a computer]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk 13.00.09. Kharkiv (ukr).
- Afanasenkov, L., Martyniuk, I. & Omelchenko, L., ShamneA. & Shmarhun, V., Yashnyk, S. (2018). Psykholohiiastresostiikostistudentiskoimolodi [Psychology of student youth stress resistance]. Zazah. red. V. Shmarhuna. Kyiv : VydavnychytsentrNUBiPUkrainy (ukr).
- Bader, V. I., Borysov, V. V. & Viktorenko, I. L. & Havrilova, L. H. & Halenko, A. M. (2014). Shliakhyformuvanniasotsiokulturnoikompetentnostimaibutnikhuchyteliv [Ways of formation socio-cultural competence for future teachers] : kolekt. nauk. monohrafiia. Zared. V. I. Bader. Kyiv (ukr).
- Bozhovich, L. I. (1979). Etapyformirovaniyalichnostivontogeneze [Stages in the Formation of the Personality in Ontogeny]. Voprosy psihologii. [Issues Related to Psychology]. № 4. 23–34 (rus).
- Borysov, V. V. (1997). Formuvanniahotovnostivchyteliadodoslidnytskoipedahohichnoidiialnostivumovakhpoetapnoipidhotovkystude

- ntivpedahohichnohoVUZu [Formation of teacher's readiness for research pedagogical activity in the conditions of step-by-step training of students of pedagogical high school]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. Kyiv : UDPUI. M. P. Drahomanova (ukr).
- Borysov V. & Hevko, I. (2020). Pozyttsiia refleksii v protsesi samoaktualizatsii maibutnikh vchyteliv pochatkovykh klasiv [The position of reflection in the process of future primary school teachers' self-actualization]. № 1. Retrieved from : <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/100-107/4047> (data zvernennia: 13.04.2020) (ukr).
- Dubaseniuk O. A., Semeniuk, T. V. & Antonova, O. Ye. (2003). Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia do pedahohichnoi diialnosti [Professional training of future teachers for pedagogical activity]: monohrafiia. Zhytomyr : Zhytomyrskyi derzhavnyi universytet (ukr).
- Karpov, A. V. (2003). Refleksyvnost kak psikhicheskoe svoistvo y metodyka ee dyagnostyky [Reflexivity as a mental property and methodology for its diagnosis]. Psikhologicheskyy zhurnal [Psychological Journal]. T. 24. № 5. 45–57 (ukr).
- Katsova, L. I. (2005). Formuvannia profesiinoho interesu u maibutnikh uchyteliv u protsesi pedahohichnoi praktyky [Formation of the future teacher's professional interest during the process of pedagogical practice]: avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04. Kharkiv (ukr).
- Korniia, O. M. (2009). Suchasni pidkhody do vyvchennia komunikativnoi kompetentnosti osobystosti [Modern approaches in professional communicative competence study]. Problemy suchasnoi psikhologii [Problems of Modern Psychology]: zbirnyk naukovykh prats. № 3. 180–194 (ukr).
- Kocharian, O. S. & Yahniuk, Ya. K. (2011). Dukhovnyi vymir psikhichnoho zdorov'ia studentskoi molodi [The spiritual dimension of students' mental health]. Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina [Visnyk of V. N. Karazin Kharkiv National University. A Series of Psychology]. Seriiia «Psikhologhiia». Vyp. 45. No 937. 149–154 (ukr).
- Kulyutkin, YU. N., Suhobskaya, G. S. (1971). Individual'nyerazlichyavmyslitel'noideyatel'nostivzroslyhuchashchihsy. [Individual differences in the mental activity of adult students]. Moscow : Pedagogika (rus).
- Maksymenko S. D. Psikhologhiia v sotsialnoi i pedahohichnii praktytsi [Psychology in social and pedagogical practice]. Kyiv : Naukovadumka, 1999. (ukr).
- Mamchych, O. B. (2003). Formuvannialinhvistychnoikompetentnostimaibutnikhuchytelivpochatkovoishkolyuvvyshchychpedahohichnykh navchalnykhzakladakh [Formation of linguistic competence of future primary school teachers in Pedagogical High Schools]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Kyiv (ukr).
- Marusynets, M. M. (2012). Systemaformuvanniaprofesiinoirefleksiiamaibutnikhuchytelivpochatkovykhklasiv [The system of formation of professional reflection of future primary school teachers]: dys. ... d-raped. nauk: 13.00.04. Ivano-Frankivsk (ukr).
- MetodykadiagnostykysamootsinkyDembo-Rubinshteina. ModyfikatsiiaParafiiian. [Dembo Rubinstein Methodology: A Study of Self-Esteem. Modification of Parishes]. (2020). Retrieved from : <https://cutt.ly/Phqj4Rc> (ukr).
- Hrynevych, L., Elkin, O. & Kalashnikova S. (Eds). (2016). Novaukrainskashkola: kontseptualnizasadyreformuvanniaserednoishkoly [The New Ukrainian school: conceptual principles of secondary school reform]. Kyiv : MON. (ukr).
- Oksamytna, S. (2011). Mizhgeneratsiinaklasovataosvitniamobilnist [Intergenerational class and educational mobility]. Kyiv : NaUKMA; Ahrar Media Hrup. (ukr).
- Pavlenko, Anatolii (2019). Modern methodology of education science: importance, role and position of reflection theory *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 Academyll of Zaporizhzhia Regional Council. Iss. 1(1). 28–39 (ukr).
- Pilova, S. H. (2011). Formuvanniaorhanizatsiinoikompetentnostimaibutnikhuchytelivuprotsesiprofesiinoipidhotovky [Formation of the organizational competence of future teachers in the process of professional training]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Odesa (ukr).

- Yavorovska, L. M., Kamyshnikova, R. F. & Polivanova, O. Ye. & Yanovska, S. H. & Kudelko, S. M. (Eds.) (2013). *Psykhologichni osoblyvosti studentskoho viku. Na dopomohu kuratoram.* [Psychological features of student age: to help curators]. Vyp. 3. Kharkiv : KhNUimeni V. N. Karazina (ukr).
- Rubinshteyn, S. L. (2000). *Osnovy obshchej psihologii* [Fundamentals of general psychology]. St. Petersburg : Piter. (rus).
- Skrypchenko, O. V., Dolynska, L. V. & Ohorodniichuk, Z. V. (2001). *Vikovatapedagogichnapsykhologhiia* [Age and Pedagogical Psychology]: navch. posib. Zazah. red. O. V. Skrypchenka. Kyiv : Prosvita (ukr).
- Testsmyslozhiznennyhorientacij (adaptaciya D. A. Leont'eva) [Test Meaningful Life Orientations (in adaptation of D.A Leontiev)] (1986). Retrieved from : <https://psytests.org/personal/tso.html> (rus).
- Dobreva, S. (2018). Reflex as a stepping stone of valuable reverse relation in education of mother tongue. *Knowledge – International Journal. Humanities*, 26(3): 751–757. URL: <https://ikm.mk/ojs/index.php/KIJ/article/view/550/1017> (eng).
- Elkins, D. P. (1979). Talk at conference of association for humanistic psychology. N.Y., Elkins, D. P. *The Human Elements of Psychotherapy: A Nonmedical Model of Emotional Healing*. 1st Edition, Kindle Edition. (eng).
- Posner, G. J. (2009). *Field Experience: A Guide to Reflective Practice*. NY. (eng).
- Valverde, L. (1982). *The self-evolving supervisor. Supervision of teaching*. Alexandria, VA (eng).

**ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ УРОВНЕЙ РЕФЛЕКСИВНОСТИ
И ПОКАЗАТЕЛЕЙ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

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

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

В научной статье освещаются результаты эмпирического исследования корреляции показателей рефлексивности с показателями процесса самоактуализации у студентов специальности «Начальное образование» (со 2 по 5 курс обучения). Целью статьи является предоставление качественной характеристики установленным связям между исследуемыми свойствами. С помощью методов диагностики было установлено соотношение уровней рефлексивности студентов с такими показателями их самоактуализации, как: составляющие процесса рефлексирования, разновидности рефлексии, смысло-жизненные ориентации, уровень притязаний студентов.

Ключевые слова: будущий учитель начальных классов, рефлексивность, уровень рефлексивности, самоактуализация, уровень притязаний, рефлексия, смысло-жизненные ориентации.

**THE STUDY OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LEVELS OF REFLEXIVITY
AND INDICATORS OF SELF-ACTUALIZATION AMONG FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS
IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS**

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

The article outlines the results of an empirical study investigating the correlation between the indicators of reflexivity and indicators of the self-actualization process among the students majoring in "Primary Education" (from 2 to 5 courses). The goal of the article is to provide a qualitative description of the established relationship between the studied properties. With the help of diagnostic methods, the relationship between the levels of students' reflexivity was established with such indicators of their self-actualization as: components of the reflexivity process, types of reflexivity, life-purpose orientations, levels of student aspirations.

By studying the correlation of the reflexivity levels and individual self-actualization indicators of future teachers at a qualitative level, a link was established between them. In particular, the profile of a person with high and medium levels of reflexivity is characterized by the perspectiveness of reflection, i.e. marked tendency of future teachers towards thinking about future activities, planning, presenting the goal and results of their own professional activities; the expression of personal and professional components of reflection, which demonstrates their desire for self-awareness, attention to human nature, reflection on the potential of professional self-actualization; realistic level of aspirations, which distinguishes their confidence, persistence in achieving the goal and significant productivity.

The profile of a person with a low level of reflexivity is characterized by retrospectiveness of reflection, i.e. the tendency to analyze their own mistakes, thinking about the causes, preconditions, motives of activity; the expressiveness of the emotional component of reflection, which demonstrates the focus on primitive vision of human nature and prevalence of emotional evaluation of events, experience and events; unrealistic low level of aspirations, which causes difficulties in defining student goals and ways to achieve them, difficulties with the implementation of their own life plans, as well as increasing demands on others. One of the problems of such students may be planning their own actions in the near future and their correlation with the professional perspective.

Key words: future primary school teacher, reflexivity, level of reflexivity, self-actualization, level of aspirations, reflection, life-purpose orientations.

Авторський внесок кожного із співавторів: Борисов В. В. – 70 %, Лупінович С.М. – 30 %.

Стаття надійшла до редакції / Received 15.04.2020

Прийнята до друку / Accepted 24.06.2020

Унікальність тексту 94,5 % (UnicheckID 1005370153)

© Борисов Вячеслав Вікторович, Лупінович Світлана Миколаївна

УДК 378.147

Ігор Васильович Гевко
ORCID ID: 0000-0003-1108-2753
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри комп'ютерних технологій,
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка,
м. Тернопіль, Україна,
gevko.i@gmail.com

ЗАСТОСУВАННЯ ЦИФРОВИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ РЕСУРСІВ В ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ

В оглядовій статті представлено результати наукової рефлексії можливостей використання дистанційної освіти в закладах вищої освіти України. В статті наголошується, що цифровізація впливає не лише на зміст освіти, але й на його організацію. Ці процеси мають неоднозначні наслідки для позиціонування як університетів, так і викладацької праці. Цифровізація освіти відкриває нові перспективи для будь-якої професійної сфери, оскільки дає можливість розширювати контекст діяльності, організовувати міжнародну співпрацю, створювати віртуальні групи та спільноти, форуми та чати, забезпечувати доступ до матеріалів різних форматів (текстів, мультимедіа, телебачення тощо), розширювати можливості спілкування з носіями мови через різноманітні Інтернет-системи, тощо.

Ключові слова: дистанційна освіта, цифрові технології, цифрова грамотність, освітні платформи, цифрові інформаційні ресурси.

Вступ. Сучасна система освіти повинна готувати нове покоління фахівців до професійної діяльності в глобальному інформатизованому соціальному просторі. Стрімкі темпи розвитку цифрових інформаційних ресурсів у різних галузях діяльності передбачають, що не менше 40–50% населення мусять мати вищу фахову освіту. За оцінками футурологів, в інформаційному суспільстві вищу освіту повинні мати 60–90% фахівців.

В Україні в силу складних економічних умов має місце така особливість: студенти не завжди можуть регулярно відвідувати заняття в силу того, що вони змушені поєднувати навчання з роботою. Вирішити це ускладнення поряд з використанням традиційних методів навчання можливо за допомогою реальної альтернативи – розвитку системи дистанційної освіти (далі – СДО), що дозволяє забезпечити принципово новий рівень доступності освіти при збереженні її якості.

Останнім часом в Україні прийнято низку важливих законів та програм з проблем розбудови вищої освіти та інформатизації. Це заклало ґрунтовну нормативно-правову основу для запровадження у вищу освіту дистанційного навчання (ДН). Вихідні концептуальні положення щодо його організації і змісту ґрунтуються на ключових положеннях Конституції України, Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національної доктрини розвитку освіти, наказу Міністерства освіти і науки України «Про створення українського центру дистанційної освіти», Національної програми інформатизації, Указі Президента України «Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні», Концепції Українського центру дистанційної освіти, у якій наголошується на необхідності підвищення освітнього рівня населення, а також підготовки фахівців найвищої кваліфікації шляхом впровадження в освітній процес сучасних інноваційних форм навчання, що відповідають перспективним тенденціям розвитку глобалізованого інформаційного суспільства. У Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні (2000) наголошено, що перманентний розвиток СДО повинен призвести до появи нових можливостей для оновлення змісту навчання та методів викладання дисциплін, розширення доступу до всіх рівнів освіти, реалізації системи безперервної освіти та індивідуалізації навчання.

Загальні концепції та принципи побудови глобального освітнього простору проголошені в деклараціях міжнародних організацій і конгресів (Всесвітня декларація про вищу освіту для XXI століття (1998), освітні програми ЮНЕСКО «Освіта для всіх», «Освіта через усе життя», «Освіта без кордонів» і середньострокова стратегія в 1996–2001 рр., Болонська угода, Вашингтонський протокол та інші). Таким чином, процеси формування двох глобальних просторів – освітнього та інформаційного сьогодні поєднуються. Вони об'єктивно взаємопов'язані, але не тотожні (освітній простір є складовою інформаційного). Вища школа України не є винятком із загальносвітової тенденції.

Дистанційне навчання широко використовується за кордоном, зокрема у США, Японії, Австралії та західноєвропейських країнах. З урахуванням економічних, політичних та соціокультурних особливостей тієї чи іншої країни формуються моделі дистанційного навчання, які якісно відрізняються між собою. Умовами економічного розвитку країни та державною політикою в освітній галузі визначається також дистанційне навчання в Україні, яке перебуває на етапі активного становлення.

Вітчизняними дослідниками розкриваються питання теорії і практики дистанційного навчання, охоплюючи таку тематику наукових досліджень: організаційно-педагогічні основи дистанційної освіти за кордоном та в Україні, підходи до їх реалізації (Р. Гуревич (2005), П. Дмитренко (1999), Ю. Пасічник (1999), В. Олійник (2001) та ін.); психолого-педагогічні аспекти і технології створення дистанційного курсу (В. Кухаренко (1999); можливості й перспективи дистанційного навчання у закладах вищої освіти України та за кордоном (Р. Гуревич (2009), В. Жулькевська (2002) та ін.); освіта та управління (В. Кремень (2008), С. Сисоєва (2003) та ін.); наукове забезпечення дистанційного навчання, проблеми та напрями досліджень цієї галузі (В. Биков (2003), М. Жалдак (2002), П. Стефаненко (2002) та ін.). Найбільш значущі аспекти теорії та практики дистанційного навчання виділені академіком НАНУ, ректором Національного технічного університету України «КПІ» М. Згуровським (2003).

Таким чином, незважаючи на значну кількість досліджень проблеми вивчення СДО, питання підвищення якості освіти за допомогою цифрових інформаційних ресурсів (далі – ЦІР) закладу вищої освіти досліджені не в повному обсязі.

Мета статті: охарактеризувати, дослідити та детальніше розглянути можливості використання цифрових інформаційних ресурсів дистанційної освіти.

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

Виклад основного матеріалу дослідження.

Окремі заклади вищої освіти і науково-дослідні установи в Україні мають певний досвід у запровадженні дистанційного навчання, зокрема, це: Інститут кібернетики НАН України; Інститут засобів навчання АПН України; Інститут вищої освіти АПН України; Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»; Національний технічний університет «Київський політехнічний інститут»; Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка; Національний університет «Львівська політехніка» та інші. У зазначених освітніх установах розв'язуються питання технічного забезпечення організації дистанційної мережі, розглядаються можливі шляхи організації дистанційних занять, розробляються методичні аспекти створення дистанційних курсів, а також вирішуються інші різноманітні практичні та теоретичні аспекти, пов'язані з впровадженням у освітній процес дистанційного навчання.

Поява дистанційної освіти привела до зовсім нового розуміння сутності процесу навчання і розширила його можливості, зокрема: навчання в будь-який момент часу, можливість самостійно обирати курси для вивчення, необмеженість у часі, віддаленість місця навчання від місця проживання, доступність навчання, а також індивідуалізація навчання при масовості освіти (Топузов, Цимбалару, 2019). Виділяють наступні моделі дистанційного навчання:

- навчання в закладі вищої освіти;
- на базі самостійного вивчення матеріалу (екстернат);
- автономні навчальні системи;
- співпраця освітніх закладів;
- автономні освітні установи;

– дистанційне навчання з використанням мультимедійних програм.

В найближчому майбутньому дистанційне навчання буде ставати все більш актуальним і задіє більшу частину викладачів ЗВО. Нові кваліфікаційні вимоги до викладача ЗВО, до його професійних якостей та рівня підготовки здобувачів, будуть залежати в першу чергу від людського фактору, а саме професійної та педагогічної майстерності розробників електронних дидактичних засобів.

Як показує аналіз перспектив розвитку комп'ютерних, телекомунікаційних та цифрових технологій, наведених нами вище, на сьогодні в традиційному та дистанційному освітньому процесі затребуваний комплекс нових функціональних обов'язків і кваліфікаційних вимог до викладачів ЗВО. У сфері нових кваліфікаційних вимог можна зазначити освіту в галузі медіакультури; розуміння дидактичних властивостей різних складових інноваційного компонента навчально-методичних комплексів і перспективних програмних засобів; підготовка до роботи в телекомунікаційних віртуальних середовищах; знання методів проектування електронних дидактичних засобів і вміння працювати з ними в навчальному процесі. Серед нових обов'язків слід виділити:

– проектування цілей і завдань викладання дисципліни з урахуванням освітнього ресурсу електронних дидактичних засобів;

– розробку методики проведення комп'ютерних лабораторно-практичних занять, що дозволяє освоювати методологію самоосвіти і моделювати майбутню професійну діяльність;

– підготовку мультимедійних матеріалів навчального призначення: електронного конспекту лекцій-презентацій, фрагментів відеосупроводу в аналоговому і цифровому форматі, електронних видань і веб-курсів, інших електронних дидактичних засобів;

– роботу з електронною поштою студентів в корпоративних і глобальних комп'ютерних мережах; адміністрування персонального Web-сайту (або веб-сторінки): оновлення контенту навчальних і інформують матеріалів, робота з віртуальним деканатом і віртуальними навчальними групами (в системі дистанційного навчання);

– проведення віртуальних консультацій: chat-форуми, електронні дошки оголошень, e-mail розсилки, відеоконференції; підготовку програмно-педагогічних завдань для адаптивного тестування і

контролю рівня досягнень студентів за розділами дисципліни викладання.

Перераховані посадові обов'язки вимагають значного часу на підготовку і виконання, а також адекватного організаційного та матеріально-технічного забезпечення, особливо в сфері дистанційного навчання з мережових технологій. Таким чином, участь у розробці нових інформаційних технологій в дистанційній освіті об'єктивно сприяє підвищенню професійного рівня і розвитку особистості викладача ЗВО. Навчання в системі дистанційної освіти висуває нові вимоги до професійних якостей та рівня підготовки здобувачів: вимагає необхідності формування базового рівня інформаційної культури здобувача. У закладах вищої освіти повинні готувати компетентних фахівців, які вміють самостійно вчитися, працювати з інформацією, вдосконалювати свої знання та вміння в різних областях, набуваючи, якщо виявиться необхідним, нові додаткові знання, уміння. Протягом навчання здобувач має розвинути вміння ідентифікувати потребу в значимій інформації, формулювати ключове питання, визначати джерела інформації і використовувати успішні стратегії пошуку інформації.

На жаль, в нашій країні на сьогодні майже не сформувалася система підготовки активних споживачів інформації: в школах та ЗВО немає спеціалізованої дисципліни, спрямованої на формування інформаційної культури учнів.

Історія розвитку ДО і систем дистанційної освіти (СДО) на пострадянському просторі і за кордоном. Хоча прийнято вважати, що початок дистанційного навчання було покладено Ч. Тусен – викладачем французької мови Берлінського університету, і Г. Лангеншейдтом – членом Берлінського суспільства сучасних мов, які створили в 1856 р Інститут в Берліні, заснований на заочній формі навчання іноземним мовам. Приклад Німеччини в другій половині XIX – початку XX ст. наслідували й інші країни. У колишньому Радянському Союзі вища заочна освіта почала формуватися в другій половині 20-х рр., коли був створений ряд заочних політехнічних інститутів і заочних відділень в педагогічних ЗВО. Значний імпульс розвитку теоретичних основ і практики ДО в світі дало створення в 1969 р. Британського Відкритого університету. У 70-80-і роки за кордоном змінилося ставлення до освіти з боку урядів і суспільств. Освіта стала розглядатися як фактор, що підвищує економічне зростання,

поглиблює подальший соціальний розвиток країн. Слід зазначити, що за період 1900–1960 рр. ЗВО в які розвивали ДО було створено 79 курсів, за 1960–1970 рр. – 70 курсів, за 1970–1980 рр. – 187 курсів, за 1980–1995 рр. – 700, і ця тенденція збільшується.

На даний час в світі вже існують потужні і досить розгалужені СДО, зокрема діє під егідою Європейського союзу проєкт «Telematics for Teacher Training», який об'єднує сім університетів з різних країн Європи і координує розвиток систем дистанційної освіти. Національний технологічний університет в США представляє консорціум з 40 інженерних шкіл. Більше 20 років функціонує Національний університет дистанційної освіти (UNED) в Іспанії, який включає 58 освітніх центрів у країні і 9 за кордоном.

Слід зазначити, що жоден пристрій на сучасному етапі розвитку науки і техніки не зможе замінити повноцінного спілкування з викладачем. Кращими педагогами дотепер залишаються Платон, що навчав лише одного учня одночасно і Аристотель, який витратив на навчання Олександра Македонського значну частину життя. Однак, як зазначалося вище особливості розвитку суспільства вимагають здешевлення процесу навчання, і тут на допомогу приходять нові освітні технології. Ніхто не пропонує повністю замінити традиційну форму навчання на заочну або дистанційну; нові технології пропонуються лише як доповнення до традиційних.

Слід зазначити ті відмінні риси ДО, які ставлять його в один ряд з очною формою навчання. Розглянемо основні з них:

Економічна ефективність і доступність ДО всім категоріям населення. В цьому відношенні ДО – економічно більш ефективна форма, тому що збільшення набору студентів не вимагає додаткового аудиторного фонду, крім того, для навчання використовуються вже наявні в розпорядженні технічні засоби. Програмно-апаратне забезпечення сучасного комп'ютера дозволяє створювати гіпертекстові, мультимедійні та гіпермедійні засоби навчання, які, будучи сконцентровані в одному навчальному модулі, дають найбільш повне уявлення інформації. Перевагою використання комп'ютерів в освіті є: *інтерактивність спілкування*, тобто зворотний зв'язок студент-викладач, без якого неефективний будь-який процес навчання. *Гнучкість дистанційної форми навчання*, яка створює можливості для побудови індивідуальної освітньої

траєкторії, найбільш зручної студенту. *Якість дистанційної освіти* дає можливість формування навчального плану, побудованого на модульному принципі, який найбільш повно відображає освітні потреби студента. Аналогом цього в очній формі навчання є індивідуальний навчальний план студента, який навіть в межах одного навчального року найчастіше буває дуже важко реалізувати без конфлікту з загальним навчальним планом побудованим на дисциплінарній моделі.

Для підтримки дистанційного навчання у ЗВО можна використовувати безкоштовні, вільно поширювані системи створення дистанційних курсів такі як Moodle, ATutor, Ilias, Olat. Це зумовлено декількома причинами:

- більшість з них має сучасні засоби комунікації студентів та викладачів – форуми, чати та електронну пошту;

- ці системи весь час удосконалюються, оновлюються, до них створюються сучасні доповнення;

- для створення навчальних курсів, викладачам не потрібно мати спеціалізованої додаткової підготовки, достатньо мати навички роботи з текстовим редактором і браузером;

- створення курсів в цих системах – досить зручний та простий процес;

- збільшується кількість загальнодоступних навчальних курсів, які можна використовувати безпосередньо (або частково модифікованими) в навчальному процесі;

- для роботи з дистанційними курсами (як для їхнього створення, так і для навчання) необхідна наявність на ПК будь-якої сучасної операційної системи з графічним інтерфейсом, виходом до Інтернет та сучасним браузером. Потреби у додатковому програмному забезпеченні немає.

Серед найбільш ефективних і доступних цифрових сервісів щодо управління завданнями є (Чубатюк, 2020):

- Google Doc (безкоштовний мережевий офісний пакет, який включає текстовий і табличний редактори та службу для групової роботи з презентаціями);

- Google Sites (зручний сервіс для зберігання внутрішніх робочих документів із загальним мережевим доступом до них);

- Meldium (сервіс для захищеної роботи з документами та іншими цифровими інструментами);

- ProdPad (організація віддаленого робочого процесу з управління продуктами та їх інтеграції, яка здійснюється шляхом використання певних цифрових інструментів);

- Asana (цифрова платформа для колективної роботи з проєктами, що вимагають істотної деталізації, яка працює без необхідності використання електронної пошти);

- Бітрікс 24 (хмарна платформа з набором інструментів для дистанційної корпоративної роботи з проєктами різної складності і специфіки);

- iDone This (цифровий «органайзер» для оцінки продуктивності задіяних співробітників з можливістю перегляду, оцінки та внесення рекомендацій в виконану роботу).

Серед найбільш ефективних і доступних онлайн-ресурсів для самоосвіти на сьогодні є:

- Coursera (платформа для розміщення курсів з різних дисциплін – точні науки, мови, література – з можливістю для отримання підтверджуючих знання сертифікатів);

- EDX (один з найбільших ресурсів онлайн-курсів від кращих ЗВО світу);

- FutureLearn (безкоштовна онлайн-платформа, яка пропонує навчання за курсами різних напрямків від провідних світових університетів);

- Udemu (цифровий сервіс, який дозволяє напрацювати навички в області програмування, що сьогодні як ніколи актуальні, особливо в умовах віддаленої роботи);

- TED («Technology / Entertainment / Design») – це зручний збірник онлайн-конференцій найрізноманітніших спеціалізацій з усього світу);

- ВУМ online (включає 40 безкоштовних онлайн-курсів українською мовою, які містять лекційні матеріали за різними спеціальностями і галузями науки, а також корисні інструменти для комунікування з державними структурами та веденням побутових фінансових витрат);

- Zoom (лідер в сфері конференц-рішень онлайн відповідно до звітів Gartner Magic Quadrant, 2019 р. Забезпечує платформу і технічну підтримку для інтернет-конференцій, навчання, проведення тривалих відео веб-семінарів та міжплатформений обмін повідомленнями і файлами).

Серед найбільш ефективних і доступних онлайн-проектів дистанційної освіти на сьогодні є:

- Classtime (зручний цифровий сервіс інструментів для шкільних вчителів, який допомагає оцінити успішність класу і кожного учня

індивідуально, а також дозволяє створювати і проводити інтерактивні онлайн-уроки);

– Learning.ua (цифровий онлайн-проект, який включає інтерактивні завдання з української мови, читання та математики, а також цікаві завдання та ігри для школярів та дошкільнят з акцентом на міжнародні стандарти освіти Common Core. Завдяки цьому учні можуть набути високого рівня знань, достатнього для успішної здачі зовнішнього незалежного оцінювання, а також надходження в українські або закордонні університети);

– MySchool (освітнє онлайн-середовище для школярів, їх батьків, вчителів і керівників відділів освіти. Воно об'єднує людей, пов'язаних з процесом в закладах середньої освіти за допомогою автоматизації документообігу закладів освіти, онлайн-бібліотеки з мультимедійними матеріалами для учнів, конспектами для вчителів з усіх предметів, темами для всіх класів з включенням різних SMS-сервісів);

– EdERA (вітчизняний проект, що пропонує онлайн-навчання у форматі масових відкритих онлайн-курсів за напрямками «Історія України», «Українська мова і література», «Математика», «Географія», «Англійська мова», «Фізика», «Біологія». Проект включає інтерактивні лекції, конспекти з ілюстраціями і поясненнями, іспити і домашні завдання, припускаючи онлайн-супровід педагогів і можливість спілкування з іншими учнями);

– Гіпермаркет знань (платформа, яка містить матеріали за всією українською шкільною програмою, яка дає дітям можливість робити уроки і практичні завдання вдома. Тут зібрані шкільні підручники, посібники та дидактичні матеріали, якими можна безкоштовно користуватися);

– MiyClass (платформа з широким спектром навчальних матеріалів, тестів та завдань зі шкільних предметів, які дозволяють вивчати дисципліни в інтерактивній формі).

Висновки. Впровадження дистанційного навчання в закладах освіти України на сьогодні перебуває в активній стадії. З початку XXI ст., яке відзначилося затвердженням Концепції розвитку

дистанційної освіти в Україні та прийняттям Положення про дистанційне навчання, спостерігається поступове підвищення ролі й значення цифрових освітніх ресурсів та технологій в освітній галузі. Спрямовується чимало зусиль на узгодження структури закладів вищої освіти в Україні із європейськими вимогами й на підвищення якості дистанційного навчання, яке має зумовити підвищення рівня підготовки фахівців. Дистанційна освіта є важливою складовою підготовки сучасного фахівця в провідних країнах світу та ґрунтується на принципах самостійного навчання з використанням як кращих традиційних методів навчання, так і нових цифрових інформаційних ресурсів, а також призначена для широких верств населення незалежно від матеріального забезпечення, місця проживання, стану здоров'я. Нами з'ясовано, що характерною ключовою рисою дистанційного навчання в Україні є його інтерактивність. Студенти мають можливість не відвідувати навчальні заняття в режимі офлайн, а навчаються у зручний для себе час та у зручному місці. Головною метою дистанційної педагогічної освіти є забезпечення подальшого розвитку системи освіти в напрямку надання їй рис та характеристик відкритої освіти (доступність, масовість, особиста орієнтованість, реальна неперервність тощо). Таким чином дистанційна освіта поступово стає системою підготовки фахівця XXI століття, який характеризується високим професіоналізмом, прагне до співпраці, самоствердження і високого рівня комунікації. Для такої системи характерне різке посилення соціально-значущих мотивів: ділового, пізнавального, співробітництва, самореалізації і розвитку, самоствердження і комунікації внаслідок використання відкритого та комп'ютерного навчання, а також сучасних засобів комунікації.

Перспективами нашого дослідження визначаємо розробку шляхів розширення цифрових інформаційних ресурсів в процесі організації дистанційного навчання у закладах вищої освіти України.

Література

- Биков В. Ю. Інформатизація загальноосвітньої і професійно-технічної школи України: концептуальні засади і пріоритетні напрями *Професійна освіта: педагогіка і психологія*. 2003. № 4. С. 501–515.
- Дмитренко П. В., Пасічник Ю. А. Дистанційна освіта. Київ. НПУ, 1999. 25 с.
- Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Рогульська О. О. Інформаційно-комунікаційні технології в міжкультурній комунікації / За ред. проф. Р. С. Гуревича. Вінниця : Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського, 2009. 232 с.

- Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях : Навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної педагогічної освіти. Вінниця : ООО «Планер», 2005. 366 с.
- Жалдак М. І. Педагогічний потенціал інформації навчального процесу. *Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні 1992–2003*. Харків : ОВС, 2002. С. 371–383.
- Жулківська В. Теоретико-методичні основи дистанційного навчання. Педагогіка, психологія професійної освіти. 2002. № 1. С. 52–59.
- Згуровський М. Общество знаний и информации – тенденции, вызовы, перспективы *Зеркало недели*. 2003. № 19 (444). С. 17.
- Кремень В. Г. Енциклопедія освіти / Головний ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
- Кухаренко В. М. Дистанційне навчання: дистанційний курс. Харків : ХДПУ, 1999. 216 с.
- Олійник В. В. Дистанційна освіта за кордоном та в Україні : стислий аналітичний огляд. Київ : ЦІППО, 2001. 48 с.
- Сисоєва С. О. Проблеми дистанційного навчання: педагогічний аспект. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2003. Вип. 3–4. 308 с.
- Стефаненко П. В. Теоретичні і методичні засади дистанційного навчання у вищій школі : дис. доктора пед. наук. Інститут педагогіки і психології професійної освіти Академії педагогічних наук України. Київ. 2002. 336 с.
- Топузов О. М., Цимбалару А. Д. Стан шкільної практики організації навчальної взаємодії учнів із об'єктами освітнього середовища *Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)* : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2019. Вип. 1(1). С. 59-67.
- Чубатюк Ю. Карантин на умовах цифрових технологій. 2020. URL : <https://cutt.ly/6hTzflV>

References

- Bykov, V. Ju. (2003) Informatyzacija zaghaljnoosvitnoji i profesijno-tehnicnoji shkoly Ukrainy: konceptualjni zasady i priorytetni napriamy. [Informatization of the comprehensive and vocational-technical school of Ukraine: conceptual foundations and priority directions] *Profesijna osvita: pedagoghika i psykhhologhija. [Vocational education: pedagogy and psychology]* № 4. 501–515 (ukr).
- Chubatiuk, Yu. (2020). Karantyn na umovakh tsyfrovych tehnolohii. [Quarantine on the terms of digital technologies]. URL : <https://cutt.ly/6hTzflV> (ukr).
- Dmytrenko, P. V. & Pasichnyk, Ju. A. (1999). Dystancijna osvita [Distance education] Kiev : NPU. (ukr).
- Gaevskaya, E. G. (2007). Tekhnologii setevogo distancionnogo obuchenija. [Network distance learning technologies] SPb: F-filologij i iskusstv SPbGU. 55 (rus).
- Ghurevych, R. S. & Kademija, M. Ju. (2005). Informacijno-telekomunikacijni tekhnologhiji v navchaljnomu procesi ta naukovykh doslidzhennjah [Information and telecommunication technologies in educational process and scientific researches] *Navchaljnyj posibnyk dlja studentiv pedagoghichnykh VNZ i slukhachiv instytutiv pislyadiploornoj pedagoghichnoji osvity*. Vinnitsa : «ООО» Planer. 366 (ukr).
- Ghurevych, R. S., Kademija, M. Ju. & Roghul'sjka, O. O. (2009). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v mizhkulturnij komunikatsii [Information and communication technologies in intercultural communication] / Red. prof. R. S. Ghurevycha. / Vinnitsa : Vinnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni M. Kotsiubynskoho [Vinnytsia State Pedagogical University named after M. Kotsyubynsky] (ukr).
- Kremenj, V. Gh. (2008). Encyklopedija osvity [Encyclopedia of Education] / gholovnyj red. V. Gh. Kremenj. Kiev. Jurinkom Inter. 1040 (ukr).
- Kukharenko, V. M. (1999). Dystancijne navchannja: Dystancijnyj kurs [Distance Learning: Distance Course] Kharkiv : KhDPU, 216 (ukr).
- Olijnyk, V. V. (2001). Dystancijna osvita za kordonom ta v Ukraini: styslyj analitychnyj ohljad. [Distance education abroad and in Ukraine: a brief analytical review] Kiev : CIPPO. 48 (ukr).

- Stefanenko, P. V. (2002). Teoretychni i metodychni zasady dystantsiinoho navchannia u vyshchii shkoli [Theoretical and methodological principles of distance learning in higher education]: Thesis for Doctor of pedagogy. Instytut pedahohiky i psykholohii profesiinoi osvity Akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy. Kyiv. (ukr).
- Sysojeva, S. O. (2003). Problemy dystantsijnogho navchannja: pedaghoghichnyj aspekt [Problems of distance learning: pedagogical aspect] *Neperervna profesijna osvita: teorija i praktyka [Continuing Professional Education: Theory and Practice]*. Vyp. 3–4. 308 (ukr).
- Topuzov, O. & Tsymbalaru, A. (2019). Ctanshilnoipraktykyorhanizatsiinavchalnoivzaiemodiiuchnivizob'iektamyosvitnohoseredovyshcha. [The state of school practice organization of educational interaction of students with the objects of the educational environment] *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, Iss. 1(1). 59-67 (ukr).*
- Zgurovskij, M. (2003). Obshchestvo znanij i informacii – tendencii, vyzovy, perspektivy [Knowledge and Information Society – Trends, Challenges, Prospects] *Zerkalo nedeli. [Mirror of the Week]*. № 19 (444). 17 (rus).
- Zhaldak, M. I. (2002). Pedaghoghichnyj potencial informaciji navchalijnogho procesu [Pedagogical potential of information of educational process] *Rozvytok pedaghoghichnoji i psykhologhichnoji nauky v Ukraini 1992-2003. [Development of pedagogical and psychological science in Ukraine 1992-2003]* Kharkiv : OVS. 371–383 (ukr).
- Zhulkevskja, V. (2002) Teoretyko-metodychniosnovydystantsijnogho navchannja [Theoretical and methodological foundations of distance learning] *Pedaghoghika, psykholohija profesijnoi osvity [Pedagogy, Psychology of Vocational Education]*. № 1. 52–59 (ukr).

ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ РЕСУРСОВ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ

Игорь Гевко, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры компьютерных технологий, Тернопольского национального педагогического университета имени Владимира Гнатюка, г. Тернополь, Украина, e-mail: gevko.i@gmail.com

В статье доказано, что эффективными методами формирования цифровой грамотности является внедрение в учебный процесс дистанционных курсов, тренингов, вебинаров, мастер-классов, круглых столов, и т.д. на более системном уровне. Рассмотрены возможности использования дистанционного образования в учреждениях высшего образования. В статье акцентирует, что цифровизация влияет не только на содержание образования, но и на его организацию. Эти процессы имеют неоднозначные последствия для позиционирования как университетов, так и преподавательского деятельности. Цифровизация образования открывает новые перспективы для любой профессиональной сферы, так как дает возможность расширять контекст деятельности, организовывать международное сотрудничество, создавать виртуальные группы и сообщества, форумы и чаты, обеспечивать доступ к материалам различных форматов (текстов, мультимедиа, телевидения т.п.), расширяет возможности общения с носителями языка через различные Интернет-системы. Появление дистанционного образования привело к совершенно новому пониманию процесса обучения и расширило его возможности.

Ключевые слова: дистанционное образование, цифровые технологии, цифровая грамотность, образовательные платформы, цифровые информационные ресурсы.

APPLICATION OF DIGITAL INFORMATION RESOURCES IN DISTANCE LEARNING

IhorHevko, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Professor at the Department of Computer Technologies, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine, e-mail: gevko.i@gmail.com

The article shows that the introduction of distance learning courses, trainings, webinars, workshops, round tables, etc. at a more systematic level are the effective ways of forming digital literacy. Possibilities of using distance learning in higher education institutions are considered. The article emphasizes that digitization affects not only the content of education but also its organization. These processes have mixed implications for positioning of universities and teaching work. Digitalization of education opens up new perspectives for any professional field, as it enables to expand the context of activities, organize international cooperation, create virtual groups and communities, forums and chats, provide access to materials of various formats (texts, multimedia, television, etc.), expand communication with native speakers through various Internet systems, etc. The advent of distance education has led to a whole new understanding of the learning process and has expanded its capabilities.

The introduction of distance learning in Ukraine is currently in its active stage. At the beginning of the XXI century The Concept of Development of Distance Education in Ukraine and the Regulation on Distance Learning were approved. Today, the role and importance of digital educational resources and technologies in the educational sector is increasing; a great deal of efforts are being made to harmonize the structure of national HEIs with European requirements and to improve the quality of distance learning, which should lead to an increase in the level of training of specialists. Distance education is an important component of modern specialist training in many countries of the world, based on the use of both the best traditional teaching methods and new DER, as well as on the principles of self-study, intended for the general public irrespective of material security, place of residence, health status. A distinctive feature of distance education is interactive learning. Students have the opportunity not to attend classes, but to study at convenient time and in a convenient place. The main goal of distance learning is to ensure further development of the education system towards providing it with features and characteristics of open education (accessibility, mass, personal orientation, real continuity etc).

Thus, distance education is a 21st century specialist training system, characterized by high professionalism that strives for collaboration, self-affirmation and a high level of communication with colleagues. It is characterized by a great intensification of socially significant motives: business, cognitive, cooperation, self-realization and development, self-affirmation and communication through the use of open and computer-based learning and modern means of communication.

Keywords: distance education, digital technologies, digital literacy, educational platforms, digital information resources.

Стаття надійшла до редакції / Received 15.04.2020

Прийнята до друку / Accepted 26.05.2020

Унікальність тексту 85 % (UnicheckID 1005415358)

© Гевко Ігор Васильович

УДК 371.13: 316.774

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

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

У науково-методичній статті доведено, що в контексті підготовки молоді до взаємодії зі складним інформаційним світом особливого значення набуває залучення здобувачів вищої освіти до медіакультури. Визначено, що ці процеси особливо важливі для професійної підготовки перекладачів, адже саме вони є представниками сучасної української культури у світі. Проблема формування медіаграмотності майбутніх перекладачів в статті актуалізовано в декількох площинах: соціокультурній, науково-педагогічній та емпіричній. Розглянуто медіаосвіту як складову професійної

підготовки майбутніх перекладачів: представлено авторське бачення її мети, завдань, функцій впровадження в систему вищої освіти в Україні. Наведено результати проведеного із студентами гуманітарно-педагогічного факультету спеціальності філологія (англійська) опитування, яке демонструє недостатність сформованості у майбутніх перекладачів медіаграмотності за всіма досліджуваними показниками: інформаційним, мотиваційним та технологічним.

Ключові слова: медіаграмотність, медіаосвіта, медіакультура, майбутні перекладачі, засоби масової комунікації, засоби масової інформації.

Вступ. Медіатизований простір становить середовище життєдіяльності сучасної людини, у якому нові технології мультимедіа та засоби масової комунікації включені в усі сфери професійного і громадського суспільного життя. Ознаками розвитку в Україні мультимедійного суспільства є домінування високоефективних технологій отримання, збереження, обробки, аналізу, поширення та використання інформації у світоглядній, духовній, естетичній, побутовій, виробничій та інших сферах діяльності. Під впливом цих умов відчутних змін зазнає і професійна діяльність перекладачів, адже все частіше для забезпечення перекладацької діяльності на високому професійному рівні фахівці мають володіти сучасними мультимедійними технологіями. Відповідно, невідкладним завданням сучасних закладів вищої освіти України є впровадження в освітній процес основ медіаосвіти з метою формування медіа-грамотності перекладачів у процесі їхньої фахової підготовки, а також оволодіння ними цілим набором компетентностей – від традиційної мовної до новітньої інформаційної.

Теоретичні основи медіаосвіти досліджують В. Іванов, Т. Іванов, О. Волошенюк, Л. Кульчинська, О. Федоров (2013), які у своїй роботі представили основні погляди на зміст дефініцій «медіаосвіта» та «медіаграмотність», а також ґрунтовно проаналізували основні моделі медіаосвіти та медіаграмотності. Розвиток медіадидактики аналізує Г. Онкович (2008), особливості медіаосвіти у вищій школі з'ясовують Ю. Казаков (2007), О. Лілік (2020), Т. Козак (2015) та інші. Теорію та практику освіти в контекстах використання аудіовізуальних технологій аналізує В. Дивак (2012), особливості інформаційно-психологічної підготовки здобувачів освіти аналізують Л. Астахова, Т. Харлампєва (2009) та інші. Узагальнено досвід формування інформаційної компетентності перекладачів у роботах С. Амеліна (2014), Р. Тарасенко (2015) та інших.

У Законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні» (2015), Концепції впровадження медіаосвіти в Україні (2016) підкреслюється вагомість підвищення стану медіаграмотності здобувачів освіти в умовах сучасного інформаційного суспільства. Як демонструють представлені вище позиції, розпочаті нами раніше дослідження окремих аспектів впровадження засобів медіакommunікації в освіті (Дьоміна, Аракелян (2017); Дьоміна (2019)) та подальший контент-аналіз наукових праць дослідників медіаосвіти у вищій школі, проблеми формування медіаграмотності майбутніх перекладачів активно розробляються та потребують системних емпіричних перевірок.

Метою статті є оприлюднення окремих результатів емпіричного дослідження сформованості медіаграмотності майбутніх перекладачів.

Для з'ясування стану медіаграмотності у майбутніх перекладачів було використано такі **методи дослідження**, як: аналіз і порівняння даних наукової та навчально-методичної літератури, періодичних видань, нормативно-правових актів; а також аналіз і узагальнення результатів опитування, бесід з викладачами і студентами та спостереження за навчальними заняттями.

Медіаосвіта як складова професійної підготовки майбутніх перекладачів. Сучасна вища освіта не може розвиватися та функціонувати поза використанням засобів масової інформації та інформаційних технологій. Дослідники у галузі соціології засобів масової інформації (ЗМІ) доводять, що на початку ХХІ століття відбулася остаточна переорієнтація студентської аудиторії на аудіовізуальну інформацію. Проте вітчизняна теорія і практика освіти виявилася непередбаченою до шквалу інформації, яка подається через мас-медіа. Заперечення, демонстративне непомічання викладачем сучасних медіаматеріалів, як правило, призводить до загострення проблеми

негармонійного сприйняття студентами навчального матеріалу. Тому назріла гостра необхідність у переорієнтації сучасної вищої освіти на формування здобувача освіти як підготовленого сприймача різноманітної медіаінформації, естетично грамотну особистість, яка могла б протистояти руйнівним, деформуючим процесам глобальної інформатизації (Казаков, 2007). Саме тому сучасні стандарти професійної освіти перекладачів передбачають, що випускники закладів вищої освіти повинні володіти методами пошуку, обробки та використання інформації, вміти її інтерпретувати, адаптувати відповідно до запитів адресатів. Зазначені взаємозв'язки медіаосвіти та професійної підготовки майбутнього перекладача слід розглядати як важливі складові його професійної компетентності (Дьоміна, 2017).

На нашу думку, медіаграмотність майбутнього перекладача передбачає: поінформованість у питаннях медійних трактувань різних проблем розвитку сучасного глобалізованого суспільства, зокрема соціокультурних аспектів становлення кожної особистості, знання впливу контактів з медіа на спосіб життя людини, її міжособистісні стосунки та цінності, що набуває особливої важливості відповідно до мети та завдань професійної діяльності перекладача; розвиток чутливості до тенденцій у медійному світі з урахуванням появи нових інформаційних технологій, поширення інформаційної мережі інтернет, посилення манулятивного впливу різноманітних засобів масової комунікації на сучасну людину; використання базових концепцій медіаосвіти для аналізу медіатекстів; аналіз можливого впливу медіатекстів на поведінку, особливо молоді. Перекладач, який набув високого рівня медіаграмотності у закладі вищої освіти, має вміти: використовувати дослідницьку методику, спрямовану на організацію самостійного пошуку медіа інформації для вирішення тих чи інших питань; постійно розвивати здатності щодо використання різноманітних джерел медіаінформації; організовувати дискусії, у процесі яких зможе навчитися толерантно слухати інших та тактовно висловлювати власну думку.

Саме тому пріоритетною **метою** використання засобів масової комунікації у системі вищої освіти визначаємо: формування умінь здобувачів освіти орієнтуватися в інформаційному просторі, здатностей до швидкої адаптації до швидко змінюваних умов життя та засобів позитивного саморозвитку особистості.

Основні **завдання медіаосвіти** як компоненту професійної освіти майбутніх перекладачів полягають у наступному: навчити розуміти медіатексти, усвідомлювати наслідки їх впливу на психічні стани, протистояти маніпулятивному впливу засобів масової комунікації; оволодівати багатоманітними засобами спілкування на підставі розвиненої медіакультури; сформувати навички самостійного критичного оцінювання інформаційного потоку; створювати власні медіатексти мовою різних засобів масової інформації; підготувати молоде покоління до життя у сучасних інформаційних умовах.

Наукові психолого-педагогічні рефлексії з проблем медіаосвіти, формування медіакультури студентської молоді дозволяють виділити наступні **функції медіаосвіти** як складової професійної підготовки майбутнього перекладача: інформаційна; просвітницька; функції соціалізуюча і адаптаційна; ціннісно-орієнтаційна та культурно-дозволяна.

У освітньому процесі закладів вищої освіти, на нашу думку, можуть бути реалізовані різні **моделі медіаосвіти**:

- освітньо-інформаційні (вивчення історії та загальної теорії, мови медіакультури, яке спирається на семіотичну, культурологічну, соціокультурну, естетичну теорії медіаосвіти);

- етико-виховні моделі (аналіз філософських, моральних, релігійних проблем на матеріалі медіа, який спирається на ідеологічну, екологічну, етичну, релігійну, протекціоністську тощо);

- практико-утилітарні моделі (емпіричне вивчення та застосування медіатехніки, що ґрунтується на теорії «споживання та задоволення» та практичній теорії медіаосвіти);

- естетичні моделі (спираються на естетичну, культурологічну, художню теорії медіаосвіти та зорієнтовані, насамперед, на розвиток художнього смаку і аналіз кращих творів медіакультури);

- соціокультурні моделі (соціокультурний розвиток здобувачів освіти щодо зорової пам'яті, уяви, сприйняття, інтерпретації, аналізу, самостійного критичного мислення по відношенню до медіатекстів будь-яких видів та жанрів).

За умови врахування конкретних завдань і цілей закладу вищої освіти та варіативності існуючих підходів до медіаосвіти обирається та модель, за допомогою якої можливо максимально задовольнити потреби здобувачів освіти у

професійному становленні за допомогою засобів масової комунікації. Ураховуючи особливості кожної із зазначених моделей та специфіку навчально-виховного процесу у закладів вищої освіти України особливу увагу привертає саме соціокультурна модель, однак за умови використання елементів освітньо-інформаційної та естетичної моделей. До такого припущення доходимо шляхом аналізу процесів сприйняття особистістю повідомлень засобів масової комунікації, які опосередковані наявністю в людині сформованих протягом усього попереднього життя стереотипів. Відповідно, медіаосвіта студенської молоді має враховувати механізми стереотипізації уявлень про явища та предмети, що оточують людину. Соціальна обумовленість механізму стереотипізації уявлень особистості дозволяє звернути особливу увагу на соціальне підґрунтя формування стосунків молоді із засобами масової комунікації.

Сформованість медіаграмотності у здобувачів вищої освіти рефлексується сучасними дослідниками відповідно до *трьох рівнів* (Казаков, 2007, с. 116):

- високий рівень сформованості медіаграмотності визначається глибиною розуміння сутності медіатексту: здатністю особи до аналізу, порівняння, оцінки цінності медіатексту, реферування, узагальнення, дедукції, індукції, синтезу;

- середній рівень медіаграмотності передбачає наявність у здобувача освіти комплексу виражених жанрових, тематичних, емоційних, інтелектуальних, психологічних, творчих, етичних, естетичних мотивів роботи з медіапродукцією;

- для низького рівня розвитку медіаграмотності характерна: тематична залежність, відсутність проникливості, високої імпульсивності у прийнятті рішень та нерозуміння багатозначності медіатекстів внаслідок чого неточність у сприйнятті медіаповідомлення.

Результати опитування майбутніх перекладачів щодо сформованості у них медіаграмотності. Впровадження засобів медіаосвіти у процес професійної підготовки майбутніх перекладачів передбачає вивчення стану сформованості у здобувачів освіти медіаграмотності. З цієї метою нами було проведено емпіричне дослідження із 36 студентами 2 курсу гуманітарно-педагогічного факультету спеціальності філологія (англійська)

Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ).

З групою студентів було проведено опитування, яке містило три блоки: *інформаційний* (з'ясовувалася поінформованість у питаннях медіакультури, обізнаності щодо впливу контактів медіа на спосіб життя особи, формування її цінностей, посилення маніпулятивного впливу різних ЗМК на сучасну людину тощо); *мотиваційний* (з'ясовувалися мотиви й частота контактів з медіатекстами, розвиток чутливості до тенденцій у медійному світі з урахуванням появи нових інформаційних технологій, поширення мережі інтернет, а також професійні інтереси у застосуванні медіапродукції у роботі перекладача); *технологічний* (здатності працювати із медіатекстами, використання ключових концепцій медіаосвіти для аналізу медіатекстів тощо).

Аналіз відповідей інформаційного блоку опитування зафіксував переважно середній та низький рівень теоретичних знань у медіагалузі. Зазначимо, що переважно ці знання складаються із стихійно-побутових уявлень студентів про ЗМК. Відповідно, завдяки різноманітним каналам масової комунікації (насамперед, телебачення, інтернет) провідним джерелом таких уявлень виступає щоденне споживання інформації. На думку більшості опитуваних (57 %), ЗМК повинні виконувати тільки розважальну функцію. Респонденти також відзначили наявність великої кількості недостовірної інформації, що транслюється ЗМК, особливо мережею інтернет та телебаченням. На запитання «Що ви передбачаєте обрати як предмет аналізу повідомлень ЗМК?» відповіді респондентів розподілено таким чином: фактичний та життєвий матеріал – 65 %; проблематика програм та моральні цінності – по 42 %; форма подання матеріалу – 11, 5 %. Але за даними опитування жоден студент не вбачає необхідності у вивченні ЗМК як самостійного об'єкту.

Аналіз мотиваційного блоку опитування виявив, що характер контактів студентів з медіатекстами є амбівалентним, адже високий рівень контактів перекладачів з медіа (95 %) не означає високого рівня медіаграмотності в цілому. Проте низький рівень контактів з медіа може, на думку Р. Тарасенко, не лише позначати «прагнення швидко уникнути повідомлень, що являють складність, звужити контакти з медіатекстами до мінімальної кількості, щоб захищати себе від необхідності витрачати

додаткові розумові зусилля» (2015, с. 28), але й підвищену вибірковість індивіда. Окрім цього, з'ясовано, що абсолютна більшість респондентів (98 %) мають намір використовувати у майбутній професійній діяльності засоби масової комунікації.

Аналіз відповідей технологічного блоку опитування виявив, що всі респонденти є активними споживачами інтернету, але з них лише 28 % визнали, що у повній мірі володіють навичками аналізу інформації та уникнення маніпуляції. Для організації перекладацької діяльності 65 % віддають перевагу інтернет-ресурсам, а 75 % використовують змішані засоби отримання інформації. Щодо конкретних ЗМК відповіді розподілено таким чином: преса – 87 %; телебачення – 61 %; кіно – 58 %; радіо – 15 %. Щодо інших ЗМК, які планують використовувати майбутні перекладачі, то найчастіше називався інтернет (65 %). При цьому 75 % опитуваних планують використовувати у професійній діяльності відразу декілька ЗМК.

Висновки. Проблема формування медіаграмотності майбутніх перекладачів актуалізується в декількох площинах: соціокультурній, адже у контексті підготовки молоді до взаємодії зі глобалізованим інформаційним світом особливого значення набуває залучення здобувачів вищої освіти до медіакультури. Зокрема, сучасні стандарти вищої професійної педагогічної освіти визначають, що випускники закладів вищої освіти із спеціалізації «переклад» повинні володіти методами пошуку, обробки та використання інформації, вміти її інтерпретувати, адаптувати адресатів відповідно до запитів. Аналітична діяльність майбутнього перекладача щодо медіатексту передбачає: з'ясування відповідності закону побудови медіатексту в цілому, занурення в логіку

авторського мислення, реконструкцію концепції автору медіатексту, визначення власної точки зору відповідно до конкретної роботи медіакультури. Теоретична підготовка майбутніх перекладачів у контексті завдань медіаосвіти обов'язково включає охоплення різних питань стосовно співпраці засобів масової інформації світу та суспільства, теорії та історії медіакультури. Таким чином, медіаосвіта відіграє ключову роль у професійній підготовці сучасних перекладачів, адже є складовою процесу набуття майбутнім фахівцем високого професійного рівня та забезпечує якісне представництво сучасної української культури у світі. *Науково-педагогічна площина* рефлексії досліджуваного явища демонструє брак теоретичного обґрунтування змісту та структури медіаосвіти, методів, засобів і форм виховання медіакультури, що дозволяє дослідникам констатувати недостатню розробленість даної проблеми та формулювати потребу комплексного підходу до пошуку ресурсів та механізмів формування медіакультури майбутніх перекладачів. *Емпірична площина* аналізу проблеми, представлена у статті результатами проведеного із студентами опитування, демонструє недостатність сформованості у майбутніх перекладачів медіаграмотності за всіма досліджуваними показниками: інформаційним, мотиваційним та технологічним.

Перспективами подальших розвідок розглядаємо дослідження кореляційних взаємозв'язків якісної медіаосвіти у закладі вищої освіти та рівня професійної підготовки майбутніх перекладачів. Окрім цього, важливим завданням розглядаємо розробку педагогічних термінів теорії медіаосвіти майбутнього перекладача.

Література

- Амеліна С. М. Тенденції формування інформаційної компетентності перекладачів в університетах США в умовах глобалізації. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія»* 2014. 199 (2), 16–25.
- Астахова Л. В., Харлампьева Т. В. Критическое мышление как средство обеспечения информационно-психологической безопасности личности : Монография / Под научн. ред. Л. В. Астаховой. Москва : РАН, 2009. 136 с.
- Дивак В. В. Підготовка майбутніх фахівців з педагогіки вищої школи засобами медіаосвітніх технологій *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2012. № 6 (32).
- Дьоміна В. В. Білінгвізм майбутнього перекладача – вимога сучасної європейської вищої освіти *Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін..]*

- Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2019. Вип. 1(1)., С. 90–95.
- Дьоміна В. В., Аракелян А. А. Формування медіаграмотності майбутніх учителів початкових класів. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*, 2017. № 8 С. 38–42.
- Іванов В., Волошенюк О., Кульчинська Л., Федоров О. Медіаосвіта та медіаграмотність : підручник. За науковою редакцією В. В. Різуна. Вид. 2-ге, стереотип., Київ: Акад. укр. преси. Центр Вільної Преси, 2013. 352 с.
- Казakov Ю. М. Педагогічні умови застосування медіаосвіти в процесі професійної підготовки майбутніх вчителів : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2007. 21 с.
- Козак Т. Розвиток критичного мислення майбутніх учителів як невід'ємної складової їх медіаосвіти *Практична медіаграмотність: міжнародний досвід та українські перспективи*. Збірник статей Третьої міжнародної науково-методичної конференції Київ : Центр Вільної Преси, Академія української преси, 2015. С. 250–257.
- Лілік О. Формування медіаграмотності майбутніх учителів української мови і літератури: практичні аспекти *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип 27, том 6, 2020. С. 106–109. DOI : <https://doi.org/10.24919/2308-4863.6/27.204652>
- Онкович Г. В. Медіаосвіта як інтелектуально-комунікативна мережа *Вища освіта України*. 2008. № 3. Д. 1. Тем. вип. Наука і вища освіта в Україні: міра взаємодії. 212 с. С. 130–137.
- Тарасенко Р. О. Формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів для аграрної галузі: теорія і практика. Монографія. Київ : ЦП «КОМПРИНТ», 2015. 394 с.

References

- Amelina, S. M. (2014). Tendentsii formuvannia informatsiinoi kompetentnosti perekladachiv v universytetakh SShA v umovakh hlobalizatsii. [Tendencies of Formation of Information Competence of Translators at US Universities in Globalization]. *Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. Seriya «Pedagogika. Psykholohiia. Filosofiia» [Scientific Bulletin of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine. The series «Pedagogy. Psychology. Philosophy»]*. 199 (2), 16–25 (ukr).
- Astahova, L. V. & Harlamp'eva, T. V. (2009). Kriticheskoe myshlenie kak sredstvo obespecheniya informacionno-psihologicheskoy bezopasnosti lichnosti [Critical thinking as a means of ensuring information and psychological security of a person] : Monografiya / Pod nauchn. red. L. V. Astahovoj. Moscow : RAN. (rus).
- Demina, V. V. & Arakelyan, A. A. (2017). Formuvannia mediahramotnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Formation of media literacy of future primary school teachers]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriya «Pedagogichni nauky».[Bulletin of Cherkasy University. Pedagogical Sciences Series]*, 8, 38–42. (ukr).
- Domina V. V. (2019). Bilinhvizm maibutnoho perekladacha – vymoha suchasnoi yevropeiskoi vyshchoi osvity [The bilingualism of future translator as a requirement of modern European higher education] *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 Academyll of Zaporizhzhia Regional Council, 2020. Iss. 1(2). 90–95. (ukr).*
- Dyvak, V. V. (2012). Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv z pedahohiky vyshchoi shkoly zasobamy mediaosvitnikh tekhnolohii [Training of future specialists in higher school pedagogy by means of media educational technologies] *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia. [Information Technologies and Teaching Aids]*. № 6 (32). (ukr).
- Ivanov, V., Ivanov, T. & Voloshenyuk, O. (2012). Mediaosvita ta media hramotnist [Media education and media literacy: a brief review (Tutorial)]. Kyiv. PMO, 58. (ukr).
- Kazakov, Yu. M. (2007) Pedahohichni umovy zastosuvannia mediaosvity v protsesi profesiinoi pidhotovky maibutnikh vchyteliv [Pedagogical conditions for the use of media education in the process of vocational training of translators]. synopsis of PhD thesis. Luhansk. (ukr).
- Kozak, T. (2015). Rozvytok krytychnoho myslennia maibutnikh uchyteliv yak nevid'iemnoi skladovoi yikh mediaosvity [Development of critical thinking of future teachers as an integral part of their media education]

- Praktychna mediahramotnist: mizhnarodnyi dosvid ta ukraïnski perspektyvy. [Practical media literacy: international experience and Ukrainian perspectives]* Zbirnyk statei Tretoi mizhnarodnoi naukovo-metodychnoi konferentsii Kyiv : Tsentr Vilnoi Presy, Akademiia ukraïnskoï presy. 250–257. (ukr).
- Lilik, Olha (2020). Formuvannia mediahramotnosti maibutnikh uchyteliv ukraïnskoï movy i literatury: praktychni aspekty [Formation of media literacy in future teachers of Ukrainian language and literature: practical aspects] *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. [Current Issues of the Humanities]* Vyp 27, tom 6. 106–109. DOI : <https://doi.org/10.24919/2308-4863.6/27.204652> (ukr).
- Onkovych, H. V. (2008). Mediaosvita yak intelektualno-komunikatyvna merezha [Media education as an intellectual and communicative network] *Vyshcha osvita Ukrainy. [Higher Education of Ukraine]* № 3. D. 1. Tem. vyp. Nauka i vyshcha osvita v Ukraini: mira vzaiemodii. 130–137. (ukr).
- Tarasenko, R. O. (2015). Формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів для аграрної галузі: теорія і практика [Forming the information competence of future translators for the agricultural sector: theory and practice]. Monograph. Kyiv: COMPRINT Central Securities Commission. (ukr).

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАГРАМОТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

Викторія Деміна, доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри романо-германських мов і перекладу, Національний університет біоресурсів і природопольовання України, Київ, Україна, email: diomina@nubip.edu.ua

В статті доказано, що в контексті підготовки молоді до взаємодії з складним інформаційним світом особливе значення набуває залучення студентів вищої освіти до медіакультури. Визначено, що ці процеси особливо важливі для професійної підготовки перекладачів, адже саме вони є представниками сучасної української культури в світі. Проблема формування медіаграмотності майбутніх перекладачів в статті актуалізована в декількох площинах: соціокультурній, науково-педагогічній та емпіричній. Медіаосвіта розглянута як складова професійної підготовки майбутніх перекладачів: представлено авторське бачення її цілей, завдань, функцій в системі вищої освіти в Україні. Приведені результати дослідження з студентами гуманітарно-педагогічного факультету, спеціальності англійська філологія, опроса, які демонструють недостатність сформованості у майбутніх перекладачів медіаграмотності за всіма досліджуваними показниками: інформаційним, мотиваційним та технологічним.

Ключові слова: медіаграмотність, медіаосвіта, медіакультура, майбутні перекладачі, засоби масової комунікації, засоби масової інформації.

THE ISSUE OF FORMING MEDIA LITERACY OF FUTURE TRANSLATORS

Victoriia 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

The globalization of the modern information world has led to the adoption of media culture in virtually all areas of human life – manufacturing, the public sphere, education, communication, and the arts. Media connections are formed between all social structures, countries, different communities. It is through mass communication that the process of rooting values and behaviors that dominate society at a certain time takes place.

In the proposed article, the author argues that at the present stage particular importance is gained by the involvement of an individual in the media culture in the context of preparing young people to interact with the complex information world. It is determined that these processes are important for the professional training of translators, because very often they are representatives of contemporary Ukrainian culture in the world. It is proved that the training of modern specialists requires from them mastering of a whole range of competences - from traditional language to modern information ones. This is justified by the fact that future translation specialists must have up-to-date information technologies in order to ensure high-level translation activities.

The modern standards of higher professional pedagogical education mark that the graduating students of pedagogical educational establishments must be aware of the methods of search, treatment and use of

information; be able her to interpret and adapt addressees in accordance with queries. The marked intercommunications of mediaeducation and professional preparation of future translator are examined as important constituents of his/her professional competence.

Analytical activity of a future translator in relation to mediatext provides for : finding out of conformities to law of construction of mediatext on the whole; immersion in logic of the authorial thinking; reconstruction of conception to the author of a mediatext; determination of the own point of view in relation to a concrete work of mediaculture.

Theoretical preparation of future translators in the context of tasks of mediaeducation necessarily includes different questions in relation to co-operation of medias of the world in the society, theory and history of mediaculture. An informative supply in industry of theory and history of mediaeducation will form the ground not only for successful communicative practice in industry of medias, but also for creation of the own programs of educational orientation medias in the future process of independent pedagogical work at school.

The specificity of professional training of future translators in pedagogical institutions of higher learning predetermines the special attention to the development of professional knowledge and abilities that teachers need for perfecting their own pedagogical culture. Such professional knowledge and abilities can be marked by such indexes: motivational (reasons of mediaeducational activity; aspiring to perfecting one's own knowledge of media); informative (a level of being informed; pedagogical knowledge of the media industry); methodical (methodical abilities in the sphere of mediaeducation); activity (quality of medias of educational activity); creativity (a level of the creative elements in media educational activity).

Translator that received media education in an institution of higher learning will be able: to encourage students, develop a desire to formulate the problem questions concerning media; use in teaching the research methodology aimed at the organization of independent search of information in media by students for substantiating certain questions; help students to develop skills in relation to the use of various sources of mediainformation; organize discussions in the process of students' learning to listen tolerantly and tactfully to others and to express their own opinion.

Development of pedagogical terms of application of mediaeducation in the process of professional training of future translators at the initial stage requires the study of the real practice of intercommunication of modern student youth and mediaculture.

Key words: media literacy, mediaeducation, mediaculture, interaction, future translators, education, value orientations.

Стаття надійшла до редакції / Received 10.02.2020.

Прийнята до друку / Accepted 26.05.2020.

Унікальність тексту 91 % (UnicheckID 1005391088)

© Дьоміна Вікторія Володимирівна

УДК 378.091.33-027.22: 37.013.42

Олена Володимирівна Казаннікова
ORCID ID: 0000-0002-7900-9424
кандидат педагогічних наук,
директор санаторної школи
Хортицької національної академії,
Запоріжжя, Україна
e.v.kazannikova@gmail.com

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ВОРКШОПУ У ПРОЦЕСІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У науково-методичній статті обґрунтовано концептуальні засади і практичні можливості використання технології воркшопу у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності. Розкрито цільові пріоритети і сутнісні характеристики воркшопу як інноваційної педагогічної технології, що передбачає активне та самостійне здобуття знань і прийняття рішень учасниками у процесі динамічної групової роботи, інтеграцію соціально-комунікативних, діяльнісно-

практичних і проєктно-інноваційних компонентів професійної підготовки. Визначено етапи організації воркшопу (підготовчий, організаційно-ознайомчий, дослідницький, технологічний і заключний етапи) і варіативні форми їхнього проведення (аналіз проблемних ситуацій, тимбілдинг, дискусія, педагогічна майстерня, мозковий штурм, марафон, параметричний практикум). Наведено зразок структурної побудови курсу воркшопу – тематичний план циклу занять «Траєкторія професійного саморозвитку майбутнього соціального педагога», що включає десять занять інтерактивно-компетентнісного спрямування. Як приклад застосування технології воркшопу у процесі практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів, описано дві вправи: «Структура професійної компетентності соціального педагога» і «Формула професійної компетентності соціального педагога». Розкрито діагностичні критерії (ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний) і відповідні показники, за якими можна оцінити динаміку професійного саморозвитку майбутніх соціальних педагогів завдяки проведенню воркшоп-заняттям. Представлено результати впровадження циклу воркшоп-занять та оцінки його ефективності за допомогою розробленого діагностичного інструментарію: анкети для студента «Мій компетентнісний потенціал як передумова майбутньої професійної діяльності» і карти експертного оцінювання для викладача «Динаміка професійного саморозвитку майбутнього соціального педагога».

Ключові слова: технологія воркшопу, професійна компетентність соціального педагога, комунікативні компетенції, організаторські компетенції, дослідницькі компетенції, інформаційні компетенції, корекційно-реабілітаційні компетенції, соціально-правові компетенції.

Вступ. Сьогодення України характеризується динамічними суспільними, культурними та соціально-економічними трансформаціями, у тому числі й у системі соціального захисту населення, що зумовлює нові вимоги до фахової компетентності, професійної діяльності та особистісних характеристик спеціаліста у сфері соціальної роботи, зокрема соціального педагога, здатного до самостійного та результативного провадження професійної діяльності. У цьому контексті актуальним є питання зміни освітньої парадигми, модернізації процесу професійної підготовки майбутнього соціального педагога у закладах вищої освіти, що зумовлює пошук і реалізацію нових концептуальних підходів, педагогічних ідей формування особистості спеціаліста, як суб'єкта освітнього процесу, та його фахової компетентності, що відповідає новим професійним стандартам України.

Вітчизняні та зарубіжні дослідники розробили концептуальні засади й окремі аспекти удосконалення надання освітніх послуг і професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів. У дослідженнях наголошується на важливості забезпечення високого рівня теоретико-методичної та практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів у системному процесі формування їхньої професійної спрямованості, їхніх знань, умінь та навичок як складових професійної компетентності. Аналіз результатів досліджень Т. Абрамович (Абрамович, 2018), В. Андрієвської (Андрієвська, 1994),

В. Багрій (Багрій, 2012), В. Барко (Барко, 2010), О. Бартош (Бартош, 2014), В. Білик (Білик, 2010), Р. Вайноли (Вайнола, 2009) щодо формування професійних умінь і навичок майбутніх фахівців дає можливість стверджувати, що професійні вміння визначаються як внутрішня модель практичної діяльності фахівця, формування й розвиток якої забезпечується взаємозв'язком теоретичних знань, особистісних здібностей та відпрацюванням відповідних навичок. Поняття «вміння та навички», як правило, вживаються разом, проте вони не синонімічні. У своїх дослідженнях науковці підкреслюють, що вміння завжди спираються на свідомий інтелектуальний контроль, який активується при виникненні нестандартної ситуації, що вимагає прийняття розумних рішень.

В. Бондар (2000) доводить, що вміння формуються у процесі застосування знань на практиці, та виокремлює у цьому процесі такі компоненти: попереднє орієнтування у завданні, відтворення знань на основі встановлення зв'язків між старими знаннями й новим завданням, актуалізація знань, які необхідні для застосування, творчої переробки актуалізованих знань, побудови прийомів і дій, творче перенесення виробничих умінь на різні види діяльності.

З позицій компетентнісного підходу, який набуває парадигмального значення для системи освіти України та зарубіжних країн, процес практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності вимагає

подальшого вдосконалення для більш ефективного розвитку у фахівців ключових професійних компетентностей. Відповідно, все більшого значення набувають ті інноваційні педагогічні технології, компетентнісна спрямованість яких забезпечується за рахунок посилення соціально-комунікативних, діяльнісно-практичних і проєктно-інноваційних компонентів професійної підготовки, оскільки цінність «чистої теорії» (знань та інформації як контенту освіти) визначається здатністю та готовністю фахівця до її успішного використання для творчого розв'язання складних, нестандартних професійних завдань у тісній взаємодії з іншими суб'єктами соціально-педагогічного процесу. Однією з інноваційних технологій, які відповідають пріоритетам модернізації процесу професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів на засадах компетентнісного підходу, є технологія воркшопу, функціональний потенціал і особливості впровадження якої потребують ґрунтовного дослідження.

Метою статті є розкриття сутності технології воркшопу і специфіки її використання у процесі практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності.

Методи дослідження: теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури (для уточнення сучасних підходів до визначення цільових та організаційних аспектів технології воркшопу), проєктування (для розробки циклу тренінгових занять з використанням технології воркшопу), анкетування та експертне оцінювання (для дослідження ефективності розробленого циклу занять).

Сутність воркшопу як інноваційної педагогічної технології. Воркшоп (термін «workshop» походить з англійської мови та означає «майстерня» або «цех») – це інноваційна технологія підготовки та проведення колективного навчального заходу з використанням інтерактивних форм роботи, які спрямовані на активне та самостійне здобуття знань і прийняття рішень учасниками у процесі динамічної групової роботи (С. Литвиненко, 2014).

М. Скрипник (2013) зазначає, що воркшоп – динамічний процес комплексного засвоєння знань. Набуття знань відбувається завдяки активній роботі учасників, у процесі якої акцентується отримання динамічних знань, при цьому учасники самостійно визначають цілі навчання, відповідальність за результативність діяльності

розподіляється між ведучим і учасниками воркшопу.

К. Фопель (2003) визначає воркшоп як інтенсивний навчальний захід, який сприяє розвитку компетентностей та забезпечує отримання освітнього результату за рахунок власної активної роботи учасників. Необхідні теоретичні елементи, як правило, подаються стисло і сконцентровано. Натомість у центрі уваги перебуває самостійне навчання учасників і активна групова взаємодія, під час якої вони мають можливість відкривати потенційні можливості та інтегрувати досвід інших.

Воркшоп має важливі інваріантні характеристики: динамічність, активність, соціальність процесу взаємодії та взаємонавчання, які відповідають особливостям професійної практичної підготовки майбутнього соціального педагога на засадах компетентнісного та діяльнісного підходів; забезпечує виконання унікальних завдань: змінити роль викладача з транслятора на активного учасника освітнього процесу, виконати роль майданчика для реалізації нових ідей у студентських проєктах; забезпечити командування у студентських групах, підвищити інтерес та мотивацію до практичної професійної підготовки всіх учасників процесу; регулювати специфічні запити й очікування від професійної практичної підготовки.

Тема воркшопу визначається значущістю потреб здобувачів освіти та повинна викликати актуальний інтерес до вивчення поставленої проблеми. Відповідно до ступеня складності проблеми визначається тривалість воркшопу: мініворкшопи, які тривають невеликий проміжок часу (1–2 години) та довготривалі (від 1-го до 7-ми днів). Перевага технології воркшопу полягає у використанні різноманітних методів, форм дослідження та пізнання, які за рахунок взаємодії між учасниками заходу активізують їхній власний досвід та особистісні переживання, що забезпечує набуття ними актуальних, ґрунтовних знань і досвіду. Форма проведення воркшопу може бути як у режимі онлайн, так і офлайн.

З точки зору організаційної структури воркшоп, як і будь-яка технологія, включає низку етапів: підготовчий (визначення теми, проблеми, мети, SMART-цілей, задач, структури, таймінгу), організаційно-ознайомчий (презентація тенденцій визначеного напрямку та проблеми), дослідницький (дослідження визначеної проблеми), технологічний (генерація ідей і рішень),

заклучний (прийняття рішень, їх презентація, оцінювання), на кожному з етапів використовуються доцільні методи, форми і прийоми.

Також доцільно розглянути основні відмінності технології воркшопу від інших інтерактивних заходів:

- теоретична частина відсутня, вирішуються тільки прикладні проблеми;
- висока інтенсивність групової взаємодії;
- відповідальність за пошук ідей та прийняття рішень несуть учасники воркшопу;
- кожен учасник є активним членом команди та вносить у спільну роботу свої ідеї, особистий досвід, власні спостереження, експерименти тощо;
- значимість актуального досвіду та особистого переживання кожного учасника;
- результат роботи команди залежить від ступеня участі кожного учасника, від рівня його самостійності.

Залежно від освітньої мети практичної підготовки майбутніх фахівців можливе застосування різних воркшопів, які є доцільними за своєю структурою, формою проведення, кількістю часу, засобами визначення завдань та шляхами їх реалізації: аналізу проблемних ситуацій, тимбілдингу, дискусії, педагогічної майстерні, мозкового штурму, марафону, параметричного практикуму. Успішне досягнення поставленої мети воркшопу можливе за умови здійснення ретельного планування та організації процесу його проведення, що передбачає визначення SMART-цілей і результатів співпраці педагога та здобувачів освіти. Наступним етапом рекомендовано конкретизувати навчальні заходи з визначенням прийомів і технік проведення воркшопу, після чого планувати раціональне використання часу відповідно до визначеного тематичного планування та цілей діяльності. Дослідники практики проведення воркшопу додатково рекомендують визначити індивідуальний стиль: визначення провідних акцентів, перспектив, провідних компетенцій; урахування специфіки категорії учасників воркшопу та визначення необхідного ресурсного забезпечення.

Завдання ведучого, який проводить воркшоп, – зорієнтувати учасників у темі, ознайомити з правилами заходу та надати вихідні дані для аналізу (індивідуальні, групові завдання тощо). Важливо, що ведучий, як модератор і фасилітатор, не виявляє домінуючої, нав'язливої

ролі, але бере активну участь у процесі вирішення завдань та створює умови для самостійного отримання результату кожним учасником.

Максимальний результат воркшопу залежить від активної співпраці всіх учасників, їхньої готовності аналізувати досвід інших, здатності приходити до компромісу з іншими учасниками процесу, вміння швидко обирати оптимальне рішення та брати відповідальність на себе. Важливо, щоб кожен учасник воркшопу сформулював для себе результат, якого потрібно досягти, й намагався отримати його, дотримуючись визначеного плану.

Відповідно до технології воркшопу на завершальному етапі необхідно проводити рефлексію. Зворотній зв'язок допомагає виявити прогрес у досягненні мети та визначити недоліки, що вимагають коригування. Глибина та якість зворотного зв'язку визначають ефективність освітнього процесу. Розгорнутий зворотній зв'язок відповідає низці вимог – він має бути об'єктивним, конкретним, зваженим, доречним, зрозумілим, враховувати можливість порівняння з попереднім зворотнім зв'язком, містити план дій, подальші пропозиції мають бути представлені в ієрархічному порядку.

Формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів передбачає дотримання таких етапів:

1. Ціннісно-мотиваційний етап, який забезпечує розвиток у майбутніх соціальних педагогів стійкої внутрішньої мотивації, бажання пізнавати себе та працювати над собою, прагнення стати професіоналом своєї справи, наявність спеціальних знань, умінь та компетентностей, набуття досвіду теоретичного й практичного вирішення професійних завдань.

2. Виробничо-технологічний етап професійної адаптації, що передбачає суб'єктивне засвоєння фахових знань, умінь, ролей та професійно важливих якостей, усвідомлення особливостей самостійної професійної діяльності, соціально-психологічну адаптацію в колективі.

3. Продуктивно-творчий етап, що забезпечує реалізацію особистості при самостійному виконанні професійних завдань.

Етапи формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів складаються з виконання взаємопов'язаних процедур, що сприяють формуванню професійних умінь в умовах практичної підготовки як однієї з основних форм освітнього процесу, що ґрунтується

на теоретичному фундаменті професійних знань, забезпечує застосування їх на практиці, сприяє пізнанню закономірностей, специфіки і принципів професійної діяльності, оволодінню способами її організації, формуванню професійно-особистісних якостей та набуттю практичних навичок, визначених у Державному освітньому стандарті і кваліфікаційних вимогах до фахівців соціально-педагогічної сфери.

Теоретичне переосмислення технології воркшопу, єдність її змістовної та процесуальної сторін, практична орієнтація дозволяють використовувати її на кожному етапі формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів. Технологія воркшопу дозволяє розкривати сутність, зміст фахової підготовки та адаптувати зміст і форми освітнього процесу до індивідуальних особливостей здобувачів освіти; поєднувати педагогічні технології і підходи; структурувати процес для оптимізації послідовного опанування й виконання основних функцій соціального педагога, у тому числі в умовах практичної підготовки, що сприяє успішній професійній адаптації здобувача освіти як майбутнього спеціаліста.

Органічне поєднання мети, завдань практичної підготовки соціальних педагогів з технологією воркшопу створює відкрите освітнє середовище, у якому здійснюється динамічний і творчий індивідуалізований процес, наповнений багатоваріантним змістом, різноманітністю навчальних дій, що забезпечує ефективне виконання таких пріоритетних завдань практичної підготовки:

- апробація та адаптація теоретичних знань, встановлення відповідних взаємозв'язків у практичній діяльності;
- здійснення наукового дослідження специфіки та соціально-педагогічних проблем у сфері професійної діяльності (збір психолого-педагогічної інформації за темою (завданням), її обробка, аналіз, систематизація, висунення гіпотез, концепцій);
- створення методичних, дидактичних розробок та їх апробація;
- відпрацювання умінь та навичок професійної діяльності (комунікативних, організаторських, діагностичних, проєктивних, дидактичних, аналітичних);
- оволодіння різноманітними видами професійної діяльності;

– розвиток творчих та особистісних якостей, які необхідні соціальному педагогу в його професійній діяльності;

– випробування в різних професійних ролях;

– реалізація індивідуальних професійних потреб і очікувань;

– створення умов для самостійного і цілеспрямованого вибору освітньої та професійної діяльності;

– засвоєння технології соціально-педагогічної роботи;

– освоєння норм взаємодії у колективі та взаємин з колегами;

– ознайомлення з основними видами та типами соціальних закладів, що надають соціально-педагогічну допомогу дітям та молоді.

У такий спосіб практико-зорієнтовний характер технології воркшопу, її спрямованість на формування професійних умінь і навичок дозволяють пов'язати отримані аудиторні знання з професійною діяльністю у процесі подолання конкретних труднощів фахової практики. Технологія сприяє реалізації процесу практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів, їхній максимальній ідентифікації з майбутніми професійними завданнями, які полягають у розвитку дитини як особистості, створенні комфортних, безпечних умов для її успішної соціалізації та адаптації, набутті нею соціального і життєвого досвіду.

З метою підвищення ефективності практичної підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності нами було розроблено та впроваджено цикл занять на тему: «Траєкторія професійного саморозвитку майбутнього соціального педагога», що передбачав використання технології воркшопу при організації інтерактивного навчання учасників. Відповідно до тематичного плану (табл. 1) цикл включає 10 занять, присвячених пріоритетним проблемам підготовки майбутніх фахівців з урахуванням сучасних викликів і завдань у соціально-педагогічній практиці.

Як приклад застосування технології воркшопу у процесі практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів наведемо дві вправи, що використовуються на занятті № 1 «Професійна компетентність соціального педагога» відповідно до наведеного тематичного плану.

Вправа «Структура професійної компетентності соціального педагога»

Ведучий. Структура професійної компетентності педагога складається з таких

компонентів: педагогічні знання, педагогічні вміння, педагогічні функції, педагогічні якості тощо. Сучасний освітній процес базується на компетентнісному підході до навчання та виховання дітей і відрізняється своєю неповторністю та унікальністю, тому і структура професійної компетентності соціального педагога – це унікальне поєднання важливих якостей, професійних компетенцій та професійних ролей соціального педагога. Ґрунтовний аналіз проблеми розвитку педагогічної компетентності дозволив

розробити модель професійної компетентності соціального педагога.

Ведучий. Модель компетентного соціального педагога складається з багатьох компонентів, серед яких були виділені такі:

- особистісні якості;
- спеціальні професійні компетенції;
- загальні професійні компетенції;
- професійні ролі.

Таблиця 1

Тематичний план циклу занять
«Траєкторія професійного саморозвитку майбутнього соціального педагога»

№	Тема заняття	Мета заняття	Час (год.)
1.	Професійна компетентність соціального педагога	Ознайомлення майбутніх соціальних педагогів із поняттям «професійна компетентність», моделлю компетентного соціального педагога, її структурою та змістом.	1,5
2.	Особливості інноваційних технологій соціально-педагогічної діяльності	Актуалізація знань майбутніх соціальних педагогів щодо особливостей інноваційних технологій соціально-педагогічної діяльності.	1,5
3.	Комунікативні компетенції соціальних педагогів	Визначення складових комунікативних компетенцій соціальних педагогів; підвищення рівня сформованості комунікативних компетенцій майбутніх соціальних педагогів.	1,5
4.	Організаторські компетенції соціальних педагогів	Визначення складових організаторських компетенцій соціальних педагогів; підвищення рівня сформованості організаторських компетенцій майбутніх соціальних педагогів: відпрацювання вміння організовувати загальношкільні виховні заходи та тематичні батьківські збори.	1,5
5.	Дослідницькі компетенції соціальних педагогів	Актуалізація знань майбутніх соціальних педагогів щодо використання методів педагогічних досліджень у процесі виховної роботи; підвищення рівня сформованості дослідницьких компетенцій майбутніх соціальних педагогів.	1,5
6.	Інформаційні компетенції соціальних педагогів	Визначення основних складових інформаційних компетенцій соціальних педагогів; підвищення рівня сформованості інформаційних компетенцій майбутніх соціальних педагогів: відпрацювання вміння працювати з комп'ютерними технологіями.	1,5
7.	Корекційно-реабілітаційні компетенції соціальних педагогів	Визначення складових корекційно-реабілітаційних компетенцій соціальних педагогів; підвищення рівня сформованості корекційно-реабілітаційних компетенцій майбутніх соціальних педагогів: відпрацювання вміння складати плани-конспекти корекційних занять, відпрацювання вміння щодо забезпечення ефективної інклюзії дітей з особливими освітніми потребами в освітньому процесі.	1,5
8.	Соціально-правові компетенції соціальних педагогів	Визначення основних складових соціально-правових компетенцій соціальних педагогів; підвищення рівня сформованості соціально-правових компетенцій майбутніх соціальних педагогів.	1,5
9.	Особливості роботи соціальних педагогів з батьками.	Визначення основних форм взаємодії соціальних педагогів з батьками; підвищення рівня сформованості навичок роботи з батьками вихованців.	1,5
10.	Педагогічний супровід розвитку життєвої компетентності вихованців.	Ознайомлення майбутніх соціальних педагогів з технологією педагогічного супроводу, етапами та засобами супроводу; формування вміння складати програму педагогічного супроводу.	1,5

Ведучий. Отже, після ознайомлення з основними структурними компонентами моделі компетентного соціального педагога вам пропонується розробити зміст кожного з

компонентів моделі. Для цього пропоную об'єднатися у 4 групи, шляхом розрахунку за порами року: весна, літо, осінь, зима. Представник кожної групи повинен визначити шляхом

жеребкування компонент моделі, з яким буде працювати його група. На виконання завдання буде надано 15 хвилин. Потім представники групи презентують свою роботу.

(Представники кожної групи обирають собі завдання. Група працює, а потім презентує результати своєї роботи).

Ведучий. Дякую всім за роботу. Ви дуже точно відобразили зміст основних компонентів моделі компетентного соціального педагога-вихователя. Усі вони були включені у модель. Давайте уважно подивимося на неї і визначимо, що було вами не враховано? Чому і наскільки важливими виступають певні компоненти моделі?

(Обговорення).

Вправа «Формула професійної компетентності соціального педагога».

Ведучий. Після того, як ми проаналізували компоненти професійної компетентності соціального педагога, пропоную розглянути їх загальне співвідношення, обговоривши формулу компетентності:

Компетентність = мобільність знань + гнучкість методу + критичність мислення.

По-перше, знання – це не просто інформація, а швидко змінювана, динамічна, різноманітна інформація, яку необхідно вміти знайти, відсіяти від непотрібної, перевести у досвід власної діяльності.

По-друге, професійно значущим є уміння використовувати це знання у конкретній ситуації, розуміння, яким чином можна добути це знання, для якого знання який метод є релевантним.

По-третє, важливим є адекватне оцінювання себе, суспільства, свого місця в ньому, конкретного знання, необхідності чи зайвості його для своєї діяльності, а також методу його здобуття та використання.

Ведучий. А зараз кожному з вас пропонується наступне завдання: скласти формулу професійної компетентності соціального педагога. Для того, щоб завдання було виконано якісно, використовуйте модель компетентного соціального педагога. Для цієї роботи пропоную об'єднатися групам «Зима» з «Весною», а «Осені» з «Літом». На виконання цієї роботи вам дається 10 хвилин, а потім представники від кожної групи презентують результати діяльності групи і зможуть пояснити, чому саме така формула професійної компетентності соціального педагога була розроблена.

(Групи працюють, а потім представники презентують результати своєї роботи).

Наведені вправи є логічно і концептуально взаємопов'язаними, тож проводяться саме у наведеному порядку – спершу вправа «Структура професійної компетентності соціального педагога», потім – вправа «Формула професійної компетентності соціального педагога». Проведення цих вправ за технологією воркшопу дозволяє забезпечити активну, творчу взаємодію учасників, сприяє їх фаховому саморозвитку у процесі розв'язання професійно значущих завдань.

Розроблений нами цикл занять відповідно до вищенаведеного тематичного плану впроваджується у процес практичної підготовки майбутніх фахівців (здобувачів вищої освіти спеціальності 231 «Соціальна робота», спеціалізації «Соціальна педагогіка») з 2018 р. Динаміка формування у студентів професійно значущих компетенцій і якостей відстежується за чотирма взаємодоповнюючими критеріями: ціннісно-мотиваційним, когнітивним, діяльнісним і рефлексивним, сукупність яких репрезентує ключові характеристики готовності соціального педагога до успішної професійної діяльності і фахового саморозвитку. Ціннісно-мотиваційний критерій об'єднує професійні цінності та особистісні мотиви, що спонукають соціального педагога до відповідального виконання професійної діяльності. Оволодіння системою загальнонаукових, психологічних, соціально-педагогічних та інших спеціально-професійних знань, які необхідні майбутньому соціальному педагогу для реалізації професійних функцій, характеризує когнітивний критерій. Показниками діяльнісного критерію є оволодіння сукупністю соціально-педагогічних умінь та навичок, які виробляються шляхом застосування різних прийомів і способів соціально-педагогічної взаємодії у професійному середовищі. При цьому професійні вміння та навички тісно пов'язані з набутими професійними знаннями, які реалізуються у практичній діяльності. Рівень сформованості професійної компетентності та готовності до самореалізації майбутніх соціальних педагогів, що характеризують рефлексивний критерій, визначають такі показники: здатність до самоаналізу, саморозуміння рівня реалізації практичних завдань, самоінтерпретація й самовизначення індивідуального стилю роботи; самоактуалізація як постійне поновлення способів

досягнення мікроцілей діяльності і таким чином вироблення алгоритму дій.

За кожним із зазначених критеріїв були конкретизовані показники (табл. 2), які були покладені в основу розробленого нами діагностичного інструментарію для відстеження динаміки професійного саморозвитку майбутніх соціальних педагогів за підсумками впровадження циклу занять. Діагностичний інструментарій включає анкету для студента «Мій компетентнісний

потенціал як передумова майбутньої професійної діяльності» і карту експертного оцінювання «Динаміка професійного саморозвитку майбутнього соціального педагога», яку заповнює ведучий занять (як правило, це куратор студентської групи, який достатньо інформований про актуальний рівень сформованості фахових компетенцій студентів і може об'єктивно оцінити результативність циклу занять).

Таблиця 2

Критерії та показники сформованості професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів

Критерії	Діагностичні показники
Ціннісно-мотиваційний критерій	- Сформованість професійно важливих і необхідних для здійснення професійної діяльності якостей, які можна розділити на три групи: - перша група якостей: психологічні характеристики, що є складовою частиною здатності до певного виду діяльності (психічні процеси та психічні стани); - друга група якостей: психоаналітичні якості, такі як: самоконтроль, самокритичність, самооцінка своїх вчинків, а також фізична тренуваність, вміння переключитися і керувати своїми емоціями; - третя група якостей: комунікабельність – швидкість встановлення контактів із людьми; емпатійність – визначення настрою людей, виявлення їхніх установок, чекань, співпереживання їхнім недолікам; візуальність – зовнішня привабливість особистості; красномовство. - Усвідомлення значущості своєї діяльності. - Прагнення до підвищення професійної компетентності, самовдосконалення та саморозвитку.
Когнітивний	- Розуміння сутності, змісту, цілей та завдань професійної діяльності. - Володіння системою знань про сутність педагогіки, психології як наук; принципи та методи соціально-педагогічної діяльності; особливості соціалізації особистості в різних мікросоціумах; попередження негативного впливу факторів соціального середовища на особистість; характеристики загальних технологій соціально-педагогічної діяльності і технологій організації соціально-педагогічної роботи з різними групами клієнтів; можливості та умови ефективної реалізації загальнонаукових та специфічних методів в практиці соціально-педагогічної роботи.
Діяльнісний	- Сформованість професійних умінь (аналізувати різні фактори впливу на соціалізацію особистості; диференціювати зміст діяльності відповідно до різних об'єктів, суб'єктів та напрямів соціально-педагогічної роботи; добирати та адаптувати відповідно до мети, особливостей клієнтів і реальної ситуації технології соціально-педагогічної роботи, методи та прийоми реалізації завдань соціально-педагогічної роботи; проектувати, планувати, організовувати та аналізувати організаційні форми соціально-педагогічної роботи; будувати стратегію соціально-педагогічної роботи, спрямовану на саморозвиток особистості дитини та молодшої людини, реалізацію її творчого потенціалу, здібностей, задатків, активізації зусиль клієнтів (індивідів, груп, спільнот) на вирішення власних проблем). - Оволодіння методами, способами і досвідом самостійного розв'язання професійних завдань.
Рефлексивний	- Сформованість умінь здійснювати самоконтроль, самоаналіз й самооцінку результатів професійної діяльності. - Формування професійних умінь творчо виконувати організаційні та виробничі завдання під час проходження виробничої практики. - Розвиток навичок інноваційної професійної діяльності. - Переосмислення та творче виявлення особистісного досвіду й фахової діяльності у розв'язанні проблемних ситуацій, що виникають у процесі професійної підготовки та майбутньої фахової діяльності. - Самовизначення індивідуального стилю професійної діяльності. - Прагнення до підвищення професійної компетентності, самовдосконалення та саморозвитку. - Самоактуалізація як постійне поновлення способів досягнення мікроцілей діяльності і таким чином вироблення алгоритму дій.

За підсумками впровадження циклу воркшоп-занять «Траєкторія професійного саморозвитку майбутнього соціального педагога» у 2018/2019 н.р. і 2019/2020 н.р. та оцінки його ефективності за допомогою розробленого діагностичного інструментарію встановлено, що більшість студентів (69,4 %) характеризується позитивною динамікою фахового саморозвитку за всіма 14 ключовими діагностичними показниками, представленими в табл. 2. Всі інші учасники воркшоп-занять (30,6 %) характеризуються позитивною динамікою майже за всіма діагностичними показниками (в інтервалі від 8 до 13), що також можна визнати достатнім

результатом впровадження циклу занять за технологією воркшопу.

Висновок. Впровадження у процес практичної підготовки майбутніх педагогів технології воркшопу надає можливість забезпечити високий рівень реалізації компетентнісних завдань освітнього процесу, спрямованого на створення інноваційного освітнього середовища командної взаємодії та взаємонавчання, що сприяє актуалізації знань, умінь, навичок і власного досвіду студентів й інтеграції їх у фахову діяльність, акумуляції педагогічних ідей та відтворенню їх на практиці. У такий спосіб майбутні фахівці у процесі практичної підготовки мають можливість засвоїти професійні функції, навчитися виявляти та

вирішувати певні соціально-педагогічні проблеми з використанням доцільних форм і методів професійної діяльності, що сприяє збагаченню професійного досвіду та формуванню професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів, їх готовності до провадження фахової діяльності й ефективній адаптації у період початку самостійної професійної діяльності.

Таким чином, впровадження технології воркшопу у процес практичної підготовки майбутніх педагогів дає можливість забезпечити високий рівень організації та реалізації освітнього процесу на засадах компетентнісного, особистісно-орієнтованого та діяльнісного підходів та сприяє створенню інноваційного освітнього середовища командної взаємодії та взаємонавчання, у якому

всі учасники процесу є суб'єктами освітнього процесу; створенню умов актуалізації знань, власного досвіду студентів, інтеграції їх у новий досвід і розуміння вирішення певного питання, проблеми або ситуації соціально-педагогічної діяльності; акумуляції педагогічних ідей та відтворенню їх на практиці; формуванню не просто спеціальних знань, умінь та навичок соціального педагога, а й ключових професійних компетенцій на достатньому рівні професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів, а також їхньої готовності до провадження фахової діяльності. *Перспективами нашого дослідження* є продовження емпіричних розвідок щодо удосконалення методичних аспектів практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Література

- Абрамович Т. В. Розвиток професійної компетентності соціального педагога у системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Рівне, 2018. 310 с.
- Андрієвська В. В. Професійна компетенція: теорія і практика її оцінки на Заході. *Науково-методичне забезпечення діяльності сучасної професійної школи*. Київ, 1994. Ч. 1. С. 25–29.
- Багрий В. Н. Критерії та рівні сформованості професійних умінь майбутніх соціальних педагогів. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2012. № 6. С. 10–14.
- Барко В. І. Аналіз наукових підходів до становлення поняття «професійна компетентність» сучасного фахівця. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2010. Вип. 5. С. 18–29.
- Бартош О. П. До проблеми теоретичної підготовки бакалаврів соціальної роботи у Великій Британії. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2014. № 5 (288). Ч. І. С. 187–195.
- Білик В. В. Компетенції і компетентності як нові освітні конструкти. *Педагогічний дискурс* : ХГПА, 2010. Вип. 7. С. 41–46.
- Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі. Київ : ФАДА ЛТД, 2000. 191 с.
- Вайнола Р. Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 46 с.
- Литвиненко С. А. Використання воркшопів у підготовці майбутніх психологів до професійної діяльності. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2014. Вип. 9. С. 10–12.
- Скрипник М. І. Інтерактивні технології в післядипломному навчанні : довідник; НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». Київ., 2013. 205 с.
- Фопель К. Эффективный воркшоп. Динамическое обучение; пер. с нем. Москва : Генезис, 2003. 368 с.

References

- Abramovych, T. V. (2018). Rozvytok profesiinoi kompetentnosti sotsialnoho pedahoha u systemi pislyadyploinoi osvity. [Development of professional competence of a social educator in the system of postgraduate education]. (Thesis for Ph. D. of Pedagogy): Rivne (ukr).
- Andriievska, V. V. (1994). Profesiina kompetentsiia: teoriia i praktyka yii otsinky na Zakhodi. [Professional competence: theory and practice of its evaluation in the West]. *Naukovo-metodychne zabezpechennia diialnosti suchasnoi profesiinoi shkoly*. [Scientific and methodological support of the modern vocational school]. 25–29 (ukr).
- Bahrii, V. N. (2012). Kryteriitativnisformovanostiprofesiinykhuminmaibutnikhsotsialnykhpedahohiv. [Criteria and levels of professional skills of future social educators]. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu*

- sotsialnykh tekhnolohii Universytetu «Ukraina». [Collection of scientific works of the Khmelnytsky Institute of Social Technologies of the University «Ukraine»]. Issue 6. 10–14 (ukr).
- Barko, V. I. (2010). Analiz naukovykh pidkhodiv do stanovlennia poniattia «profesiina kompetentnist» suchasnoho fakhivtsia. [Analysis of scientific approaches to the formation of the concept of «professional competence» of a modern specialist]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. [Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine]*. Issue 5. 18–29 (ukr).
- Bartosh, O. P. (2014). Do problemy teoretychnoi pidhotovky bakalavriv sotsialnoi roboty u Velykii Brytanii. [To the problem of theoretical training of bachelors of social work in Great Britain]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka. [Bulletin of Taras Shevchenko LNU]*. Issue 5. 187–195(ukr).
- Bilyk, V. V. (2010). Kompetentsii i kompetentnosti yak novi osvitni konstrukty. [Competences and competencies as new educational constructs]. *Pedahohichnyi dyskurs. [Pedagogical discourse]*. Issue 7. 41–46(ukr).
- Bondar, V. I. (2000). Teoriia i tekhnolohiia upravlinnia protsesom navchannia v shkoli. [Theory and technology of school learning management]. Kyiv: FADA LTD (ukr).
- Fopel, K. (2003). Effektivnyi vorkshop. Dinamicheskoe obuchenie. [Effective workshop. Dynamic learning]. Moscow: Genезis (rus).
- Lytvynenko, S. A. (2014). Vykorystanniavorkshopivupidhotovtsimaibutnikhpsykholohivdoprofesiinoidiialnosti. [The use of workshops in the preparation of future psychologists for professional activities]. *Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity. [Update the content, forms and methods of teaching and education in educational institutions]*. Issue 9. 10–12 (ukr).
- Skrypnyk, M. I. (2013). Interaktyvni tekhnolohii v pisliadyplomnomu navchanni. [Interactive technologies in postgraduate education]. Kyiv: DVNZ «Un-t menedzh. osvity»(ukr).
- Vainola, R. Kh. (2009). Pedahohichnizasadysobystisnohorozvytkumaibutnohosotsialnohopedahohavprotsesiprofesiinoidipidhotovky. [Pedagogical principles of personal development of the future social pedagogue in the process of professional training]. (Synopsis of thesis for Ph. D. of Pedagogy). Kyiv (ukr).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ВОРКШОПА В ПРОЦЕССЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Елена Казанникова, кандидат педагогических наук, директор санаторной школы I–III ст.,
Хортицкая национальная академия, Запорожье, Украина, e-mail: e.v.kazannikova@gmail.com**

В статье с теоретико-методологических позиций современной педагогики высшей школы и социальной педагогики обоснованы концептуальные основы и практические возможности использования технологии воркшопа в процессе подготовки будущих социальных педагогов к профессиональной деятельности. Раскрыты целевые приоритеты и сущностные характеристики воркшопа как инновационной педагогической технологии, которая предусматривает активное и самостоятельное получение знаний и принятие решений участниками в процессе динамической групповой работы, интеграцию социально-коммуникативных, деятельностно-практических и проектно-инновационных компонентов профессиональной подготовки. Определены этапы организации воркшопов (подготовительный, организационно-ознакомительный, исследовательский, технологический и заключительный этапы) и вариативные формы их проведения (анализ проблемных ситуаций, тимбилдинг, дискуссия, педагогическая мастерская, мозговой штурм, марафон, параметрический практикум). Приведен образец структурного построения курса воркшопа – тематический план цикла занятий «Траектория профессионального саморазвития будущего социального педагога», включающий десять занятий интерактивно-компетентностной направленности. В качестве примера применения технологии воркшопа в процессе практической подготовки будущих социальных педагогов описаны два упражнения: «Структура профессиональной компетентности социального педагога» и «Формула профессиональной компетентности социального педагога». Раскрыты диагностические критерии (ценностно-мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный) и соответствующие показатели, по которым можно оценить динамику профессионального саморазвития будущих социальных педагогов благодаря проведенным воркшоп-занятиям. Представлены результаты внедрения цикла воркшоп-занятий «Траектория

професійного саморозвитку майбутнього соціального педагога» і оцінки його ефективності з допомогою розробаного діагностичного інструментарія: анкети для студента «Мій компетентнісний потенціал як передумовка майбутньої професійної діяльності» і карти експертної оцінки для преподавателя «Динаміка професійного саморозвитку майбутнього соціального педагога».

Ключевые слова: технологія воркшопу, професійна компетентність соціального педагога, комунікативні компетенції, організаційні компетенції, дослідницькі компетенції, інформаційні компетенції, корекційно-реабілітаційні компетенції, соціально-правові компетенції.

USE OF WORKSHOP TECHNOLOGY IN PRACTICAL TRAINING FOR FUTURE SOCIAL CARE TEACHERS IN TERMS OF PROFESSIONAL ACTIVITY

Olena Kazannikova, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Sanatorium School of I-III degrees, Khortytsia National Academy, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: e.v.kazannikova@gmail.com

The article substantiates the conceptual principles and practical possibilities of using workshops in the process of practical training of to-be social care teachers for professional activity. The issue is considered from the theoretical and methodological standpoint of modern higher education and social pedagogy. The article explores target priorities and essential features of the workshop as an innovative pedagogical technology which assumes that participants actively and willingly gain knowledge and make decisions in the process of dynamic group work which integrates social-communicative, activity-practical, and project-innovative components of professional training.

It is proved that potentials of competence and activity approaches can be successfully realized in the process of practical training of to-be social care teachers due to such invariant characteristics of the workshop as dynamism, active and social nature of reciprocal learning process, swapping teacher's role between those of a translator and an active participant of the education process, as well as ensuring team building in student groups.

The author identifies stages to organize a workshop (preparatory, organizational-introductory, research, technological, and final stages) and various ways of their implementation (analysis of problematic situations, team building, discussion, pedagogical workshop, brainstorming, marathon, parametric hands-on session). The article provides a sample workshop course structure — "Professional development milestones for a prospective social care teacher" course plan for a set of ten interactive-competence sessions. As an example of using workshop technology in practical training for prospective social care teachers, the article outlines two exercises, "Structure of social care teachers' professional competence" and "Formula of social care teachers' professional competence". The study identifies diagnostic criteria (value-motivational, cognitive, activity, and reflexive ones) and corresponding indicators that help to assess the dynamics of prospective social care teachers' development based on workshop results. The article also presents the results of workshop course introduction and its efficiency assessment using developed diagnostic tools including student questionnaires ("My competence potential as a prerequisite for future professional activity") and an expert assessment sheet for a prospective teacher ("Dynamics of student's professional development for a prospective social care teacher").

Keywords: workshop technology, social care teacher's professional competence, communication competence, organizational competence, research competence, information competence, correction and rehabilitation competence, social and legal competence.

Стаття надійшла до редакції / Received 10.02.2020.

Прийнята до друку / Accepted 26.05.2020.

Унікальність тексту 93 % (UnicheckID 1005370159)

© Казаннікова Олена Володимирівна

УДК 378:373.3.011.3-051(477.52/.6)(091)

Володимир Миколайович Марків
ORCID ID: 0000-0001-9297-4977

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та методик навчання,
Хортицька національна академія,
м. Запоріжжя, Україна
vnmarkiv63@gmail.com

Ірина Володимирівна Онищенко
ORCID ID: 0000-0003-0672-0570

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти,
Криворізький державний педагогічний університет,
м. Кривий Ріг, Україна
irina_onischenko@ukr.net

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЇ BYOD

Стаття має науково-методичний характер та присвячена проблемі формування мотивації до професійної діяльності в майбутніх учителів початкової школи засобами технології BYOD. Розкрито сутність понять «мотивація», «мотивація до професійної діяльності», «технологія BYOD». Обґрунтовано необхідність упровадження в освітній процес закладів вищої освіти технології BYOD, яка дозволяє використовувати персональні мобільні пристрої (смартфон, планшет, нетбук, електронну книгу, iPhone, iPad та ін.) як інструменти для навчання. З'ясовано функціональні можливості технології BYOD як ефективного засобу формування мотивації до професійної діяльності в майбутніх учителів початкової школи. Проаналізовано особливості формування мотивації до професійної діяльності в майбутніх учителів початкових класів засобами технології BYOD. Визначено, що упровадження в освітній процес вищої школи технології BYOD і реалізація її освітніх можливостей дозволить інтенсифікувати професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи, диференціювати й індивідуалізувати процес навчання, раціоналізувати форми подачі інформації. Доведено, що використання технології BYOD створює сприятливі умови для формування в студентів мотивації до професійної діяльності, успішного оволодіння професією вчителя початкової школи.

Ключові слова: мотивація, мотивація до професійної діяльності, мобільне навчання, мобільні технології, BYOD-підхід, технологія BYOD.

Вступ. Стратегічним вектором модернізації вищої педагогічної освіти є її розбудова на засадах компетентнісного підходу, реалізація основних положень якого дозволяє створити ефективні умови для професійної підготовки конкурентоспроможних, компетентних, успішних, активних, творчих фахівців, готових до інноваційної діяльності в контексті вимог Нової української школи (далі – НУШ). Сучасний учитель початкової школи повинен бути обізнаним із новітніми науково обґрунтованими відомостями з педагогіки, психології, методик, інноватики для створення освітньо-розвивального середовища НУШ, що сприятиме цілісному індивідуально-особистісному становленню дітей молодшого шкільного віку; здатним до продуктивної професійної діяльності на

основі розвиненої педагогічної рефлексії відповідно до провідних ціннісно-світоглядних орієнтацій, вимог педагогічної етики та викликів початкової школи.

У контексті реалізації концепції «Нова українська школа» успішність сучасного вчителя початкової школи залежить не тільки від сформованих професійно-педагогічних компетентностей, а й від мотивації до професійної діяльності, бажання працювати за фахом. Учитель Нової української початкової школи – це генератор ідей, новатор, який уміє створювати освітньо-розвивальне середовище, творчо розв'язує різноманітні задачі педагогічної діяльності, успішно впроваджує як традиційні, так і новітні методики,

технології, методи та прийоми навчання, утілює творчі ідеї в практику професійної діяльності.

В умовах інформатизації вищої педагогічної освіти особливої актуальності набуває пошук нових підходів до організації освітнього процесу у вищій школі, упровадження інноваційних технологій, використання новітніх форм і методів подання навчального матеріалу. Одним із ефективних засобів формування мотивації до професійної діяльності в майбутніх учителів початкової школи в контексті вимог Нової української школи є технологія BYOD (Bring Your Own Device) – «прийди зі своїм пристроєм» (смартфон, планшет, нетбук, ноутбук, електронна книга, iPhone, iPad та ін.). Вирішення проблеми упровадження в освітній процес вищої школи і реалізації освітніх можливостей технології BYOD дозволить істотно підвищити ефективність навчального процесу, інтенсифікувати професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи, формувати в них мотивацію до майбутньої професійної діяльності.

Мотивація – одне з базових понять, що використовується для пояснення рушійних сил поведінки, діяльності людини. На основі аналізу науково-педагогічної літератури визначено, що проблема формування мотивації до професійної діяльності в майбутніх фахівців – одна зі стрижневих у психології і педагогіці.

Так, у працях І. Баклицького (2004) велика увага приділяється вивченню різних аспектів професійного становлення майбутнього фахівця, зокрема теоретико-методологічним засадам формування мотивації до професійної діяльності. За переконанням дослідника, в умовах закладів вищої освіти мотивація до професійної діяльності формується, насамперед, як спонування, спрямування, ставлення до професії, що виявляються в мотивах майбутньої професійної діяльності. Учений підкреслює, що особисті мотиви, потреби, цілі, наміри, бажання, інтереси студента виступають як внутрішні причини його навчання; водночас, мотиви майбутньої професійної діяльності виступають психологічними причинами, які визначають цілеспрямовані дії студента щодо отримання знань, вмінь і навичок, що сприяють його активності, успішності його навчання, котрі зумовлюють спрямованість навчання і якість його професійної реалізації в майбутньому.

Дослідження Н. Іванової (2016) присвячені розкриттю сутності мотивації фахівця до професійної діяльності, її змісту, функцій,

структури. Дослідниця вважає, що мотивація до професійної діяльності є полімотивованою, адже спонукається кількома мотивами. Найстійкішими мотивами у полімотиваційній структурі виступають спонування, усвідомлювані фахівцем як такі, що забезпечують потребу, яка відповідає його певній самооцінці, рівню домагань. Авторка зауважує, що мотивація до професійної діяльності детермінується значною кількістю чинників, серед яких чільне місце посідають такі: професійна компетентність та індивідуально-психологічні особливості спеціаліста; умови діяльності, з урахуванням яких відбувається цей процес; вимоги, які висуває робота до особистості фахівця (с. 23).

Т. Євменова (2004), досліджуючи проблему розвитку мотивації до професійної діяльності в майбутніх педагогів під час навчання у ЗВО, виокремлює спонукальну, спрямовуючу, регулюючу, змістотвірну та контролюючу функції мотивації, які є значущими для педагогічної діяльності. Авторка наголошує, що мотивація до професійної діяльності є невід'ємним компонентом професійної підготовки майбутнього педагога, яка має орієнтуватися на професійний саморозвиток студентів (самопізнання, самовизначення, самоорганізація, самореалізація).

У наукових розвідках О. Бухтєєвої, О. Кравець (2013) розкриваються педагогічні умови формування мотивації до професійної діяльності майбутніх фахівців. На думку авторів, однією з умов успішного формування мотивації до професійної діяльності студентів є професійна компетентність самого викладача, який повинен володіти інноваційними формами і методами організації аудиторної та позааудиторної роботи з впровадженням сучасних технологій, що, у свою чергу, формуватиме в майбутніх спеціалістів позитивне емоційне ставлення до процесу пізнання, мотивацію учіння, критичне мислення (с. 39–41).

Як показав аналіз вище згадуваних наукових праць, мотивація до професійної діяльності є системою цілей, потреб, мотивів, інтересів, ціннісних орієнтацій, що спонукають студента до активного засвоєння знань, оволодіння вміннями і навичками, свідомого ставлення до певної професії.

Отже, останнім часом проблеми професійного самовизначення, формування мотиваційної готовності до професійної діяльності в умовах ЗВО набувають особливої актуальності. Використання

технологічної концепції BYOD як ефективного засобу формування мотивації до професійної діяльності дає змогу розвинути інтерес студентів до опанування професії вчителя початкової школи, формувати потребу і готовність до здійснення професійно-педагогічної діяльності з використанням інноваційних технологій.

У працях О. Анікіної (2019) обґрунтовано необхідність впровадження технології BYOD у професійну підготовку майбутніх фахівців усіх галузей і педагогічної зокрема. Дослідниця підкреслює, що девайс став повноправним і провідним засобом навчання, що додатково мотивує здобувачів освіти, зацікавлює їх та дає змогу використовувати власний смартфон не лише як іграшку, а й як засіб здобуття необхідних знань, здатний забезпечити формування індивідуальної траєкторії навчання (с. 8–9).

У дослідженнях Р. Горбатюка, Ю. Тулашвілі (2013) розглядаються та аналізуються напрями використання мобільного навчання в сучасній вищій освіті. Автори переконують, що застосування мобільних технологій дозволить створити більш природні умови для навчання, зберігаючи переваги традиційних підходів до застосування мобільних пристроїв в освіті. На думку вчених, «мобільні телефони, смартфони і планшетні персональні комп'ютери сьогодні є ідеальними технічними засобами навчання, оскільки вони комбінують навчальні стратегії та технології мобільності, які дозволяють здійснювати двосторонній зв'язок» (с. 33).

Про високу ефективність використання технології BYOD свідчать дослідження, проведені ще в 2010 році на базі десяти шкіл провінції Альберта (Канада). Аналіз результатів дослідження показав, що впровадження елементів технології BYOD сприяло підвищенню успішності учнів. Педагоги зазначили, що школярі, які використовували власні пристрої, відповідально ставилися до навчання, виявляли інтерес до оволодіння знаннями, були уважними і наполегливими. І оскільки учні вже були знайомі з пристроями, які вони використовували під час навчання, учителям не доводилося витрачати час на пояснення особливостей їх застосування (Felps, 2019).

Як бачимо, підвищена увага дослідників до проблеми використання мобільних технологій як засобу формування мотивації до професійної діяльності є цілком зрозумілою, адже від рівня сформованості мотивації залежить успішність

опанування професією, продуктивність професійної діяльності на основі розвиненої педагогічної рефлексії.

Однак, використання засобів мобільного навчання не завжди є системним і педагогічно доцільним. У зв'язку з цим виникають протиріччя між інтенсивним поширенням мобільних засобів навчання і відсутністю критеріїв їх системного використання; можливостями використання технології BYOD як засобу формування мотивації до професійної діяльності в майбутніх учителів початкової школи та нерозробленістю відповідної методики; широкими функціональними можливостями технології BYOD та недостатнім рівнем ІК-компетентності професорсько-викладацького складу ЗВО у використанні мобільних технологій.

Як бачимо, проблема використання можливостей технології BYOD як ефективного засобу формування мотивації до професійної діяльності в майбутніх учителів початкової школи є актуальною та потребує подальшого дослідження та наукових розробок.

Виходячи із важливості й актуальності проблеми впровадження технології BYOD в освітній процес вищої школи, а також із недостатньої кількості наукових досліджень, у яких висвітлюється та обґрунтовується специфіка фахової підготовки студентів спеціальності 013 Початкова освіта із застосуванням технології BYOD, **метою статті** є розкриття особливостей формування мотивації до професійної діяльності в майбутніх учителів початкової школи засобами технології BYOD.

Для реалізації мети дослідження було використано **систему методів**, а саме: *теоретичні* – аналіз наукової літератури з проблеми дослідження для уточнення понять «мотивація», «мотивація до професійної діяльності», «технологія BYOD»; *емпіричні* – методи масового збору інформації (анкетування, спостереження) для з'ясування важливості й актуальності впровадження в освітній процес вищої школи засобів BYOD як інструментів для навчання (смартфон, планшет, нетбук, електронна книга, iPhone, iPad та ін.); *кількісний та якісний аналіз* із метою представлення отриманих результатів.

Сутність понять «мотивація», «мотивація до професійної діяльності», «технологія BYOD». Феномен мотивації був предметом досліджень учених із найдавніших часів і

залишається актуальним на сучасному етапі розвитку науки. Складність, багатоаспектність, актуальність і важливість проблеми мотивації обумовлює множинність підходів до розуміння її сутності, природи, структури, різновидів, ролі в житті людини. Мотивація займає провідне місце у структурі особистості та дає відповіді на запитання «чому?», «навіщо?», «заради чого?».

Аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить про різноманітність поглядів на сутність поняття «мотивація», зокрема у різних підходах та концепціях дане поняття розкривається як: комплексне утворення різних видів спонукань до виконання певної діяльності, сукупність умов і факторів, які спонукають індивіда до активності, сукупність рушійних сил, які спонукають людину до діяльності, сукупність причин психологічного характеру, що пояснюють поведінку людини, сукупність мотивів поведінки і діяльності, процес формування мотиву, сукупність потреб людини та ін.

У нашому дослідженні мотивацію розглядаємо як сукупність спонукань, що викликають активність особистості та визначають її спрямованість в діяльності. Приєднуємося до думок авторів, які вважають, що мотивація включає всі види спонукань, а саме: потреби, інтереси, мотиви, цілі, схильності, установки тощо, тобто мотивація – це опосередкована процесом її віддзеркалення суб'єктивна детермінація поведінки людини.

Аналіз наукових праць (О. Борисова (1995), О. Бухтєєва (2013), Н. Іванова (2016), Л. Кописова, 2009, О. Кравець (2013), А. Кривоногова (2013), І. Вікторенко (2019) та ін.) дає змогу зробити висновок про відсутність єдиного методологічного підходу до визначення поняття «мотивація до професійної діяльності». Різноманітність, різноаспектність і багатогранність його проявів свідчать про неоднозначність і комплексний характер цієї категорії. У науковій літературі знаходимо такі визначення поняття «мотивація до професійної діяльності»: сукупність факторів і процесів, що спонукають і спрямовують людину до опанування майбутньою професійною діяльністю (Борисова, 1995, с. 73); інтеграція спонукань, пов'язаних з навчальною та професійною діяльністю на основі взаємних трансформацій пізнавальних і професійних мотивів (Бухтєєва, Кравець, 2013, с. 39–40); складне системне утворення, впорядкована сукупність професійних ціннісних орієнтацій, мотивів, спонукань особистості до здійснення професійної діяльності,

реалізації її різних аспектів (Кописова, 2009, с. 23); сукупність пізнавальних, професійних і особистісних мотивів, що визначають характер опанування професії і цілеспрямований розвиток професійних компетенцій, що забезпечують професійне становлення студентів, проектування траєкторії саморозвитку і самореалізації в майбутній професійній діяльності (Кривоногова, 2013, с. 7) та ін. Як бачимо, більшість авторів визначають дане поняття як сукупність стійких мотивів і факторів, що спонукають студентів до успішного опанування майбутньою професійною діяльністю.

На нашу думку, мотивація до професійної діяльності – це сукупність спонукальних чинників, які визначають активність особистості, її систему мотивів, потреб, інтересів, прагнень, стимулів, настанов, ціннісних орієнтацій, спрямованих на свідомий вибір професії і тривале виконання обов'язків, пов'язаних з цією професією.

Відповідно до основних положень особистісно-діяльнісного підходу, який є пріоритетним у нашому дослідженні, формування мотивації до майбутньої професійної діяльності в майбутніх учителів початкових класів є невід'ємним компонентом їх професійної підготовки. Саме процес професійної підготовки забезпечує можливість формування іншого типу фахівця – педагога, здатного інноваційно мислити, генерувати і втілювати в освітню практику початкової школи нові ідеї та технології навчання і виховання.

У межах особистісно-діяльнісного підходу відбувається упровадження інноваційних методів, форм та технологій навчання, спрямованих на формування навичок інноваційної професійно-педагогічної діяльності, активізацію творчого мислення студентів, розвиток мотивації, активності, самостійності, ініціативності, здатності до самоконтролю і самооцінки. Мотивація до професійної діяльності відіграє важливу роль у професійному становленні особистості майбутнього фахівця, адже без неї неможлива ефективна навчально-професійна діяльність та розвиток здатності і потреби до професійного самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти.

Розбудова системи вищої педагогічної освіти на засадах особистісно зорієнтованої педагогіки потребує пошуку таких засобів навчання, які дають можливість повною мірою реалізувати різноманітні види самостійної діяльності майбутніх фахівців, забезпечують індивідуалізацію і диференціацію

навчання, підвищують ефективність засвоєння студентами навчального матеріалу, сприяють формуванню мотивації до професійної діяльності. На нашу думку, ефективним засобом формування мотивації до професійної діяльності у майбутніх учителів початкової школи є технологія BYOD.

Суть технології BYOD полягає в тому, що студенти використовують персональні мобільні пристрої (смартфон, планшет, нетбук, електронна книга, iPhone, iPad та ін.) як інструменти для навчання. Мобільні пристрої – це ті самі персональні комп'ютери, які мають сенсорний екран, функції підключення до Wi-Fi і високошвидкісний доступ з використанням 4G технології для забезпечення доступу до Інтернету, фотокамеру, мікрофон, операційну систему з можливістю встановлювати різні додатки, підтримку змінних носіїв інформації, потужні мобільні процесори, велику тривалість роботи без перезарядки (Мардаренко, 2013, с. 288). Характерними ознаками мобільних пристроїв є малогабаритність, індивідуальність, максимальна простота використання, забезпечення комунікації та роботи в мережі Інтернет, сумісність зі стаціонарними комп'ютерами і ноутбуками, тривалий час автономної роботи, швидкий запуск і вимикання.

Особливості формування мотивації до професійної діяльності в майбутніх учителів початкової школи засобами технології BYOD. Викладачі кафедри педагогіки та методик навчання Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії та кафедри початкової освіти Криворізького державного педагогічного університету активно використовують на своїх лекційних, практичних і лабораторних заняттях пристрої BYOD. Упровадження в освітній процес вищої школи технології BYOD дозволяє працювати в онлайн-режимі, ознайомлюватися з новим навчальним матеріалом, швидко давати відповіді, здійснювати контроль знань студентів, створювати різні закладки. За BYOD-підходу заняття стають більш цікавими, змістовними, динамічними та інформативними, студенти перетворюються з пасивних слухачів в активних суб'єктів освітнього процесу. Так, наприклад, за допомогою пристроїв BYOD викладачі на лекційних заняттях використовують уривки з документальних, історичних, художніх, навчальних, анімаційних фільмів, виступи науковців, вчителів-методистів, провідних фахівців в галузі початкової освіти, різні аудіо-, відео- та фотоматеріали, забезпечують

доступ до різних довідкових систем, електронних бібліотек, музеїв, інших інформаційних ресурсів тощо.

Безперечно, завдяки мобільним технологіям з'являється можливість представляти навчальний матеріал на всіх його рівнях, об'єднуючи абстрактність теоретичного знання з конкретикою і наочністю практичного матеріалу. Використання технології BYOD, як слушно зауважують Я. Брухаль, О. Білик (2017), дозволяє істотно підвищити ефективність освітнього процесу за рахунок забезпечення доступу до навчальних і довідкових ресурсів, організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студента в режимі реального часу, можливості проведення тестування, опитування, анкетування, організації дистанційного навчання, а також використання інших засобів в освітньому процесі (с. 203).

Результати опитування студентів спеціальності 013 Початкова освіта Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії (42 особи) та Криворізького державного педагогічного університету (104 особи), проведені протягом 2019-2020 н.р., показали, що девайс (смартфон, планшет, iPhone, iPad та ін.) для більшості респондентів (78 %) є сучасним, ефективним і результативним засобом навчання. Майбутні фахівці вказували на основні переваги мобільних пристроїв як інструментів навчання: сучасність (91 %), цікавість (93 %), доступність (74 %), зручність (67 %), мобільність (75 %), компактність (67 %), легкість пошуку інформації (80 %), цілодобовий доступ (84 %) та ін.

Унікальність технології BYOD полягає в тому, що студенти передусім не прив'язані до певного часу і місця, навчальний матеріал завжди поруч, вивчається в будь-який час, тому такий розвиток подій дозволяє їм звикнути до думки, що здобувати знання можна завжди і в будь-який зручний час. Таким чином, поступово змінюється поведінка та менталітет майбутнього фахівця.

На нашу думку, технологія BYOD дозволяє поєднувати пізнавальну діяльність із методами розвитку критичного мислення, емоційного інтелекту, розширює простір для самостійних наукових досліджень, формує творчу активність, пізнавальний інтерес, комунікативні здібності, навички інформаційної діяльності, вмотивоване ставлення до учіння, бажання працювати з високою адаптивністю і гнучкістю.

Л. Ілійчук, О. Воробець (2020) підкреслюють, що внаслідок упровадження мобільних технологій

відбуваються такі зміни в освітньому процесі: економічна ефективність (зникає необхідність у придбанні персонального комп'ютера і паперових носіїв інформації); доступність (завдяки сучасним бездротовим технологіям); свобода переміщення суб'єктів навчального середовища, вихід навчального процесу за межі аудиторії, кабінету, лабораторії; доступність (отримання освіти людьми з обмеженими можливостями); мультимедійність (краще засвоєння та запам'ятовування матеріалу, підвищення пізнавального інтересу).

За переконанням В. Андрієвської і А. Прокопенко (2018), BYOD-орієнтоване навчання має великі функціональні можливості, зокрема, такі як: миттєва фіксація даних; вільний доступ до Е-ресурсів; інструментально-ресурсна підтримка пізнавальної діяльності поза межами освітнього закладу; співпраця з учасниками групи, проекту в реальному часі, незалежно від позиціонування; створення єдиного інформаційно-освітнього цифрового простору для організації якісної роботи групи, зокрема, відкрите онлайн-коментування роботи тощо (с. 146).

Спираючись на дослідження О. Слободяник (2018), вважаємо за необхідне виокремити такі функціональні можливості технології BYOD як ефективного засобу формування мотивації до професійної діяльності в майбутніх учителів початкової школи: інноваційність (можливість застосування технології в якості додаткового засобу навчання); мобільність (можливість використання в будь-якому місці, у будь-який час); доступність (наявність у студентів мобільних пристроїв); компактність (займають менше місця порівняно з ноутбуками та комп'ютерами); швидкість (миттєвий обмін інформацією через Bluetooth, електронну пошту, Viber і т.п.); варіативність (можливість одночасної взаємодії як з однією особою, так і з групою осіб); сучасність (упровадження в освітній процес сучасних ІКТ є наскрізною ідеєю Закону України «Про освіту»).

Необхідно зазначити, що технологія BYOD створює сприятливі умови для формування інформаційної компетентності, яку І. Онищенко (2016) розуміє як професійно-особистісну якість, провідну складову фахової компетентності, яка включає знання, уміння і навички набуття й трансформації інформації в педагогічній діяльності для якісного виконання професійних функцій (с. 33). Упровадження технології BYOD дозволяє формувати здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію

та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства. З приводу цього Б. Андрієвський (2011) зауважує, що до ключових завдань підготовки сучасного вчителя початкової школи належить формування інформатичної компетентності як необхідної умови його професійної стабільності, вільної орієнтації в потоці інформаційного руху, інноваційних технологій та авторських шкіл (с. 10).

Зауважимо, що впровадження в навчальний процес BYOD-підходу дозволить розв'язати проблему матеріально-технічного забезпечення освітнього закладу. Зокрема, для проведення заняття не буде потрібна наявність стаціонарного комп'ютера чи ноутбуку. Заняття можна провести з використанням сучасних мобільних технологій, не займаючи комп'ютерний клас. Однак, залишається актуальною проблемою невисокий рівень інформаційної компетентності викладачів та відсутність методичних рекомендацій для проведення таких занять з використанням мобільних пристроїв.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, мотивація до професійної діяльності є системою цілей, потреб, мотивів, інтересів, ціннісних орієнтацій, що спонукають студента до активного засвоєння знань, оволодіння вміннями і навичками, свідомого ставлення до професії вчителя початкової школи. Ефективним засобом формування мотивації до професійної діяльності в майбутніх учителів початкових класів є технологія BYOD, що дозволяє використовувати потенціал приватних мобільних пристроїв (смартфон, планшет, нетбук, електронна книга, iPhone, iPad та ін.) на навчальних заняттях. Технологія BYOD створює сприятливі умови для формування в майбутніх учителів початкової школи дослідницьких умінь, самоосвітньої компетентності, мотиваційної готовності до професійної діяльності, потреби втілювати інноваційні ідеї в практику Нової української початкової школи, що, у свою чергу, забезпечуватиме успішне опанування студентами майбутньою професійною діяльністю. Серед особливостей формування мотивації до професійної діяльності в майбутніх учителів початкової школи засобами технології BYOD відносимо такі: органічне включення засобів BYOD у структуру заняття ЗВО (поєднання аудиторного та мобільного навчання); створення ситуацій зацікавленості в педагогічній діяльності та її

результатах, забезпечення творчої атмосфери на заняттях засобами технології BYOD; систематичне використання засобів BYOD в освітньому процесі вищої школи; професійна спрямованість навчання, зорієнтованість освітнього процесу на професійний саморозвиток студентів; врахування рівня сформованості інформаційної компетентності студентів, особливостей мотиваційної сфери майбутніх фахівців, потреби реалізувати свій внутрішній потенціал в оволодінні професією вчителя початкових класів засобами технології BYOD. Упровадження в освітній процес вищої школи технології BYOD дозволить інтенсифікувати професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи, диференціювати й індивідуалізувати процес навчання, зробити його

більш гнучким і сучасним, раціоналізувати форми подачі інформації, ефективно використовувати навчальний час на заняттях, отримувати швидкий зворотний зв'язок, інтегрувати набуті студентами знання з фундаментальних, психолого-педагогічних і методичних дисциплін. Використання BYOD-технології є зручним і ефективним як для студентів, так і викладачів, тому у вказаних ЗВО планується подальше їх впровадження.

Перспективи подальших досліджень полягають у розкритті психолого-педагогічних умов формування мотивації до професійної діяльності в майбутніх учителів початкової школи засобом технології BYOD.

Література

- Андрієвська В. М., Прокопенко А. І. Компоненти готовності вчителя початкової школи до використання ІКТ як інструменту формування метапредметних ІКТ-вмінь учнів. *Педагогіка та психологія*. Харків : ХНПУ, 2018. Вип. 59. С. 139–149.
- Андрієвський Б. М. Проблеми модернізації вищої педагогічної освіти. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота*. 2011. Вип. 20. С. 9–10.
- Анічкіна О. В. На шляху до хімічної смарт-освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2019. № 12, т. 1. С. 9–13.
- Баклицький І. О. Психологія праці : посібник. Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2004. 512 с.
- Борисова Е. М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект: дис. ... докт. психол. наук : 19.00.07. Москва, 1995. 423 с.
- Брухаль Я. Б., Білик О. О. Сутнісні характеристики технології мобільного навчання іноземної мови як педагогічної інновації. *Молодий вчений*. 2017. № 6. С. 201–205.
- Бухтеева Е. Е., Кравец О. И. Педагогические условия формирования мотивации к профессиональной деятельности. *Среднее профессиональное образование*. 2013. № 2. С. 39–41.
- Вікторенко І. Л. Формування мотивації першокурсників педагогічних закладів вищої освіти до навчальної і майбутньої професійної діяльності *Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2019. Вип. 1(1). С. 82–89.*
- Горбатюк Р. М., Тулашвілі Ю. Й. Мобільне навчання як нова технологія вищої освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота*. 2013. Вип. 27. С. 31–34.
- Евменова Т. И. Концепция и технология развития мотивации к педагогической деятельности у обучающихся в вузе: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Санкт-Петербург, 2004. 310 с.
- Іванова Н. Г. Мотивація фахівця до професійної діяльності: поняття, зміст та функції. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки*. 2016. Вип. 1. С. 21–24.
- Ілійчук Л., Воробець О. Засоби мобільних технологій у контексті формування культури професійного мовлення майбутніх учителів. *Open educational e-environment of modern University*. 2020. № 8. С. 165–173.
- Копысова Л. А. Развитие мотивации профессиональной деятельности обучающихся в вузах. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2009. № 2 (37). С. 23–26.
- Кривоногова А. С. Формирование мотивации студентов к профессионально-педагогической деятельности в процессе освоения рабочей профессии: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Екатеринбург, 2013. 29 с.

- Мардаренко О. В. Інтерактивні комунікативні технології освіти: мобільне навчання як нова технологія в підвищенні мовної компетенції студентів немовних ВНЗ. *Інформатика та математичні методи в моделюванні*. 2013. Т. 3, № 3. С. 288–293.
- Онищенко І. В. Вплив інформатизації вищої педагогічної освіти на процес формування інформатичних компетентностей майбутнього вчителя початкових класів. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. 2016. Вип. 7. С. 30–36.
- Слободяник О. В. Мобільні технології як засіб активізації пізнавальної діяльності з природничо-математичних дисциплін. Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми природничо-математичної освіти в середній і вищій школі». Харків: Видавництво ХНТУ, 2018. С. 19–21.
- Felps P. Are Classrooms Ready For BYOD? 14.11.2019. URL : <https://www.samsung.com/ca/business/insights/others/are-classrooms-ready-for-byod/>

References

- Andrijevsjka, V. M. & Prokopenko, A. I. Komponenty ghotovnosti vchytelja pochatkovoji shkoly do vykorystannja IKT jak instrumentu formuvannja metapredmetnykh IKT-vminj uchniv [Components of the professional readiness of future primary school teachers to use ICTs as a tool for forming meta-subject ICT-skills of primary school students]. *Pedagoghika ta psykholohija* [Pedagogy and psychology]. Kharkiv : KhNPU, 2018. Vyp. 59. 139–149 (ukr).
- Andrijevsjkyj, B. M. Problemy modernizaciji vyshhoji pedagoghichnoji osvity [Problems of modernization of higher teacher education]. *Naukovyj visnyk Uzhghorodskogho nacionalnogho universytetu* [Scientific Bulletin of Uzhhorod National University]. Serija : Pedagoghika. Socialjna robota. 2011. Vyp. 20. 9–10 (ukr).
- Anichkina, O. V. Na shljakhu do khimichnoji smart-osvity [On the way to chemical smart education]. *Innovacijna pedagoghika* [Innovative pedagogy]. 2019. № 12, t. 1. 9–13 (ukr).
- Baklycijkyj, I. O. Psykholohija praci [Psychology of labor]: posibnyk. Lviv : Vydavnychyj centr LNU im. I. Franka, 2004 (ukr).
- Borisova, E. M. Professional'noe samoopredelenie: lichnostnyj aspekt [Professional self-determination: personal aspect]: dis. ... dokt. psihol. nauk: 19.00.07. Moscow, 1995 (ukr).
- Bruchalij, Ja. B. & Bilyk, O. O. Sutnisni kharakterystyky tekhnologhiji mobilnogho navchannja inozemnoji movy jak pedagoghichnoji innovaciji [The essential features of technology of mobile training foreign language as a pedagogical innovation]. *Molodyj vchenyj* [Young Scientist]. 2017. № 6. 201–205 (ukr).
- Buhteeva, E. E. & Kravec, O. I. Pedagogicheskie uslovija formirovanija motivacii k professional'noj dejatel'nosti [Pedagogical conditions for the formation of motivation for professional activity]. *Srednee professional'noe obrazovanie* [Secondary Vocational Education]. 2013. № 2. 39–41 (rus).
- Horbatiuk, R. M. & Tulashvili, Yu. Y. Mobilne navchannja yak nova tekhnolohiia vyshchoi osvity [Mobile learning as a new technology of higher education]. *Naukovyj visnyk Uzhghorodskogho nacionalnogho universytetu* [Scientific Bulletin of Uzhhorod National University]. Serija : Pedagoghika. Socialjna robota. 2013. Vyp. 27. 31–34 (ukr).
- Evmenova, T. I. Konceptcija i tehnologija razvitija motivacii k pedagogicheskoi dejatel'nosti u obuchajushhihsja v vuze [Concept and technology for the development of motivation for pedagogical activity among students at a higher learning institution] : Doktoral dissertation : 13.00.01. Saint Petersburg, 2004 (rus).
- Ivanova, N. Gh. Motyvacija fakhivcja do profesijnoji dijalnosti: ponjattja, zmist ta funkciji [Specialist's motivation to professional activity: notion, contents and functions]. *Visnyk Kyjivskogho nacionalnogho universytetu imeni Tarasa Shevchenka* [Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv]. Vijsjkovo-specialjni nauky. 2016. Vyp. 1. 21–24 (ukr).
- Ilijchuk, L. & Vorobecj, O. Zasoby mobilnykh tekhnologhij u konteksti formuvannja kuljturny profesijnogho movlennja majbutnikh uchyteliv [Mobile technologies in the context of professional speech culture formation of future teachers]. *Open educational e-environment of modern University*. 2020. № 8. 165–173 (ukr).
- Kopysova, L. A. Razvitie motivacii professional'noj dejatel'nosti obuchajushhihsja v vuzah [Development of motivation for professional activity of students in universities]. *Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah* [Psychopedagogy in Law Enforcement Institutions]. 2009. № 2 (37). 23–26 (rus).

- Krивonogova, A. S. Formirovanie motivacii studentov k professional'no-pedagogicheskoy djatel'nosti v processe osvoenija rabochej professii [Formation of students' motivation for professional and pedagogical activity in the process of mastering a working profession]: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Yekaterinburg. 2013. (rus).
- Mardarenko, O. V. Interaktyvni komunikatyvni tekhnologhiji osvity: mobiljne navchannja jak nova tekhnologhija v pidvyshhenni movnoji kompetenciji studentiv nemovnykh VNZ [Interactive communication technologies in education: mobile learning as a new technology of improving language competence of non-linguistic university students]. Informatyka ta matematychni metody v modeljuvanni [Informatics and Mathematical Methods in Simulation]. 2013. T. 3, № 3. 288–293 (ukr).
- Onyshhenko, I. V. Vplyv informatyzacii vyshhoji pedaghoghichnoji osvity na proces formuvannja informatychnykh kompetentnostej majbutnjogho vchytelja pochatkovykh klasiv [The influence of the informatization of higher pedagogical education on the formation process of the informational competence of future primary-school teachers]. Visnyk Cherkasjkogho universytetu [Bulletin of the Cherkasy University]. Serija : Pedaghoghichni nauky. 2016. Vyp. 7. 30–36 (ukr).
- Slobodjanyk, O. V. Mobiljni tekhnologhiji jak zasib aktyvizacii piznavaljnoji dijalnosti z pryrodnycho-matematychnykh dyscyplin [Mobile technologies as a means of activating cognitive activity in natural sciences and mathematics]. Zbirnyk materialiv Mizhnarodnoji naukovy-praktychnoji konferenciji «Aktualjni problemy pryrodnycho-matematychnoji osvity v serednij i vyshhij shkoli» [Collection of materials of the International scientific-practical conference «Actual problems of natural and mathematical education in secondary and higher school»]. Kharkiv : Vydavnytstvo KhNTU, 2018. 19–21 (ukr).
- Viktorenko, Iryna (2019). Formation of motivation of first-year students in pedagogical higher education institutions to educational and future professional activities *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. Iss. 1(1).
- Felps, P. (2019). Are Classrooms Ready For BYOD? Retrieved from : <https://www.samsung.com/ca/business/insights/others/are-classrooms-ready-for-byod/> (eng)

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ СРЕДСТВАМИ ТЕХНОЛОГИИ BYOD

Владимир Маркив, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методик обучения, Хортицкая национальная академия, Запорожье, Украина, e-mail : vnmarkiv63@gmail.com

Ирина Онищенко, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры начального образования, Криворожский государственный педагогический университет, Кривой Рог, Украина, e-mail : irina_onischenko@ukr.net

Статья носит научно-методический и описательный характер, посвящена проблеме формирования мотивации к профессиональной деятельности у будущих учителей начальной школы средствами технологии BYOD. Раскрыта сущность понятий «мотивация», «мотивация к профессиональной деятельности», «технология BYOD». Обоснована необходимость внедрения в образовательный процесс высших учебных заведений технологии BYOD, которая позволяет использовать персональные мобильные устройства (смартфон, планшет, нетбук, электронная книга, iPhone, iPad и др.) как инструменты для обучения. Выяснено функциональные возможности технологии BYOD как эффективного средства формирования мотивации к профессиональной деятельности у будущих учителей начальной школы. Проанализированы особенности формирования мотивации к профессиональной деятельности у будущих учителей начальных классов средствами технологии BYOD. Определено, что внедрение в образовательный процесс высшей школы технологии BYOD позволяет интенсифицировать профессиональную подготовку будущих учителей начальной школы, дифференцировать и индивидуализировать процесс обучения, рационализировать формы подачи информации. Доказано, что использование технологии BYOD создает благоприятные условия для формирования у студентов мотивации к профессиональной деятельности, успешного овладения профессией учителя начальной школы.

Ключевые слова: мотивация, мотивация к профессиональной деятельности, мобильное обучение, мобильные технологии, BYOD-подход, технология BYOD.

FORMATION OF MOTIVATION FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS BY BYOD TECHNOLOGY

Volodymyr Markiv, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Teaching Methods, Khortytsia National Academy, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: vnmarkiv63@gmail.com

Iryna Onishchenko, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Primary Education, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, Ukraine, e-mail: irina_onishchenko@ukr.net

The article analyzes the features of the formation of motivation for professional activity in future primary school teachers by means of BYOD's technology. The authors revealed the essence of the concepts «motivation», «motivation to professional activity», «BYOD's technology». Motivation to professional activity was characterized as a set of motivating factors that determine the activity of an individual, system of motives, needs, interests, aspirations, incentives, guidelines, value orientations, aimed at conscious choice of profession and long-term responsibilities which are associated with this profession. The authors substantiate the necessity of introduction of BYOD's technology in the educational process of higher education institutions, which will promote the formation of motivation for professional activity in future primary-school teachers. The methodological basis of the study is a systematic approach to the studying of the provisions of pedagogical science regarding the application of BYOD. BYOD's technology is seen as an innovative technology that allows using personal mobile devices (smartphones, tablets, netbooks, e-book, iPhone, iPad, etc.) as learning tools. The functional possibilities and peculiarities of the introduction of BYOD's technology in the educational process of higher learning institutions are clarified as an effective means of forming motivation for professional activity in future primary-school teachers. It is determined that the introduction of BYOD's technology in the educational process of higher education allows to intensify the training of future primary-school teachers; differentiate and individualize the learning process; streamline forms of information; use teaching time effectively; integrate students' knowledge of fundamental, psychological, pedagogical and methodological disciplines; get quick feedback. It is proved that the use of BYOD's technology creates favorable conditions for the formation of students' motivation for professional activity, successful mastery of the profession of a primary-school teacher.

Keywords: motivation, motivation to professional activity, mobile education, mobile technologies, BYOD-approach, BYOD's technology.

Авторський внесок кожного із співавторів: Марків В. М. – 50 %, Онищенко І. В. – 50 %.

Стаття надійшла до редакції / Received 10.02.2020.

Прийнята до друку / Accepted 26.05.2020.

Унікальність тексту 88 % (UnicheckID 1005370166)

© Марків Володимир Миколайович, Онищенко Ірина Володимирівна

УДК 378:37.013.42+364-322

Катерина Сергіївна Червоненко
ORCID: 0000-0001-6749-2167

кандидат педагогічних наук, викладач кафедри соціальної роботи,
Хортицька національна академія,
Запоріжжя, Україна
e-mail: kschervonenko@ukr.net

ЗМІСТ ТА ФОРМИ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

У науково-методичній статті розкрито значення практичної підготовки майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді. Доведено, що особливого значення у фаховій підготовці студентів набуває практична складова, представлена навчальними практиками та позанавчальною діяльністю студентів. Визначено, що навчальна організаційна практика є оптимальною для доповнення її завданнями, насиченими волонтерським змістом.

Представлено два основних напрями діяльності студентського волонтерського центру: просвітницький та діяльнісний. Описано програму «Волонтерська просвіта учнівської молоді». Висвітлено особливості реалізації діялісного напрямку функціонування студентського волонтерського центру.

Ключові слова: майбутні соціальні працівники, практична підготовка, практика, волонтерська діяльність, учнівська молодь.

Вступ. Реформування соціально-економічної та політичної сфер українського суспільства зумовлюють розвиток професійної соціальної освіти, покликаної готувати професійно компетентних, самодостатніх, соціально активних та відповідальних майбутніх фахівців, здатних максимально використовувати набуті теоретичні знання у практичній діяльності з урахуванням сучасних змін та тенденцій розвитку громадянського суспільства. Поліфункціональність та багатогранність професії «соціальний працівник» вимагає постійного розширення та удосконалення напрямів діяльності цих фахівців, що, відповідно, спричинює підвищення вимог до їх професійної підготовки, у системі якої важливе місце займає формування їх готовності до організації волонтерської діяльності учнівської молоді, зокрема, практична складова даного процесу.

Актуальність та важливість здійснення підготовки студентів у зазначеному напрямі підтверджується широким розповсюдженням волонтерських ініціатив у сучасному демократичному суспільстві, особливо у сфері надання соціальних та соціально-педагогічних послуг, що зумовило залучення соціальних працівників не лише до активної участі у волонтерстві, а й до організаційного та управлінського аспектів визначеної діяльності з різними категоріями населення, зокрема,

учнівською молоддю, де вони виступають одними з головних суб'єктів цього процесу, які мають володіти не лише теоретичними знаннями з менеджменту волонтерської діяльності, а й бути компетентними у питаннях її організації, ефективного управління, реалізації та оцінки. Одним із ефективних засобів формування готовності майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді в умовах закладів вищої освіти виступає спеціально організована практична підготовка.

Практична спрямованість професійної освіти соціальних працівників виступає першочерговим завданням у системі їх підготовки, що стало предметом вивчення багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених.

О. Карпенко у своєму фундаментальному дослідженні проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти, присвяченому розробці моделі підготовки студентів закладів вищої освіти до соціальної роботи, особливе місце надавала практично-діялісній підготовці студентів, наголошуючи на важливості самостійної діяльності суб'єкта для його саморозвитку, засвоєння досвіду шляхом аналізу, осмислення і перетворення сфери діяльності, в яку він включений (2006, с. 48–49).

А. Капська концептуальним підґрунтям професійної підготовки майбутніх соціальних працівників визначала особистісний підхід, а

ключовим компонентом цього процесу – професійно-орієнтовану практику, в основу якої покладені «загальні та конкретні завдання, практичні вміння та навички, якими має оволодіти висококваліфікований працівник соціальної сфери» (2010, с. 14).

На необхідності здійснювати професійну підготовку соціальних працівників відповідно до компетентностей, на яких має ґрунтуватися зміст майбутньої діяльності, в тому числі, її практична складова представлена конкретними здатностями та готовностями до реалізації конкретного напрямку роботи, наголошували М. Лукашевич та Т. Семигіна (2007, с. 53–54), Н. Гордієнко (2019).

Важливість практичної підготовки майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді доводили Л. Тюття та І. Іванова, визначаючи волонтерську діяльність як метод непрофесійної соціальної роботи, спрямованої на поліпшення соціального добробуту інших та особистісне зростання самих фахівців соціальної сфери (2008, с. 216–217).

Волонтерську діяльність як різновид професійної соціальної роботи розглядали у своїх дослідженнях О. Богданова (2010, с. 27), А. Капська, О. Безпалько, Р. Вайнола, О. Карпенко, Ж. Петрович (2001).

Можливості волонтерської практики у системі профілактики девіантної поведінки учнівської молоді розглядав Р. Козубовський (2014).

З. Бондаренко (2008) та Т. Лях (2009) досліджували проблеми удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів засобами волонтерства.

В. Поліщук визначала волонтерську практику студентів як невід’ємну складову професійної підготовки сучасного фахівця соціальної роботи, яка сприяє вдосконаленню системи соціальної освіти та передбачає навчання фахівців соціальної сфери основним правилам життєдіяльності людини в суспільстві, засвоєння ними соціальної культури, розвиток професійного мислення, дій, етики, засвоєння норм і правил професійного співтовариства (2013, с. 153–157).

Аналіз досліджень з проблеми практичної спрямованості професійної освіти соціальних працівників засвідчив важливість компетентнісного та особистісного підходу у процесі їх підготовки, де волонтерська діяльність виступала важливим напрямом професійної соціальної роботи та, одночасно, засобом їхньої фахової підготовки.

Проте, незважаючи на численні дослідження, присвячені професійній підготовці майбутніх соціальних працівників, актуальним напрямом залишається дослідження проблеми організації практичної підготовки майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді в умовах закладів вищої освіти, зокрема, у процесі навчальної організаційної практики та спеціально організованої позанавчальної діяльності, як одного з напрямків соціальної практики.

Мета статті полягає у розкритті змісту та форм практичної підготовки майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді.

Методи дослідження: аналіз та узагальнення наукових джерел з проблеми практичної підготовки майбутніх соціальних працівників, проектування навчальної організаційної практики та системи діяльності студентського волонтерського центру в умовах закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу статті.

Система професійної підготовки висококваліфікованих фахівців соціальної сфери складається з трьох основних складових: теоретичної, дослідницької та практичної, які реалізуються упродовж всього періоду навчання у закладі вищої освіти. Комплексність та гармонійне поєднання визначених компонентів сприятимуть ефективності професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, де особливого значення набуває практична складова, ефективна реалізація якої може бути забезпечена через впровадження в освітній процес навчальних практик та спеціально організованої поза навчальної діяльності студентів.

Навчальну практику майбутніх соціальних працівників можна розглядати як безперервну, послідовну, навчально-практичну діяльність студентів у реальному професійному середовищі, спрямовану на розвиток професійно важливих якостей, властивостей, знань та компетентностей. Вона виступає важливою складовою та системоутворюючим елементом професійної підготовки майбутнього фахівця соціальної сфери, однією з основних форм навчального процесу у системі їхньої підготовки, що забезпечує реалізацію теоретичних знань у безпосередніх практичних діях, дозволяє сформувати вміння працювати з різними категоріями клієнтів, вирішувати проблеми соціального, психологічного та економічного характеру, застосовувати різноманітні технології

соціальної та соціально-педагогічної роботи, сформувати уявлення про сферу майбутньої професійної діяльності, її особливості, осмислити правильність свого професійного вибору, а також оволодіти необхідними професійними компетентностями.

Специфіка та багатофункціональність професійної діяльності фахівців соціальної сфери вимагає урізноманітнення їхньої практичної підготовки, спрямованої на формування готовності до реалізації її різних напрямів.

Законом України «Про вищу освіту» (2014) визначено, що практична підготовка осіб, які навчаються у закладах вищої освіти, здійснюється шляхом проходження ними практики на підприємствах, в установах та організаціях згідно з укладеними закладами вищої освіти договорами або у його структурних підрозділах, що забезпечують практичну підготовку.

Якість практичної підготовки регламентується Державним стандартом вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» галузі знань 23 «Соціальна робота» (2019) через означені результати навчання, представлені конкретними компетентностями соціального працівника щодо здійснення професійних завдань та функцій, важливе місце серед яких займає організаційна робота з різними категоріями клієнтів, в тому числі і з учнівською молоддю.

Визначення переліку усіх видів навчальних практик здійснюється закладом вищої освіти у відповідності до освітньо-професійної програми певного освітньо-кваліфікаційного рівня. Традиційно у навчальних планах з підготовки майбутніх соціальних працівників практика представлена різними видами, відповідно до її змісту та мети: ознайомча, педагогічна, організаційна, виробнича, волонтерська, виробничо-волонтерська, професійно-орієнтована, науково-дослідна, асистентська тощо. Представлені практики реалізуються на відповідному курсі навчання у різних освітніх та соціальних закладах за спеціально розробленою програмою практики, що регламентує мету, зміст, послідовність виконання завдань студентами, види та форми контролю знань та вмінь студентів, якими вони мають оволодіти по її завершенню. Такий підхід дозволяє реалізувати принципи безперервності, систематичності, послідовності та зв'язку з теоретичними знаннями.

Важливим аспектом системи навчальних практик майбутніх соціальних працівників виступає

її спрямованість на забезпечення ефективної підготовки до організації волонтерської діяльності учнівської молоді, оскільки лише гармонійне та системне поєднання практичної та теоретичної складових створить необхідне підґрунтя для ефективної реалізації волонтерських ініціатив у їхній майбутній професійній діяльності з учнівською молоддю.

Аналіз програм практик студентів спеціальності 231 «Соціальна робота» дає змогу визначити, що навчальна організаційна практика є оптимальною для доповнення її завданнями, спрямованими на формування готовності майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді з наступних причин: по-перше, її тривалість шість тижнів, що припадають на шостий навчальний семестр, після вивчення у п'ятому семестрі навчальної дисципліни «Соціально-педагогічні основи волонтерської діяльності учнівської молоді», що є логічним продовженням для відпрацювання набутих в процесі навчальної роботи теоретичних знань; по-друге, студенти третього курсу мають достатній досвід для реалізації волонтерських ініціатив як в студентському так і в учнівському середовищі, оскільки протягом трьох попередніх років навчання вони були неодноразово задіяні у позанавчальній життєдіяльності закладу, спрямованій на реалізацію різноманітної соціально значущої діяльності у різних ролях, пов'язаних, передусім з наданням соціальної допомоги всім, хто її потребує та адаптації до майбутніх умов професійної діяльності.

Організаційна практика спрямована на ознайомлення студентів з механізмами функціонування соціальної інфраструктури та різних верств населення; ознайомлення з основним змістом та специфікою роботи соціального працівника (педагога) в системі освіти; розвиток уявлень студентів про суб'єкт-суб'єктні характеристики соціально-виховної роботи.

Об'єктами практики виступають заклади середньої освіти, загальноосвітні санаторні школи-інтернати, спецшколи для дітей з вадами розвитку, навчально-реабілітаційні заклади тощо.

Завдання практики спрямовані на: розвиток особистісних якостей студентів, необхідних соціальному працівнику (педагогу); перенесення набутого теоретичного знання у площину практичної роботи; формування у студентів творчого та дослідницького підходів до

професійної діяльності; вивчення специфіки роботи соціального працівника (педагога) у визначених закладах; ознайомлення зі змістом основних нормативних документів, які регламентують їх діяльність, а також зі змістом, методами та формами індивідуальної та групової діагностичної, профілактичної, виховної, корекційно-розвивальної роботи соціального працівника (педагога) з дітьми та їхніми батьками; набуття досвіду щодо організації та управління дитячим колективом; формування готовності до організації та здійснення соціально-педагогічної діагностики та корекції з дітьми різного віку тощо.

Серед індивідуальних завдань навчальної організаційної практики обов'язковими для виконання виступають конкретні розробки та результати самостійної дослідницької діяльності (пам'ятки, аналіз результатів діагностування, плани-конспекти виховних заходів, плани бесід з батьками, інформаційні повідомлення, соціально-педагогічні характеристики дитячого колективу тощо), що мають бути представлені на підсумковій конференції та у документації практики: «щоденнику практики» та методичному банку.

З метою забезпечення ефективної практичної підготовки майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді пропонуємо урізноманітнити програму навчальної організаційної практики наступними завданнями, насиченими волонтерським змістом, а саме:

- розробити сценарій волонтерської акції та провести її з дітьми у визначеному закладі;
- узагальнити досвід волонтерської діяльності закладу, який є базою практики та розробити інформаційний буклет з узагальненою інформацією;
- розробити методичні рекомендації щодо організації волонтерської діяльності учнівської молоді для соціальних працівників (педагогів) та вчителів;
- розробити сценарій тижня волонтерських ініціатив у закладі та провести його;
- взяти участь у роз'яснювальній роботі з батьками щодо важливості включення дітей у волонтерську діяльність;
- розробити та представити мультимедійну презентацію щодо можливостей здійснення волонтерської діяльності у відповідному закладі (реалізація волонтерських програм та проєктів);
- розробити паспорт короткотривалого волонтерського соціального проєкту та реалізувати

його з учнями у визначеному закладі. За результатами оформити портфоліо;

– підготувати та провести квест, спрямований на активізацію учнівської волонтерської діяльності щодо розширення їх екологічного світогляду.

Запропоновані завдання сприятимуть набуттю студентами вмінь та компетентностей щодо організації волонтерської діяльності учнівської молоді, оскільки активне включення до такої діяльності у процесі навчальної організаційної практики дозволить їм набути досвіду реалізації зазначеного напрямку майбутньої професійної діяльності.

Важливим аспектом процесу організації навчальної організаційної практики виступає її керівництво, яке здійснюється викладачами освітніх закладів з досвідом практичної діяльності з визначеного напрямку, що мають забезпечувати консультування, супровід, спостереження, контроль та оцінку діяльності студентів (К. Червоненко, 2018).

Невичерпним джерелом набуття практичного досвіду студентами щодо організації волонтерської діяльності учнівської молоді виступає спеціально організована позанавчальна діяльність, зокрема, функціонування студентського волонтерського центру, головним призначенням якого виступає забезпечення активного волонтерства студентів. Осередки студентського волонтерського руху, які активно здійснюють діяльність у просвітницькому, корекційному, профілактичному, рекреаційному, охоронно-захисному, соціально-адаптивному напрямках, представлені майже у всіх закладах вищої освіти України. Головним мотиваційним аспектом участі студентів у реалізації волонтерських ініціатив виступає реальна можливість набуття ними професійного досвіду у різноманітних сферах життєдіяльності, спрямованих на забезпечення соціального благополуччя відповідних категорій клієнтів, формування їх соціального досвіду.

З метою цілеспрямованої практичної підготовки до формування ціннісного ставлення студентів до волонтерства та набуття ними досвіду організації волонтерської діяльності учнівської молоді ефективною виступає діяльність волонтерського центру закладу вищої освіти у двох основних напрямках: просвітницькому та діяльнісному.

Реалізація просвітницького напрямку діяльності студентського волонтерського центру передбачає

організацію спеціальних зустрічей у формі просвітницького тренінгу для соціально активної студентської молоді «Волонтерська просвіта учнівської молоді», спрямованого на усвідомлення цінності волонтерства у житті людини та активізації знань, вмінь та навичок учасників щодо планування, організації, управління, реалізації, оцінювання і прогнозування волонтерської діяльності з учнівською молоддю. Така форма тренінгових занять, у поєднанні з іншими, дозволить розглядати конкретні теми, які необхідно засвоїти та набутти відповідних умінь та навичок щодо організації волонтерської діяльності. Організаторами таких зустрічей виступають викладачі профільної кафедри та майбутні фахівці соціальної роботи.

Основними завданнями тренінгових занять виступають: формування уявлень студентів про роль соціального працівника в організації волонтерської діяльності учнівської молоді; формування здатності до реалізації різних напрямів волонтерства з учнівською молоддю.

Орієнтовними тематиками зустрічей визначені: «Вікові та соціально-психологічні особливості учнівської молоді», «Ефективні способи залучення учнів загальноосвітньої школи до волонтерської діяльності», «Напрями волонтерської діяльності учнівської молоді», «Учнівська школа волонтерів», «Технологія волонтерської діяльності з учнівською молоддю», «План волонтерської діяльності у школі», «Алгоритм підготовки учнів до волонтерства», «Соціальне волонтерство в школі», «Особливості спортивного волонтерства учнів», «Культурне волонтерство у шкільному середовищі», «Екологічне волонтерство школярів», «Організація волонтерських шкільних акцій», «Вуличне волонтерство учнівської молоді» тощо.

Запропоновані заняття доречно структурувати, виокремлюючи вступ, основну та заключну частини, з обов'язковим відображенням ритуалу привітання, висловлювань студентів щодо очікувань та правил спільної діяльності; теоретичного та практичного блоків з різноманітними інтерактивними формами роботи (обговорення, дискусії, ігри, розв'язування проблемних ситуацій, творчі завдання); процедури підведення підсумків, налагодження зворотного зв'язку, релаксації тощо.

Просвітницький тренінг дозволить організовувати зустрічі однодумців серед студентської молоді, спрямовані на розширення їх

світогляду, позитивного впливу на особистісний розвиток, розширення кола спілкування, а також формування цінних практичних умінь, необхідних для ефективної організації волонтерської діяльності учнівської молоді.

Наступний, діяльнісний, напрям передбачає залучення студентської молоді до розробки та реалізації різних волонтерських заходів з представниками студентської і учнівської молоді: фестивалів, марафонів, проєктів, програм, акцій тощо, спрямованих на формування позитивної мотивації щодо волонтерства та набуття досвіду реалізації реальної волонтерської діяльності з учнівською молоддю.

Безпосередня участь майбутніх соціальних працівників у волонтерській діяльності сприяє формуванню здатності розуміти іншу людину, її соціальні проблеми й механізми вирішення, розвитку гуманістичного типу мислення, вміння знаходити ресурси особистого самовдосконалення, визначати шляхи самореалізації та самоактуалізації.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, у системі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді важливу роль відіграє практична складова, основними формами якої виступають навчальна організаційна практика, насичена завданнями, спрямованими на набуття досвіду реалізації волонтерських ініціатив в учнівському середовищі та спеціально організована позанавчальна діяльність студентів, представлена функціонуванням студентського волонтерського центру. Організація волонтерської діяльності учнівської молоді майбутніми соціальними працівниками під час професійної підготовки у ЗВО сприяє формуванню професійно важливих особистісних якостей та властивостей, спеціальних знань, вмінь та компетентностей необхідних для реалізації цього важливого напрямку майбутньої професійної діяльності, створює умови для активної взаємодії з соціальним середовищем та набуття соціального досвіду.

Активне волонтерство у процесі навчання дозволяє студентам не лише стати активними учасниками громадського життя, реально долучитися до волонтерського руху, а й сформувати образ майбутньої професійної діяльності, набутти досвід переживання реальної ситуації взаємодії з дітьми та їх оточенням, здійснити спробу практично реалізувати свої

теоретичні знання та спрогнозувати результати їх впровадження.

Перспективами подальших розвідок можуть виступати удосконалення форм та методів

практичної підготовки майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді.

Література

- Богданова Е. В. Подготовка будущих социальных педагогов к волонтерской деятельности. Новосибирск: Идеи и Идеалы, 2010. С. 27–35.
- Бондаренко З. П. Організація волонтерської роботи майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Інститут проблем виховання АПН України. Київ, 2008. 23 с.
- Гордієнко Н. М. Теоретико-методологічні засади дослідження соціального ресурсного потенціалу освітніх закладів інтернатного типу. Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2019. Вип. 1(1). С. 178–191.
- Капська А. Й. та ін. Технологізація волонтерської роботи в сучасних умовах / ред. А. Й. Капська. Державний центр соціальних служб для молоді, Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2001. 139 с.
- Карпенко О. Г. Теоретико-методологічні підходи професійної готовності фахівців до соціальної роботи. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ: НПУ М. П. Драгоманова, 2006. В.4. С. 47–53. (Серія 11 «Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління»)
- Капська А. Й. Деякі аспекти професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників. Вісник Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка. 2010. №15. С. 12 –16. (Серія «Педагогічні науки»)
- Козубовський Р. В. Підготовка майбутніх соціальних працівників до профілактики девіантної поведінки серед учнівської молоді в процесі волонтерської практики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Терн. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2014. 20 с.
- Лукашевич М. П., Семігіна Т. В. Соціальна робота (теорія і практика): навчальний посібник. Київ: ІПК ДСЗУ, 2007. 341 с.
- Лях Т. Л. Соціально-педагогічна діяльність студентських волонтерських груп: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Луган. націонал. універ. ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2009. 22 с.
- Поліщук В. Роль волонтерської практики в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2013. Вип. 29. С. 153–157
- Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення: 16.01.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 24.01.2020)
- Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: затв. Наказом М-ва освіти і науки України від 24 квітня 2019 р. № 557. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-231-socialna-robota-dlya-pershogo-bakalavrskogo-rivnya-vishoyi-osviti> (дата звернення: 24.01.2020)
- Тютя Л. Т., Іванова І. Б. Соціальна робота: теорія і практика : навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2008. 574 с.
- Червоненко К. С. Компоненти готовності майбутніх соціальних працівників до організації волонтерської діяльності учнівської молоді. Науковий часопис НПУ Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Київ. 2018. № 62 С. 238–241.

References

- Bogdanova, E. V. (2010). Podgotovka budushchih socialnyh pedagogov k volonterskoj dejatel'nosti. [Preparing future social teachers to volunteering] Novosibirsk: Idei I Idealy, pp. 27–35 (rus).

- Bondarenko, Z. P. (2008). Orhanizatsiia volenterskoi roboty maibutnikh sotsialnykh pedahohiv v umovakh vyshchoho navchalnoho zakladu. [Organizing future social teachers' volunteering in higher educational establishments] Synopsis of PhD thesis. Kyiv (ukr).
- Chervonenko, K. S. (2019). Komponenty hotovnosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do orhanizatsii volenterskoi diialnosti uchnivskoi molodi. [Components of readiness of future social workers to organize volunteer activities of student youth] Naukovyi chasopys NPU Drahomanova. Seria 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy. [Scientific journal of NPU Drahomanov. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects] / Kyiv. 2018. № 62. 238–241 (ukr).
- Hordiienko, N. (2019). Theoretical and methodological foundations of studying the social resource potential of educational institutions of the boarding type *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. Iss. 1(1) 178–191 (ukr).
- Kapska, A. Y. (2010). Deiaki aspekty profesiinoi pidhotovky sotsialnykh pedahohiv i sotsialnykh pratsivnykiv. [Certain aspects of professional training for social teachers and social workers] *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. O. Dovzhenka [Bulletin of Glukhiv National Pedagogical University n.a. O. Dovzhenko]*, 15, 12–16 (ukr).
- Kapska, A. Y. (Ed.). (2001). Tekhnolohizatsiia volenterskoi roboty v suchasnykh umovakh [Technologization of volunteering in modern context]. State Centre of social services for youth, National Pedagogical Drahomanov University. Kyiv (ukr).
- Karpenko, O. H. (2006). Teoretyko-metodolohichni pidkhody profesiinoi hotovnosti fakhivtsiv do sotsialnoi roboty. [Theoretical and methodological approaches to specialists' professional readiness to social work] *Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova [Scientific bulletin of NPU n.a. Drahomanov]*, 4, 47–53 (ukr).
- Kozubovskiy, R. V. (2014). Pidhotovka maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do profilaktyky deviantnoi povedinky sered uchnivskoi molodi v protsesi volenterskoi praktyky [Teaching future social workers to prevent students' deviant behavior during volunteer practice]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Ternopil (ukr).
- Liakh, T. L. (2009). Sotsialno-pedahohichna diialnist studentskykh volenterskykh hrup [Social and educational activity of student volunteer groups]. Synopsis of PhD thesis. Luhansk (ukr).
- Lukashevych, M. P. & Semyhina, T. V. (2007). Sotsialna robota (teoriia i praktyka) [Social work (theory and practice)]. Kyiv : IPK DSZU (ukr).
- Polishchuk, V. (2013). Rol volenterskoi praktyky v protsesi profesiinoi pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv. [Role of volunteer practice in the process of preparing future social workers] *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu [Scientific Bulletin of Uzhgorod National University]*, 29, 153–157 (ukr).
- Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 r. № 1556-VII. Data onovlennia: 16.01.2020. Retrieved from : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (ukr).
- Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity za spetsialnistiu 231 «Sotsialna robota» dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity: zatv. Nakazom M-va osvity i nauky Ukrainy vid 24 kvitnia 2019 r. № 557. Retrieved from : <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-231-socialna-robota-dlya-pershogo-bakalavrskogo-rivnya-vishoyi-osviti> (ukr).
- Tiuptia, L. T. & Ivanova, I. B. (2008). Sotsialna robota: teoriia i praktyka [Social work: theory and practice]. Kyiv: Znannia [ukr].
- Vainola, R. K., Kapska, A. Y. & Komarova, N. M. (1999). Volenterskyi rukh v Ukraini: tendentsii rozvytku. [Volunteer movement in Ukraine: development trends] Kyiv: Akadempres (ukr).

СОДЕРЖАНИЕ И ФОРМЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНИЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Екатерина Сергеевна Червоненко, кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры социальной работы, коммунальное учреждение высшего образования «Хортицкая национальная учебно-реабилитационная академия» Запорожского областного совета, г. Запорожье, Украина, e-mail: kschervonenko@ukr.net

В статье раскрыто значение практической подготовки будущих социальных работников к организации волонтерской деятельности ученической молодежи. Доказано, что особое значение в профессиональной подготовке студентов приобретает практическая составляющая, которая представлена учебными практиками и внеучебной деятельностью студентов. Определено, что учебная организационная практика является оптимальной для дополнения ее задачами, насыщенными волонтерским содержанием.

Представлены два основных направления деятельности студенческого волонтерского центра: просветительский и деятельностный. Описана программа «Волонтерское просветительство ученической молодежи». Освещены особенности реализации деятельностного направления функционирования студенческого волонтерского центра.

Ключевые слова: будущие социальные работники, практическая подготовка, практика, волонтерская деятельность, ученическая молодежь.

CONTENTS AND FORMS OF PRACTICAL TRAINING FOR FUTURE SOCIAL WORKERS TO ORGANIZE STUDENTS' VOLUNTEER ACTIVITIES

Kateryna Chervonenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer in the Department of Social Work, Municipal Institution of Higher Education «Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy» of Zaporizhzhia Regional Council, Zaporizhzhya, Ukraine, e-mail: kschervonenko@ukr.net

The article focuses on the importance of practical training for future social workers in terms of organizing students' volunteer activities. The author has analyzed scientific approaches to professional training of Social Work students (specialty 231) and the role of volunteering in this process. It has been found that the system of vocational training for social sphere professionals comprises three core components: theoretical, research and practical ones which are implemented throughout the period of study at a higher education institution.

The author argues that occupational training lays special emphasis on the practical component which can be effectively implemented through inclusion of training practices and extra-curricular activities in the educational process.

The article describes types and role of training practices in the system of students' practical training and defines the mechanism of their implementation. It shows that educational organizational practice is most suitable for being complemented with tasks aimed at practical preparedness of future social workers to organize students' volunteering. The author defines the purpose, tasks, and objects of educational organizational practice, as well as forms of its realization, and provides detailed information on tasks packed with volunteering content.

The article describes two main areas of the student volunteering centre activity: educational and practical ones. It also presents Volunteer Education for Students program aimed at understanding the value of volunteering in human life and enhancing participants' knowledge of and skills in planning, organizing, managing, implementing, evaluating and forecasting students' volunteer activities.

The article presents the agenda and structure of sessions in educational training, peculiarities of realizing practical activities in the work of the student volunteering centre through volunteer events that engage students, including festivals, marathons, projects, programs etc. which are aimed at building positive motivation in terms of volunteering and gaining experience in real volunteer work with students.

Key words: future social workers, practical training, practice, volunteering, students.

Стаття надійшла до редакції / Received 10.02.2020.

Прийнята до друку / Accepted 26.05.2020.

Унікальність тексту 94,5 % (UnicheckID 1005370160)

© Червоненко Катерина Сергіївна

РОЗДІЛ 4. СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА CHAPTER 4. SPECIAL EDUCATION

УДК: 37.013.82-053 : 4611.85:616.7

Павло Миколайович Бочков
ORCIDID 0000-0001-5228-8630
аспірант Національного педагогічного
університету ім. М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна
pbochkov@ukr.net

КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ТАКТИКА ПОДОЛАННЯ ПОРУШЕНЬ РІВНОВАГИ У ДОШКІЛЬНИКІВ

В науково-методичній статті розкрито особливості системи планування корекційних заходів з формування функції рівноваги у дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату. Зроблено аналіз існуючих підходів у плануванні фізичного виховання та фізичної реабілітації: з'ясовано недостатність обґрунтованих наукових методологічних основ щодо планування корекційних заходів з покращення функції рівноваги у дошкільників з порушеннями ОРА. Розглянуто загальні принципи планування адаптивного фізичного виховання дошкільників з порушеннями опорно-рухового апарату. На цій основі була розроблена методика поетапного планування цілеспрямованого формування функції рівноваги, яка віддзеркалює логіку стимулювання п'яти каналів постуральної системи апломбу і враховує особливості постурального дефіциту в кожному конкретному випадку. В зроблених висновках представлено алгоритм системи планування корекційних заходів з покращення функції рівноваги у зазначеної категорії дітей. Коротко позначено перспективи досліджень ефективних шляхів подолання постурального дефіциту у дошкільників з порушенням опорно-рухового апарату.

Ключові слова: функція рівноваги, корекція, дошкільники, планування, канали постуральної системи апломбу, адаптивне фізичне виховання.

Вступ. Розвиток фізичних якостей у дітей потребує відповідного планування. Рівновага є складовою частиною якості спритності у дітей і також має розвиватися цілеспрямовано, а не спонтанно. Традиційний підхід до розвитку рівноваги передбачає, що вона є одним з проявів координаційних здібностей (Круцевич, 2003). Вважається, що слід відрізняти два механізми збереження рівноваги. *Перший механізм* спрацьовує тоді, коли збереження рівноваги є основним руховим завданням. В цьому випадку підтримка стійкої пози є результатом регуляторного механізму, який діє на основі постійних корекцій. Відновлення відбувається шляхом рефлекторного напруження м'язів-синергістів і відповідного розслаблення м'язів-антагоністів, а подолання суттєвих порушень – швидким рефлекторним переміщенням в бік стабільної площини опори. *Другий механізм* діє тоді, коли реакції пози входять до складу рухів із складними координаціями, і будь-яка з цих реакцій має попереджувальний, а не рефлекторний характер і є складовою частиною програми рухової дії. При реалізації обох варіантів головна роль

належить переробленню аферентної інформації, яка поступає від аналізаторів. При цьому основне значення має суглобово-м'язова проприорецепція, а додаткова інформація поступає від зорового та вестибулярного аналізаторів. Слід зазначити, що коли вирішуються завдання стійкого утримання складних рівноваг, відбувається перебудова ступенів свободи в узгоджені керовані блоки, тобто реальна кількість параметрів, які слід коригувати та регулювати, стає значно меншою, ніж кількість ступенів свободи, обумовлених рухливістю суглобів. Вважається, що кожне відхилення тіла від оптимального положення має супроводжуватися відповідним адекватним зусиллям з його відновлення. В таких випадках часто виникає феномен «гіперкомпенсації», коли проєкція загального центру мас за інерцією проскакує оптимальне положення. Виникають зворотньо-коливальні рухи, тобто балансування. Але ці наукові розробки скоріше стосуються проблем великого спорту, спорту олімпійських досягнень, ніж дитячої фізичної реабілітації, коли мова йде про збереження найпростішої для повноцінного

існування стійкості у двоножному положенні стоячи та ходьбі.

У окремих авторів (А. Бєлова (2000), М. Замерград (2018, с. 50)) ми знаходимо загальні рекомендації щодо підбору реабілітаційних заходів. Зокрема, до таких заходів відносять:

- лікувальну гімнастику, спрямовану на тренування рівноваги, стабілізацію погляду (в разі вестибулярних захворювань), фізичне тренування;
- лікувальні репозиційні маневри при наявності доброякісного пароксизмального позиційного запаморочення (ДППЗ);
- вправи на рівновагу з використанням методів біологічного зворотнього зв'язку;
- психологічну корекцію;
- побутову корекцію, спрямовану на модифікацію або створення умов, що полегшують самостійне пересування пацієнтів, які страждають розладами рівноваги (Замерград, 2018, с. 50). Але ці рекомендації також не прояснюють проблем планування корекційних заходів.

Цікаві ідеї знаходимо в розробках П. Гаже і Б. Вебера (2008), які рекомендують «маніпуляції з основними входами» постуральної системи апломбу: зоровим, вестибулярним, окуломоторним, проприоцептивним і подарним. Додатково фахівці рекомендують використання ряду технік: платформи апломбу, платформи Бессу, олівців, текстів, хронометру з долями секунд, товстої мотузки, сходинок, килимків з пінополіуретану тощо. Але ці рекомендації стосуються скоріше дорослих людей з серйозними проблемами збереження рівноваги, а не дітей дошкільного віку з відносно легкими варіантами порушень цієї функції.

На жаль, в академічній літературі, присвяченій теорії та методиці фізичного виховання дітей дошкільного віку, нам не вдалося знайти науково обґрунтованих принципів планування (Вільчковський, 1998; Вільчковський, Денисенко, 2008; Шеремет, Ковальчук, 2019). Є окремі рекомендації щодо організації занять з фізичної культури у дошкільників, є загальні побажання до педагогів, але цього недостатньо, щоб цілеспрямовано проводити фізичне виховання зазначеної категорії дітей протягом всього навчального року й кількох років перебування дитини в дитячому садочку.

Все наведене вище обумовлює актуальність пошуку корекційно-педагогічних тактик подолання порушень рівноваги у дошкільників.

Метою дослідження є розробка тактики (алгоритму) планування корекційних заходів для покращення функції рівноваги у дошкільників з порушеннями опорно-рухового апарату (ОРА) засобами адаптивного фізичного виховання.

Методи дослідження. Теоретичні: *історичний метод аналізу та систематизації інформації* щодо вітчизняного досвіду з проблем корекції функції рівноваги у дітей з порушеннями ОРА – використовувався для дослідження ступеня наукових розробок та визначення можливості практичного застосування різних моделей фізичної реабілітації дітей з порушеннями опорно-рухового апарату у своїй науково-дослідній діяльності; *аксіоматичний метод* застосовувався для побудови філогенетичної структури корекції функції рівноваги у дошкільників та розробки теоретичних основ її покращення засобами адаптивного фізичного виховання; *метод моделювання* алгоритму планування корекційних заходів з покращення функції рівноваги у зазначеної категорії дітей – для створення робочої моделі системи планування та її подальшої експериментальної перевірки.

Результати та обговорення. До принципів планування фізичного розвитку дітей раннього та дошкільного віку відносимо (Єфіменко 2016; Єфіменко, Бочков, 2015а; Єфіменко, Бочков, 2015б; Бочков, 2019):

1. Філогенетичний принцип – відображає еволюційну логіку формування моторики у тварин і людини, починаючи з риб та земноводних і закінчуючи людиною розумною. Цю логіку коротко можна проілюструвати таким висловом – *від горизонтальних (розслаблених та повільних) вихідних положень і рухів – до вертикальних (напружених та швидких)*.

Саме так йшла еволюція тварин, саме таку послідовність демонструє у періоді раннього онтогенезу (протягом першого року життя) немовля, поступово засвоюючи локомоторні акти від примітивних рухів у положенні лежачи та у повзанні до більш зрілих та досконалих рухів у прямостоянні, ходьбі, лазінні, бігу та стрибках. Аналогічно починається день у дошкільника після нічного сну та друга половина дня після денного сну. Отже, є усі підстави покласти саме таку послідовність в основу планування фізичного виховання дітей, оскільки вона найбільш природовідповідна.

2. Віковий принцип – ним передбачається зміщення методичних акцентів у плануванні

фізкультурних занять залежно від віку дітей. Оскільки скелет та м'язова система дітей раннього та молодшого дошкільного віку ще відносно слабкі, несформовані, є сенс збільшити для них кількість занять у лежачо-горизонтальних положеннях (лежання, повзання, сидіння), що розвантажують опорно-руховий апарат від гравітаційного тиску при виконанні рухів. Таким чином створюються оптимальні умови для гармонійного фізичного розвитку та корекції наявних у дітей рухових порушень. І, навпаки, для дітей старшого дошкільного віку актуальність лежачо-горизонтальних положень та рухів значно зменшується – при цьому зростає значення вертикалізованих, функціональних, тренувальних рухів (лазіння, біг, стрибки). Зрозуміло, що для дітей середнього дошкільного віку переважаючими на заняттях з фізичної культури мають стати серединні (з точки зору еволюції) рухові режими, що розташовані між горизонтальними положеннями та вертикальними руховими діями (стояння і ходьба).

Отже, чим менший вік дитини, тим більш значимими для неї стають вихідні положення і рухи у лежачо-горизонтальних основних рухових режимах (ОРР) (лежання, повзання та сидіння). І, навпаки, чим старший вік дитини-дошкільника, тим більш актуальними для неї стають вертикалізовані, функціональні, тренувальні основні рухові режими (лазіння, біговий та стрибковий).

3. Календарний принцип – його врахування допоможе педагогу зорієнтуватись у виборі змісту занять з фізичної культури залежно від пори року (сезону, циклу). У цьому сенсі радимо дотримуватись традиційного підходу до планування, який багато років використовувався у роботі дошкільних навчальних закладів – плануванню за порами року (кварталами). Ми назвали їх циклами:

Осінній цикл – вересень – жовтень – листопад (*підготовчий цикл*). Саме восени необхідно закладати фундамент перспективного фізичного розвитку дитини протягом навчального року. Весь вересень відводиться на моніторинг фізичного розвитку дітей як важливої складової загальної системи медико-педагогічного контролю у закладі дошкільної освіти. Цю роботу має виконувати інструктор з фізичного виховання або вихователь разом з медичною сестрою за авторською методикою М. Єфименка «Ігрове тестування фізичного розвитку та здоров'я дітей у

нормі та з обмеженими можливостями здоров'я» або іншими методиками (інших авторів). Тестування потрібно виконувати відповідно до розкладу занять з фізичного виховання, тобто 3 рази на тиждень. За необхідності можна використовувати для цього додатковий час у режимі дня (на прогулянці, дозвіллі тощо). Результати моніторингу фізичного розвитку та рухової підготовленості дітей заносяться у відповідні протоколи, що представлені в авторському методичному посібнику з ігрового тестування. На основі аналізу результатів такого моніторингу мають формуватись типологічні групи з тим або іншим типом рухових порушень, розробляються індивідуальні корекційні програми з подолання цих порушень засобами фізичного виховання. Підсумковий моніторинг фізичного розвитку дітей проводиться у травні, після чого можна робити висновки про ефективність фізкультурно-оздоровчої роботи, що проводилась протягом року.

У жовтні та листопаді у всіх вікових групах на заняттях з фізичної культури мають переважати лежачо-горизонтальні основні рухові режими (лежання – повзання – сидіння). На решту інших ОРР припадає менша частка занять.

Зимовий цикл – грудень – січень – лютий (*підвідний цикл*). У зимовому циклі підготовка дітей в усіх вікових групах зорієнтована на більшу вертикалізацію ОРР та їхню динамізацію, тому що саме тут буде закладено основу успіху в основному (весняному) циклі навчального року. Взимку в усіх вікових групах домінуючими мають стати серединні ОРР – стояння-ходьба, щоне виключає (але у меншому обсязі) інші основні рухові режими. Ви немов би підводите дітей до майбутньої максимальної результативності в усіх основних рухах у весняному та літньому циклах.

Весняний цикл – березень – квітень – травень (*основний цикл*). Розквіт природи передбачає максимальне розкриття фізичних здібностей дітей наприкінці навчального року. Переважаючими в усіх вікових групах на заняттях з фізичної культури стають вертикальні, динамічні, з більшими навантаженнями основні рухові режими – лазіння-біг-стрибки! Саме у весняному циклі діти мають досягти своїх максимальних показників у фізичному розвитку. У травні передбачається підсумкова педагогічна діагностика фізичного розвитку дітей.

Літній цикл – червень – липень – серпень (*період удосконалення*). Літній оздоровчий період є

дуже вдалим для удосконалення сформованих протягом навчального року базових рухових вмінь та навичок. Кульмінація розквіту природи, вихідна свіже повітря, ландшафтна фізична культура, різноманітні природні та штучні перешкоди у навколишньому середовищі створюють чудові умови для розвитку у дітей *варіативності базових навичок у всіх основних рухових режимах*. Під варіативністю навичок ми розуміємо *спроможність і вміння дитини ефективно використовувати набуті протягом навчального року стандартні навички в основних рухах у нестандартних, неординарних, відносно складних умовах*.

Отже, суть календарного принципу можна виразити так: *восени в усіх вікових групах на заняттях з фізичної культури мають переважати лежачо-горизонтовані положення та вправи й, навпаки, у весняному та літньому циклах домінуючими на заняттях повинні стати вертикалізовані динамічні основні рухові режими*.

4. Внутрішньоцикловий принцип – його урахування допомагає педагогу спланувати свою роботу в кожному з чотирьох трьохмісячних циклів. Перший місяць будь-якого циклу (наприклад, грудень; зимовий цикл) має складатись з лежачо-горизонтованих основних рухових режимів (лежання-повзання-сидіння). Другий місяць циклу (січень) присвячується серединним ОРР (стояння-ходьба). Завершальний, третій місяць циклу (лютий) передбачає засвоєння дітьми лише вертикальних та функціональних основних рухів (лазіння-біг-стрибки).

5. Принцип повторності відображає відомий у педагогіці вислів: «Повторення – мати навчання». Кожен навчальний рік будується за тією ж схемою, що і попередній: чотири календарних цикли (осінній – зимовий – весняний – літній). І рік, і кожен цикл починаються з лежачо-горизонтованих положень, а закінчуються вертикалізованими динамічними основними рухами. Може скластися враження, що ми стоїмо на місці й не рухаємось у фізичному розвитку дітей, тому що повторюємо те ж саме. Але це не так: у кожному навчальному році й циклі ми повторюємо тільки *еволюційний алгоритм* засвоєння основних рухових режимів, а не зміст занять з фізичної культури. Детальніше ви дізнаєтесь про це з опису наступного принципу.

6. Принцип сходинок – в ньому розкривається таке правило: у кожному наступному циклі (від осіннього до літнього) основні рухові режими, хоча

і повторюються, але постійно і поступово ускладнюються відповідно до змісту вправ, які виконуються на заняттях, та рівня фізичних навантажень. Іншими словами, повзати взимку треба не так, як восени, а весною – не так, як взимку. Наприклад, восени педагог засвоював з дітьми елементарне тупцювання на місці на низьких чотирьох. Взимку діти під керівництвом педагога виконують вже повзання на низьких чотирьох вперед-назад, вбік, по діагоналі, зі зміною напрямку. У весняному ж циклі діти мають навчитися впевнено повзати на низьких чотирьох в обмеженому просторі, по лабіринтах, з підповзанням, та ще й переносити на голові коректний предмет (наприклад, гумове кільце).

До закономірностей планування шляхів покращення функції рівноваги у дошкільників з порушеннями опорно-рухового апарату відносимо:

1. Функція рівноваги може стимулюватися, розвиватися і коригуватися, головним чином, у вертикалізованих та ортоградних положеннях сидючи, на колінах, стоячи, в ходьбі, коли є умови втрати рівноваги.

2. Планування корекційних заходів з покращення функції рівноваги у зазначеній категорії дітей треба пов'язати з наявністю у людини (дитини) п'яти каналів постуральної системи апломбу: вестибулярної, зорової, проприоцептивної, подарної та окуломоторної, які треба стимулювати в необхідній онтогенетичній послідовності.

3. Виходячи з особливостей порушень рівноваги у дошкільників і домінантної проблеми з тим або іншим каналом постуральної системи апломбу, стимулювати відповідний проблемний канал, інтегруючи ці подразнення з іншими зовнішніми та внутрішніми каналами.

Зупинимось більш детально на кожній з цих позицій. Синоніми терміна «ортоградний» є слова «вертикальна поза», «ортоградне положення тіла», «вертикальне положення тіла людини». В процесі еволюції людини сформувалася одна з найбільш доцільних і стійких динамічних систем функціональна система антигравітації. Дитина з перших годин свого внутрішньоутробного розвитку існує в умовах гравітаційного поля Землі. Для постійної протидії гравітаційному фактору й компенсації небажаних зрушень в організмі здійснюються різноманітні оперативні (для термінової адаптації) вестибуло-моторні, вестибуло-вісцеро-судинні та вестибуло-окуломоторні реакції. Утримання вертикальної

пози, прямостояння і прямоходіння – це одна з першочергових основних функцій пристосування людини до існування в гравітаційному полі Землі. Утримання вертикальної пози вбирає в себе особливості конституції людини, інтегрує її життєвий досвід й іноді демонструє функціональні та патологічні особливості конкретного індивіда. Заведено вважати, що ортоградне положення тіла характеризує такі рухові дії людини, як *стояння, ходьба, біг* та інші види рухової діяльності. Ортоградна поза пов'язана з таким важливим біомеханічним параметром людини, як постава. Оскільки ми досліджуємо можливості покращення функції рівноваги у дітей дошкільного віку, ми навмисно доповнили перелік вказаних основних ортоградних рухів *сидінням*. Таким чином, за основу розвитку і корекції функції рівноваги можна взяти такі комплекси вертикалізованих та ортоградних вправ:

- вправи в положенні сидячи на сидницях;
- вправи в положенні сидячи на сидницях на підвищенні;
- вправи в положенні сидячи на сидницях на хиткій опорі;
- вправи в положенні навпочіпки;
- вправи в положенні навпочіпки на підвищенні;
- вправи в положенні напівприсіда;
- вправи в положенні сидячи (різні варіанти) на нестандартній опорі;
- вправи в положенні на низьких колінах на місці;
- вправи в положенні на низьких колінах на рухливій опорі;
- вправи в положенні на низьких колінах на опорі, що обертається;
- вправи в положенні на низьких колінах на нестандартній опорі;
- вправи в положенні на середніх колінах на місці;
- вправи в положенні на середніх колінах на рухливій опорі;
- вправи в положенні на середніх колінах на опорі, що обертається;
- вправи в положенні на середніх колінах на нестандартній опорі;
- вправи в положенні на високих колінах на місці;
- вправи в положенні на високих колінах на хиткій опорі;

- вправи в положенні на високих колінах на опорі, що обертається;
- вправи в положенні на високих колінах на нестандартній опорі;
- вправи в положенні на одному коліні з опорою на ступню іншої ноги на місці;
- вправи в положенні на одному коліні з опорою на ступню іншої ноги на рухливій опорі;
- вправи в положенні на одному коліні з опорою на ступню іншої ноги на опорі, що обертається;
- вправи в положенні на одному коліні з опорою на ступню іншої ноги на нестандартній опорі;
- вправи в пересуванні на високих колінах по стабільній опорі;
- вправи в пересуванні на високих колінах по нестабільній опорі;
- вправи в пересуванні на високих колінах по нестандартній опорі;
- вправи в положенні стоячи на місці на стабільній твердій опорі;
- вправи в положенні стоячи на місці на нестабільній твердій опорі;
- вправи в положенні стоячи на місці на пружній опорі;
- вправи в положенні стоячи на місці на опорі, що обертається;
- вправи в положенні стоячи на місці на нестандартній опорі;
- вправи в положенні стоячи на місці на одній нозі на стабільній твердій опорі;
- вправи в положенні стоячи на місці на одній нозі на нестабільній твердій опорі;
- вправи в положенні стоячи на місці на одній нозі на пружній опорі;
- вправи в положенні стоячи на місці на одній нозі на опорі, що обертається;
- вправи в положенні стоячи на місці на одній нозі на нестандартній опорі;
- вправи з ходьби по твердій стабільній опорі;
- вправи з ходьби по твердій нестабільній опорі;
- вправи з ходьби по пружній нестабільній опорі;
- вправи з ходьби по обмеженій опорі;
- вправи з ходьби по підвищеній опорі;
- вправи з ходьби по обмеженій та підвищеній опорі.

Розглянемо другий аспект розробки алгоритму планування корекційних заходів щодо покращення функції рівноваги у дошкільників – «маніпулювання входами» *постуральної системи апломбу*. Ми вбачаємо цей напрям найбільш перспективним в плані розробки відповідного методичного контенту для корекції проблемної функції. Раніше нами вже досліджувались основні засоби корекції функції рівноваги у дошкільників з порушеннями ОРА з використанням можливостей адаптивного фізичного виховання [2]. Ми дійшли висновку, що базова послідовність тренінгу функції рівноваги має віддзеркалювати філогенетичну та онтогенетичну логіку формування та функціонування основних каналів постуральної системи апломбу і бути такою:

1. Вестибулярний тренінг.
2. Вестибулярно-зоровий тренінг.
3. Вестибулярно-зорово-проприоцептивний тренінг.
4. Вестибулярно-зорово-проприоцептивно-подарний тренінг.
5. Окуломоторний тренінг (вестибулярно-зорово-проприоцептивно-подарно-окуломоторний тренінг).

Схематично це може виглядати так: $A \rightarrow AB \rightarrow ABC \rightarrow ABCD \rightarrow E$ (ABCDE).

Але такий підхід відображає ідеальну послідовність поступового формування функції рівноваги у здорової дитини. Логічно допустити, що вона може тактично змінюватись відповідно до особливостей порушення функції рівноваги у дітей, особливо – від домінуючого ураження того або іншого каналу постуральної системи апломбу. Наприклад, за допомогою стабілографії було виявлено, що домінуюче ураження системи рівноваги знаходиться у вестибулярному апараті. В цьому випадку алгоритм планування корекційних заходів, описаний вище, майже не зміниться. Збільшиться лише доля вправ із стимулювання вестибулярної функції. Якщо домінуючим каналом ураження буде зорова система, починати тренінги треба буде саме з вправ, які стимулюють розвиток саме зору дитини з порушеннями рівноваги і вже потім додавати стимуляцію вестибулярної системи рівноваги. Відповідно, якщо у дитини найбільш ураженою виявиться проприоцептивна система м'язових відчуттів, починати тренінг треба буде саме з неї й за часом цей етап корекції має бути найдовшим.

Найбільш ураженими можуть бути два і навіть три канали постуральної системи апломбу. В

цьому випадку також треба починати корекційні заходи засобами адаптивного фізичного виховання саме з них, дотримуючись відповідної «ідеальної» послідовності їхнього стимулювання. Наприклад, постраждали вестибулярна і проприоцептивна системи. В цьому випадку треба почати стимуляцію спочатку вестибулярної системи й цей етап буде найдовшим. Далі зосередитись на проприоцептивній системі суглобово-м'язових відчуттів. Ці два етапи за часом та змістовним наповненням будуть найбільш ємними. Піднявши рівні функціонування цих каналів до необхідних, треба переходити до інтегрованих координаційних впливів, поступово доповнюючи інформаційні постуральні потоки додатковою інформацією від інших каналів.

Підбиваючи підсумки виконаного дослідження, сформулюємо **висновки**. У процесі розробки тактики (алгоритму) планування корекційно-педагогічних заходів для покращення функції рівноваги у дошкільників з порушеннями опорно-рухового апарату (ОРА) засобами адаптивного фізичного виховання, було з'ясовано, що

вона має ґрунтуватися на низці базових принципів: філогенетичному, віковому, календарному, внутрішньо цикловому, повторності та принципі сходинок, урахування яких допомагає педагогу спланувати свою роботу максимально якісно. Дослідження закономірностей планування шляхів покращення функції рівноваги у дошкільників з порушеннями опорно-рухового апарату дозволило сформулювати низку рекомендацій

1. Починати тренінг того каналу, який найбільше постраждав. Наочно це можна виразити так: $A \rightarrow B \rightarrow c \rightarrow D \rightarrow E$, $c \rightarrow A \rightarrow B \rightarrow D \rightarrow E$, де «с» (з маленької літери) – найбільш постраждалий канал.

2. За часом тренінг саме цього каналу має бути найдовшим: $c \rightarrow A \rightarrow B \rightarrow D \rightarrow E$

3. Далі до цього каналу слід інтегровано додавати тренінги інших каналів, беручи за основу сформульований вище ідеальний алгоритм розвитку рівноваги у здорової дитини: $c \rightarrow A \rightarrow AB \rightarrow ABC \rightarrow ABCD \rightarrow E$ (ABCDE).

4. Якщо найбільш ураженими були два або більше каналів, їх треба також стимулювати першими за ступенем ураження, а потім, дотримуючись «ідеальної» послідовності, переходити до інтегрованих координаційних впливів, поступово доповнюючи інформаційні постуральні потоки додатковою інформацією від інших каналів: $a \rightarrow B \rightarrow c \rightarrow D \rightarrow E$, а

→→→ с →→→ В → D → E, а →→→
aB → aBc → aBcD → aBcDE,
A → AB → ABC → ABCD → ABCDE.

Перспективи подальших наукових досліджень цього напрямку вбачаємо в пошуку нових варіантів інтегрованого стимулювання двох і

більше каналів постуральної системи апломбу відповідно до домінантного каналу враження функції рівноваги у дитини з порушенням опорно-рухового апарату.

Література

- Белова А. Н. Нейрореабілітація : руководство для врачей. Москва, 2000. С. 520–548.
- Бочков П. Н. Основные средства формирования и коррекции постуральных механизмов у дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки: зб. наук пр. Вип. 1. Бердянськ : БДПУ, 2019. С. 134–145.
- Вільчковський Е. С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку : навч. посібник. Львів : ВНТЛ, 1998. 335 с.
- Вільчковський Е. С., Денисенко Н. Ф. Організація рухового режиму у дошкільних навчальних закладах : навч.-метод. посібник. Тернопіль : Мандрівець, 2008. 128 с.
- Гаже П. М., Вебер Б. Постурология. Регуляция и нарушения равновесия тела человека / пер. с фр. под ред. В. И. Усачёва. Санкт-Петербург : Издательский дом СПбМАПО, 2008. 316 с.
- Диагностика и лечение нарушений равновесия при заболеваниях нервной системы : клин. рекоменд. / под общ. ред. д.м.н., проф. М. В. Замерграда. Москва : МЕДпресс-информ, 2018. 112 с.
- Єфименко М. М. Від традиційної фізкультури – до фізичної культури. *Учитель початкової школи*. 2016. № 5. С. 19–23.
- Єфименко М. М., Бочков П. М. Планування занять з фізичної культури для дітей раннього та дошкільного віку. Випуск 1. Осінній цикл : вересень – жовтень – листопад. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 108 с.
- Єфименко М. М., Бочков П. М. Планування занять з фізичної культури для дітей раннього та дошкільного віку. Випуск 2. Зимовий цикл : грудень – січень – лютий. Весняний цикл : березень – квітень – травень. Літній цикл : червень – липень – серпень. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 250 с.
- Теория и методика физического воспитания : Учебник для высших учебных заведений физического воспитания и спорта. Том 1. / под ред. Т. Ю. Круцевич. Киев : Олимпийская литература, 2003. 423 с.
- Шеремет М. К., Ковальчук Ж. М. Розвиток спеціальної освіти в Україні як окремої галузі науки в 1940–1960-х рр. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy*. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2019. Вип. 1(1). С. 169–177.

References

- Belova, A. N. (2000). *Nejroreabilitaciya : rukovodstvo dlya vrachej* [Neurorehabilitation: a guide for physicians]. Moscow, 520–548 (rus).
- Bochkov, P. N. (2019). *Osnovnye sredstva formirovaniya i korrekcii postural'nyh mekhanizmov u doskol'nikov s narusheniyami oporno-dvigatel'nogo apparata* [Basic means of formation and correction of postural mechanisms in preschool children with musculoskeletal disorders] *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohichni nauky* [Scientific papers of Berdiansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences] : zb. nauk pr. Vyp. 1. Berdiansk : BDPU. 134–145. (rus).
- Gazhe, P. M. & Veber, B. (2008). *Posturologiya. Regulyaciya i narusheniya ravnovesiya tela cheloveka* [Posturology. Regulation and imbalance of the human body] / per. s fr. pod red. V. I. Usachyova. Saint Petersburg : Izdatel'skij dom SPbMAPO. (rus).
- Kruevich, T. YU. (Ed.) (2003). *Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya* [Theory and methods of physical education] : *Uchebnik dlya vysshih uchebnyh zavedenij fizicheskogo vospitaniya i sporta*. Tom 1. Kyiv : Olimpijskaya literatura. (rus).

- Sheremet, M. & Kovalchuk, Z. (2019). Rozvytok spetsialnoi osvity v Ukraini yak okremoi haluzi nauky v 1940–1960-kh rr [The evolution of special education in Ukraine as a separate scientific area in the 1940-1960's]. Naukovyi zhurnal Khortytskoi natsionalnoi akademii. Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Serii: Pedagogika. Sotsialna robota): 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. Iss. 1(1). 169–177 (ukr).
- Vilchkovskiy, E. S. & Denysenko N. F. (2008). Orhanizatsiia rukhovoho rezhymu u doshkilnykh navchalnykh zakladakh [Organization of motor regime in preschool educational institutions] : navch.-metod. posibnyk. Ternopil : Mandrivets. (ukr).
- Vilchkovskiy, E. S. (1998). Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia ditei doshkilnogo viku [Theory and methods of physical education of preschool children] : navch. posibnyk. Lviv : VNTL. (ukr).
- Yefymenko M. M. Vid tradytsiinoi fizkultury – do fizychnoi kultury. [From traditional physical education to physical culture]. *Uchyitel pochatkovoi shkoly*. [Primary school teacher]. 2016. № 5. 19–23 (ukr).
- Yefymenko, M. M. & Bochkov, P. M. (2015a). Planuvannia zaniat z fizychnoi kultury dlia ditei rannoho ta doshkilnogo viku. Vypusk 1. Osinnii tsykl : veresen – zhovten – lystopad. [Planning physical education classes for children of early and preschool age. Issue 1. Autumn cycle: September - October - November]. Vinnytsia : TOV «Nilan-LTD». (ukr).
- Yefymenko, M. M. & Bochkov, P. M. (2015b). Planuvannia zaniat z fizychnoi kultury dlia ditei rannoho ta doshkilnogo viku. Vypusk 2. Zymovyi tsykl : hruden – sichen – liutyi. Vesnianyi tsykl : berezen – kviten – traven. Litnii tsykl : cherven – lypen – serpen. [Planning physical education classes for children of early and preschool age. Issue 2. Winter cycle: December - January - February. Spring cycle: March - April - May. Summer cycle: June - July - August]. Vinnytsia : TOV «Nilan-LTD». (ukr).
- Zamergrad, M. V. (Ed.) (2018). Diagnostika i lechenie narushenij ravnovesiya pri zabolevaniyah nervnoj sistemy [Diagnosis and treatment of imbalance when having nervous system diseases]: klin. rekomend. Moscow : MEDpress-inform. (rus).

КОРРЕКЦИОННАЯ СТРАТЕГИЯ И ТАКТИКА ПРЕОДОЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ РАВНОВЕСИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Павел Бочков, аспирант Национального педагогического университета им. М. П. Драгоманова, Киев, Украина, e-mail: pbochkov@ukr.net

В статье раскрыты особенности системы планирования коррекционных мероприятий по формированию функции равновесия у детей дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Сделан анализ существующих подходов в планировании физического воспитания и физической реабилитации: выяснено недостаточность обоснованных научных методологических основ в планировании коррекционных мероприятий по улучшению функции равновесия у дошкольников с нарушениями ОДА. Рассмотрены общие принципы планирования адаптивного физического воспитания дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

На этой основе была разработана методика поэтапного планирования целенаправленного формирования функции равновесия, которая отражает логику стимулирования пяти каналов постуральной системы апломба и учитывает особенности постурального дефицита в каждом конкретном случае. В сделанных выводах представлен алгоритм системы планирования коррекционных мероприятий по улучшению функции равновесия в указанной категории детей. Коротко обозначены перспективы исследований эффективных путей преодоления постурального дефицита у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Ключевые слова: функция равновесия, коррекция, дошкольники, планирование, каналы постуральной системы апломба, адаптивное физическое воспитание.

CORRECTIVE STRATEGY AND TACTICS OF OVERCOMING IMPAIRED BALANCE IN PRESCHOOLERS

Pavel Bochkov, Postgraduate Student of the National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine e-mail: pbochkov@ukr.net

The article reveals the system features of planning corrective measures for the formation of the balance function of preschool children with musculoskeletal system disorders. The innovative planning concept implies a harmonious combination of a correction strategy, that should be responsible for the long-term vector of achieving the desired target result, with the corrective tactics of overcoming specific children's disorders. The strategy reflects a constant component of the correction process and is relatively unchanged, whereas the corrective tactic is based on the variability of individual planning, followed by appropriate methodological support for the implementation of this program for a particular child.

The author analyzes the existing approaches in the planning physical education and physical rehabilitation. The analysis revealed the insufficient methodological foundations for the planning of corrective measures to improve the balance function in preschool children with musculoskeletal system disorders. The general principles of planning adaptive physical education for preschool children with musculoskeletal system disorders are considered.

The general planning principles (phylogenetic principle, age, calendar, intra-cycle, repetition, the principle of "steps") of adaptive physical education for preschool children with musculoskeletal system disorders were revealed, they were proposed in the technique of N.Efimenko and P.Bochkov. On this basis, a methodology for the phased planning of the targeted formation of the equilibrium function was developed, which reflects the logic of stimulating the five channels of the postural aplomb system and takes into account the peculiarities of postural deficiency in each case. In the conclusions the algorithm of the system for planning corrective measures to improve the balance function in this category of children is presented. The prospects for research of effective ways of overcoming the postural deficiency in children with musculoskeletal disorders is outlined.

Keywords: balance function, correction, preschoolers, planning, channels of the postural aplomb system, adaptive physical education.

Стаття надійшла до редакції / Received 26.03.2020.

Прийнята до друку / Accepted 26.05.2020.

Унікальність тексту 92,4 % (UnicheckID 1005370168)

© Бочков Павло Миколайович

УДК: 376 : 159.973: 159.922.1

Ганна Олександрівна Найдьонова

ORCID ID: 0000-0002-6679-0469

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри спеціальної психології та медицини,

Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова,

м. Київ, Україна

flyingbirdy@gmail.com

Таїсія Вадимівна Зацепіна

студентка I курсу магістратури,

Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова,

м. Київ, Україна

zacepina.taya@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У ПІДЛІТКІВ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Наукова стаття присвячена визначенню специфічних особливостей гендерної ідентичності у підлітків із розладами аутистичного спектра. Проведено теоретичний аналіз особливостей сформованості гендеру у дітей із розладами аутистичного спектра. Наведено результати емпіричного дослідження специфічності гендерної самоідентифікації у підлітків із розладами аутистичного спектра. Виявлено, що підлітки з розладами аутистичного спектра характеризуються «нестатевотиповою Я-концепцією», тобто сімейні, професійні та статево-визначені характеристики не є у них визначальними у самоопісі, поступаючи нейтрально забарвленим якостям. В цілому, для підлітків із розладами аутистичного спектра властивий недостатній рівень сформованості уявлень

про представників різних статей, їх поведінкові патерни, функції, які виконують чоловік та жінка в сім'ї та соціумі, відсутність критичного ставлення до себе. Також вони демонструють недостатній рівень ідентифікації себе з представником своєї біологічної статі.

Ключові слова: *гендер, ідентичність, розлади аутистичного спектра, підлітковий вік.*

Вступ. Проблеми гендерно-рольової соціалізації та ідентифікації у людей із розладами аутистичного спектра привертають все більшу увагу психологів та соціальних педагогів, які намагаються з'ясувати, якою мірою статеві відмінності зумовлені біологічними та соціальними факторами, а також якими є механізми виникнення статевих ролей.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях дедалі частіше здійснюються спроби розглянути процес формування особистості як представника певної статі, як носія деяких вихідних якостей, які визначають зміст поведінки індивіда як чоловіка або жінки, хлопчика чи дівчинки. Інтерес до цієї проблеми обумовлений не тільки тим, що категорія статі – одна з найважливіших історико-культурних, психологічних, соціальних і клінічних проблем, а перш за все тим, що сучасні вимоги індивідуального підходу до формування особистості не можуть бути виконані без урахування психологічної статі дитини. У вітчизняній літературі проблема статевих відмінностей людини розглядається в трьох аспектах: медико-біологічному (процес фізичного зростання та набуття статевої зрілості); психологічному (статева диференціація, формування психологічної статі, гендерна ідентичність та механізми їх формування); соціально-психологічному (дослідження соціокультурної детермінованості формування статі та міжстатевих стосунків) (Мирошнеченко, 2011; Мойсюк, 2003 та інші).

Фахівці з гендеру десятиліття назад вперше помітили, що велика кількість людей, які звертаються за лікуванням гендерної дисфорії, також, схоже, мають аутистичні особливості. Перше тематичне дослідження цього феномена було опубліковано у 1990-х роках. По мірі того, як проводилися дослідження, присвячені спільній появі або кореляції між гендерною дисфорією і розладом аутистичного спектра, в медичному співтоваристві зростає згода з тим, що ці два фактори співіснують з непропорційною частотою. Це твердження базується на численних дослідженнях, які повідомляють, що гендерно-дисфорична молодь більш схильна до аутизму, ніж можна було б очікувати на основі показників частоти аутизму серед населення в цілому. (Це може також відноситися і до дорослих, хоча

дослідження дорослих людей менш розповсюджені) (Williams, 2018).

Дані, отримані за останнє десятиліття, вказують на збільшення частоти розладів аутистичного спектра (РАС) й ознак аутизму серед дітей та дорослих із гендерною дисфорією або тих, хто відчуває невідповідність між досвідом гендерної репрезентації і статтю, визначеною при народженні. РАС характеризується труднощами у соціальній взаємодії і комунікації, а також обмеженими, повторюваними патернами поведінки. За оцінками, приблизно 1 – 2 % населення відповідає критеріям розладів аутистичного спектра, які в два рази вище у чоловіків, ніж у жінок (Vrangalova, 2017).

Р. Волш зазначає, що питання етіології аутизму і дискусія з гендерних питань в аутизмі (включаючи трансгендерність, але не обмежуючись цим) значно перетинаються, але потенційні вигоди для досліджень від цього перетину поки відносно мало задіяні. Зокрема, автор стверджує, що існує припущення П. Вільямса, А. Аллард і С. Сирса, про те, що сенсорні відмінності і обмежені повторювані інтереси можуть призвести до того, що чоловіки з аутизмом будуть зацікавлені цілим рядом речей, «переважно характерних для жінок» (і що це насправді не є «істинною трансгендерністю»). Також існує гіпотеза Й. Ансарі і П. Гегарті про те, що більшість аутичних людей не надає важливого значення соціальним нормам (Walsh, 2017). Н. Мукаддес дослідив, що однією із перших ґрунтовних праць вивчення гендерної ідентичності дітей із аутизмом є робота А. Абельсона, в якій вперше доведений істотний взаємозв'язок між гендерною ідентичністю та психічним станом, фізичними навичками, хронологічним віком, комунікативними навичками, навичками самопомогі і академічними навичками досліджуваної групи дітей (Mukaddes, 2002).

З 2010 року системні дослідження цієї проблеми інтенсифікувалися. Науковцями було висунуто кілька гіпотез про причинно-наслідковий зв'язок аутизму з гендерною дисфорією (Naveed, 2019):

1. Згідно з екстремальною теорією чоловічого мозку, жінки налаштовані мислити більш чутливо; в той час як чоловіки більш систематичні в своєму мисленні. Крім того, високий рівень тестостерону (чоловічий гормон) у плоду призводить до

екстремального типу мислення у чоловіків та може призводити як до аутизму, так і до статевої дисфорії.

Труднощі із соціальною взаємодією також використовуються для пояснення розвитку статевої дисфорії у дітей із аутизмом. Наприклад, хлопчику з аутизмом, над яким знущаються інші хлопчики, може не сподобатися бути хлопчиком, і він буде ідентифікувати себе з дівчатками.

2. Люди з аутизмом відчувають труднощі в спілкуванні з іншими. Цей дефіцит може сприяти тому, що інші пропускають соціальні сигнали про призначену стать, що може збільшити ймовірність розвитку гендерної дисфорії. Іншими словами, оскільки інші люди не вловлюють підказки про призначену дитині стать, дитина не відноситься до моди, узгодженої з призначеною статтю, і, отже, з більшою ймовірністю може розвинути гендерну дисфорию.

3. Гендерна дисфорія може бути проявом аутизму, а аутистичні ознаки можуть призводити до гендерної дисфорії. Наприклад, дитина з призначеною чоловічою статтю і аутизмом може цікавитися жіночим одягом, іграшками і заняттями. Фактично, ця явна гендерна дисфорія може бути зовсім не гендерною дисфорією, а скоріше обсесивно-компульсивним синдромом.

4. Діти з аутизмом можуть демонструвати жорсткість відносно гендерних відмінностей. Їм може бути важко зрозуміти різницю між призначеною й бажаною статтю, та статтю, у відображенні якої дитина має «досвід». Це збільшення дистресу може погіршити гендерну дисфорию і ускладнити керування почуттями.

5. Деякі дослідження показують, що на відміну від більшості підлітків з тільки гендерною дисфорією, підлітків із аутизмом та гендерною дисфорією зазвичай не приваблюють представники своєї статі, призначеної при народженні (тобто негомосексуальний підтип гендерної дисфорії). Ця група людей може відчувати більш серйозні симптоми аутизму і психологічні проблеми.

6. Дефіцит уяви та емпатії, які часто зустрічаються у людей із аутизмом, можуть ускладнити для людей із аутизмом визнання їх приналежності до певної гендерної групи.

Але наявність розладів аутистичного спектру може бути пов'язаною з іншими порушеннями гендерної ідентичності. Зокрема, група дослідників: Дж. Странг, Л. Кенворти, А. Доминска, Дж. Соколоф, Л. Кенели, М. Берл, К. Волш,

Е. Менвилл, Г. Слезарански-Пой, К. Ким, С. Лонг-Трен, Х. Мигер, Г. Велес (2014) вивчали бажання бути представником іншої статі, відоме як гендерна дисперсія. У дослідженні брали участь діти у віці від 6 до 18 років із розладами аутистичного спектра та синдромом дефіциту уваги і гіперактивності, та з розладами розвитку нервової системи, такими як епілепсія або нейрофіброматоз. За даними дослідження, в порівнянні з контрольною групою, гендерна різниця була в 7,59 рази вище у дітей з розладами аутистичного спектра. Окремої уваги дослідників дістала проблема професійної підготовки фахівців (психологів та соціальних педагогів) до роботи із дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку, що зумовлюють, зокрема, і труднощі гендерної ідентичності (Супрун, 2019).

Незважаючи на поступове розширення в останні десятиліття спектру досліджень гендерної ідентичності у дітей, її особливості у дітей підліткового віку з розладами аутистичного спектра потребують подальших наукових опрацювань та уточнень.

Метою даної статі – є представлення результатів дослідження щодо виявлення специфіки гендерної ідентичності у дітей підліткового віку з розладами аутистичного спектра.

Методи дослідження. Особливості формування гендеру у дітей із розладами аутистичного спектра виявлені шляхом теоретичного аналізу, систематизації та узагальнення досліджень, представлених в науковій літературі. Специфічність гендерної самоідентифікації у підлітків із розладами аутистичного спектра виявлена шляхом кількісного обрахування результатів опитувань та тестувань, а також їхнього якісного аналізу та інтерпретації.

Результати дослідження. Дослідження проводилось на базі спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату № 17 (для дітей з вадами фізичного та розумового розвитку) та спеціальної школи-інтернату № 26 м. Києва. У ньому взяли участь 15 дітей із розладами аутистичного спектра (далі – РАС) 5 дівчат та 10 хлопців, віком 12 – 15 років.

Для визначення того, з якими соціальними ролями ідентифікує себе підліток із розладами аутистичного спектра, було використано опитувальник «Хто Я?» М. Куна та Т. Макпартленда (Табл. 1).

Таблиця 1

Результати опитувальника «Хто Я?» М. Куна та Т. Макпартленда

Категорії	Відповіді дітей (у %)
1. Сімейні ролі	30 %
2. Професійні ролі	60 %
3. Інші соціальні ролі	30 %
4. Фемінні якості	0 %
5. Маскулінні якості	60 %
6. Нейтральні якості	90 %

Гендерна ідентичність займає провідну роль в структурі «Я-концепції» особистості. Якщо в людини в трьох перших відповідях є самоопис, який визначає стать, а сімейні ролі та фемінні характеристики у жінок домінують над професійними й маскулінними (у чоловіків навпаки), то можна зробити висновок про наявність у цієї людини «статевотипової Я-концепції» (Психодіагностические методики изучения гендерных особенностей личности, 2013, с. 9). Як видно з таблиці 1, 30 % респондентів, описуючи себе, відповідали в позитивно-забарвленому тоні. 30 % включили до своєї характеристики як негативні, так і позитивні якості; 40 %

дотримувались нейтрального характеру самоопису. Загалом, можна сказати, що підлітки з РАС позитивно ставляться до себе. Проте сімейні, професійні та статево-рольові характеристики знаходяться у них в кінці списку, поступаючись нейтрально забарвленим якостям, що дозволяє зробити висновок про наявність у підлітків із розладами аутистичного спектра «нестатевотипової Я-концепції».

Для визначення рівня сформованості у дитини з РАС гендерних стереотипів та ідентифікації себе з представником своєї статі було застосовано модифіковану методику «Розклади картинки» (Табл. 2).

Таблиця 2

Результати за методикою «Розклади картинки»

Тип картинки, якій віддана перевага	Хлопчики (%)	Дівчатка (%)
Маскулінізована картинка	70 %	66,7 %
Фемінізована картинка	30 %	33,3 %

В цілому, правильно віднесли картинку до представника статі – 40 % досліджуваних дітей, що вказує на недостатній рівень сформованості гендерних стереотипів. 60 % дітей із РАС не змогли відповісти на запитання «Ти хлопчик/дівчинка?», через що можемо зробити висновок про недостатній рівень сформованості гендерної ідентичності. Але виходячи з даних таблиці 2, більшості дітей подобаються якості, які належать представникам своєї біологічної статі.

Для визначення ставлення до своєї та протилежної статі було використано кольоровий тест ставлень (КТС). За його результатами 80 % дітей обрали для себе колір, який віднесли до картини із зображенням представника своєї статі. 40 % дітей поклали більше кольорових карток до представника чоловічої статі (в інструкції не була визначена чітка кількість картинок). 30 % з цих дітей – хлопчики і 10 % – дівчата. Синій колір для дівчинки та сірий для хлопчика діти обирали найчастіше. За інтерпретацією А. Еткінда, синій колір символізує спокій, потребу у відпочинку, емоційну стабільність і задоволеність, душевну прихильність, гармонію. Особистісні

характеристики кольору: чесність, справедливість, незворушність, доброта і сумлінність. Сірий – символізує нейтральність і «безбарвність», неучасть, соціальну відгородженість, свободу від зобов'язань, невірноваженість, млявість і розслабленість, невпевненість, несамотійність і пасивність (Эткінд, 1987). Представлені результати можна пов'язати із ситуацією в родині у дітей з розладами аутистичного спектра. Зазвичай мати займає більш активну позицію у вихованні дитини, ніж батько. В сім'ях, де є дитина з порушенням психофізичного розвитку, батько дуже часто відгороджується від дитини, залишаючи матері вирішувати всі життєво важливі завдання.

Для оцінки загальних особливостей психосексуального розвитку підлітків було застосовано методику «Blacky Pictures». Процедура проведення даної методики була нами модифікована, враховуючи індивідуально-типологічні особливості дітей із розладами аутистичного спектра. Дитині були продемонстровані малюнки та проговорювалось те, що було на них зображено. Далі дитина повинна була розкласти малюнки на ті, що

подобались, і ті, що не подобались. Картинка номер X була продемонстрована лише хлопчикам, картинка XI – дівчатам.

Найбільші відсотки вибору дітей з розладами аутистичного спектра отримали такі картинки:

– Зображення V – провина мастурбації. Це зображення сподобалось 70 % дітей, що дає змогу зробити висновок про відсутність занепокоєння, підкреслення нормальності даного процесу, відсутність неприйняття. Можлива наявність мастурбаційних фантазій.

– Зображення IX – почуття провини. Негативне ставлення до цієї картини проявило 70 % дітей. Що може вказувати на стійке відчуття стану провини, вираження батьківської поведінки як моделі «Супер-Я».

– Зображення X – «Я-ідеальне». 70 % виборів вказує на порівняння одного з батьків тотожної

статі з ідеальною постаттю, частота переходу у фантазію. Можливі причини вибору об'єкта любові: порівняння одного з батьків з вибором об'єкта любові. Наявність бажання грати роль особи протилежної статі.

Узагальнюючи дані результати, можна зробити висновок про відсутність у дітей з розладами аутистичного спектра контролю над інстинктивними потягами, наявність авторитарного образу батьків у підсвідомості дитини та порівняння батька протилежної статі з образом бажаного об'єкта.

Для визначення психосемантичних особливостей гендерної ідентичності дітей з РАС було використано методику «Тілесний семантичний диференціал» Г.Найдьоновой. За результатами методики було побудовано профіль середньогрупових результатів (рис. 1).

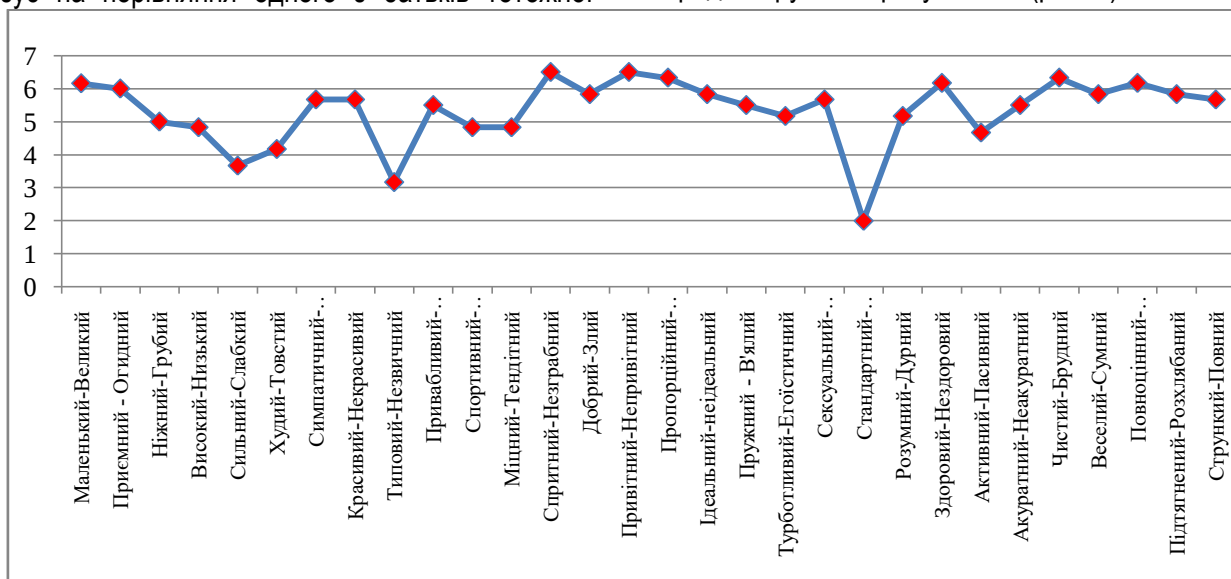


Рис. 1. Усереднений профіль за методикою «Тілесний семантичний диференціал»

Як показує наведений вище профіль, в цілому спостерігається тенденція до перебільшеної позитивної оцінки дітьми своїх психотілесних якостей. Зокрема, це соціально-атрактивні якості та фізичні якості, окрім силових характеристик тіла, фізичної вправності, зовнішньої акуратності, особливостей тілобудови тощо. Крайні негативні значення шкал підлітки з РАС використовували при оцінці стандартності фізичного вигляду, його відповідності соціальним нормам. Іншими словами, описуючи себе як звичайних та стандартних. Все це може вказувати на викривлене уявлення про себе, наявність завищеної самооцінки та відсутність в оцінюванні критичності.

Нами було обраховано значення основних факторів сприймання та оцінки дітьми самих себе. Класичний фактор оцінки генералізованих

характеристик людини, розпадається на два фактори, коли мова йде про відображення власного тіла (Найдьонова, 2009). Фактор *соціальної атракції* (середньогрупове значення – 5,81) включає шкали, що характеризують відображення атрактивних характеристик як прояву доброзичливого ставлення до інших. Цей фактор відбиває таку складову феномену атракції як симпатія, тобто узагальнене доброзичливе ставлення до інших, що проявляється у почутті задоволення від міжособистісних контактів. Фактор соціальної атракції включає в себе такі характеристики: привабливий – непривабливий, красивий – некрасивий, симпатичний – несимпатичний, веселий – сумний, привітний – непривітний, сексуальний – несексуальний.

Фактор соціальної оцінки (середньогрупове значення – 5,64) включає такі шкали: акуратний – неакуратний, турботливий – егоїстичний, розумний – дурний, чистий – брудний, підтягнений – розхлябаний, ідеальний – неідеальний. Цей фактор відображає привабливість людини для інших людей у плані відповідності її тіла та зовнішнього вигляду соціальним нормам та очікуванням.

Фактор сили (середньогрупове значення – 5,23) включає такі шкали: міцний – тендітний, сильний – слабкий, спортивний – неспортивний, здоровий – нездоровий, сексуальний – несексуальний, спритний – незграбний. Зміст цього фактору визначається шкалами, що описують силові, динамічні, енергетичні характеристики тіла та його справність у трудовій діяльності.

Найнижчий результат був отриманий по фактору відповідності стандартам та вимогам (середнє значення – 2,59). Даний фактор включає наступні шкали: стандартний – нестандартний, типовий – незвичний. Отримані результати можуть вказувати на прагнення підлітка із розладами аутистичного спектра максимально інтегруватися у суспільство, «бути як всі», що суперечить кризі становлення особистості в підлітковому віці при нормативному розвитку.

Деякі рекомендації для педагогів та фахівців шкільної психологічної служби, які працюють із підлітками із РАС. Результати проведеного дослідження актуалізували потребу у цілеспрямованій психолого-педагогічній роботі щодо розвитку гендерної ідентичності у підлітків із розладами аутистичного спектра з метою розширення їхніх уявлень про себе, про особливості своєї та протилежної статі, про власні гендерні особливості; формування адекватних уявлень про сім'ю та рольові функції в ній чоловіка і жінки; сприяння ідентифікації дитини з представниками своєї статі. Спираючись на отримані нами в процесі дослідження результати, можна виокремити такі рекомендації для фахівців, які працюють із підлітками із РАС:

1. Проведення виховних годин, присвячених темі психосексуального виховання. До структури таких годин можуть входити: лекційно-теоретична частина (з метою підвищення розуміння патернів поведінки жінок та чоловіків в суспільстві і в родині); тренінгові вправи (спрямовані на розвиток навичок взаємодії, формування позитивної атмосфери); арт-терапевтичні техніки (різні малюнки, ліплення з пластилину або глини тощо);

домашні завдання, які залучують у педагогічно-виховний процес батьків.

2. Збільшення кількості фізичних хвилин на перерві та під час уроку, адже рухові вправи оптимізують пізнання дитиною свого тіла.

3. Творча діяльність. Організація різноманітних тематичних театральних вистав у школі, концертів, змістовою основою яких можуть бути твори видатних українських письменників, що яскраво промальовують сімейні відносини (наприклад, повість І. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я», п'єса «Наталка Полтавка» І. Котляревського тощо).

4. Екскурсії. Сприяння розширенню знань підлітка з розладами аутистичного спектра щодо різних соціальних ролей. У цьому незамінним інструментом можуть бути походи у музеї, виставки або на різні робочі місця (пошта, відділок поліції, заводи та фабрики тощо). Ознайомлення з ринком праці можна влаштувати запрошуючи представників різноманітних професій у школу на відкриті уроків години.

5. Співпраця з батьками. Організація тематичних батьківських зборів з метою актуалізації важливості приділення уваги теми психосексуального розвитку підлітків із розладами аутистичного спектра.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене нами емпіричне дослідження, в якому взяла участь група із 15 підлітків із розладами аутистичного спектра, дозволило окреслити специфічні особливості їхньої гендерної самоідентифікації. По-перше, була виявлена *«нестатевотипова Я-концепція»*, яку продемонстрували більшість опитаних, адже серед переліку можливих емоційно та особистісно значущих соціальних ролей підлітки переважно (90 %) обирали нейтрально забарвлені ролі на противагу сімейним, професійним та статеворольовим ролям, які були передвинуті на останні позиції загального списку. По-друге, *недостатній рівень сформованості гендерних стереотипів*. У опитуваних викликали ускладнення завдання із ідентифікації запропонованого зображення та статті. Зокрема, у 70 % хлопців викликала позитивну емоційну реакцію маскулінізована картинка, у 66,7 % дівчат відповідно, проте лише 40 % досліджуваних змогли правильно співвіднести ілюстрацію із представником певної статі. По-третє, *надання ознакам фемінінності надмірно значущої позитивної оцінки порівняно із ознаками маскулінності*. Адже 70 %

опитаних приписують фемінізованому зображенню характеристики, пов'язані з високою моральною оцінкою, 90 % – сприймають маскулінізовану фігуру як слабку та пасивну. По-четверте, *перебільшена позитивна оцінка підлітками своїх психотілесних якостей*, що вказує на викривлене уявлення про себе, наявність завищеної самооцінки та відсутність в оцінюванні критичності. За результатами опитування найбільш значущим для підлітків виявився фактор соціальної атракції, який включає в себе такі характеристики, як:

привабливий, красивий, симпатичний, веселий, привітний, сексуальний.

Результати проведеного дослідження актуалізували потребу у цілеспрямованій психолого-педагогічній роботі щодо розвитку гендерної ідентичності у підлітків із розладами аутистичного спектра. Також вони створили емпіричне підґрунтя для наших *подальших розвідок* щодо особливостей гендерної ідентифікації у підлітків та юнаків із розладами аутистичного спектра та розробки програм їхнього гендерного розвитку.

Література

- Мирошнеченко А. В. Гендерна ідентифікація як соціально-психологічний феномен. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 12. Психологічні науки. Вип. 35 (59). 2011. С. 24–31.
- Мойсюк Р. А. Проблеми засвоєння гендерних ролей. *Проблеми освіти*. Київ, 2003. Вип. 30. С. 262–270.
- Найдьонова Г. О. Тілесний розвиток людини зрілого віку: суб'єктивні чинники: Монографія. Київ : «Український міжнародний культурний центр», 2009. 179 с.
- Психодиагностические методики изучения гендерных особенностей личности: метод. рекомендации для студентов, обуч. по специальностям 1-86 01 01 «Социальная работа (по направлениям)» и 1-23 01 04 «Психология» / сост. Е. Д. Беспанская-Павленко. Минск: БГУ, 2013. URL : <http://elib.bsu.by/handle/123456789/105002>
- Супрун Д. М. Педагогічні умови організації системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти *Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2019. Вип. 1(1). С. 130–139.*
- Эткинд А. М. Цветовой тест отношений. Общая психодиагностика. Основы психодиагностики, немедицинской психотерапии и психологического консультирования / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. Москва, 1987. С. 221–227.
- Mukaddes N. M. Gender identity problems in autistic children. *Child Care Health and Development*. 2002. 28(6). P. 29–32.
- Naveed S. The Problem With Tethering Gender Dysphoria and Autism. URL: <https://www.verywellhealth.com/gender-dysphoria-and-autism-4134405> (дата звернення: 27.03.2020).
- Strang J. F., Kenworthy L., Dominska A., Sokoloff J., Kenealy L. E., Berl M., Walsh K., Menvielle E., Slesaransky-Poe G., Kim K. E., Luong-Tran C., Meagher H., Wallace G. L. Increased gender variance in autism spectrum disorders and attention deficit hyperactivity disorder. *Archives of Sexual Behavior*. 2014. Nov. ;43(8):1525–33. 2014 Mar 12.
- Vrangalova Z. There's Growing Evidence For A Link Between Gender Dysphoria And Autism Spectrum Disorders. URL: <https://www.forbes.com/sites/zhanavrangalova/2017/11/15/growing-evidence-for-a-link-between-gender-dysphoria-and-autism-spectrum-disorders/#49cfbc65153e> (дата звернення: 27.03.2020).
- Walsh R. Autistic gender identity differences – Resisting the social schema? URL: <http://programme.exordo.com/epath2017/delegates/presentation/54/> (дата звернення: 27.03.2020).
- Williams C. Is there a link between «gender dysphoria» and autism? URL: <https://www.lgbtqnation.com/2018/04/link-gender-dysphoria-autism/> (дата звернення: 27.03.2020).

References

- Bespanskaja-Pavlenko, E. D. (Ed.) (2013). *Psichodiagnosticheskie metodiki izuchenija gendernyh osobennostej lichnosti : metod.rekomendacii dlja studentov, obuch. po special'nostjam 1-86 01 01 «Social'naja rabota (po napravlenijam)» i 1-23 01 04 «Psihologija»* [Psychodiagnostic methods for studying gender peculiarities of

- the person: method.recommendations for students, training. in the specialties 1-86 01 01 «Social work (by directions)» and 1-23 01 04 «Psychology»]. Minsk: BGU (rus).
- Jetkind, A. M. (1987).Cvetovoj test otnoshenij. [Colour relationship test]. Obshhaja psihodiagnostika: Osnovy psihodiagnostiki, nemedicinskoj psihoterapii i psihologicheskogo konsul'tirovaniya [General psychodiagnosics: fundamentals of psychodiagnosics, non-medical psychotherapy and psychological counseling] / Pod red. A. A. Bodaleva, V. V. Stolina. Moscow, 221–227 (rus).
- Moisiuk, R. A. Problemy zasvoiennia hendernykh rolei [Problems of mastering gender roles]. Problemy osvity [Problems of education]. Kyiv: Naukovo-metodychnyi tsentr vyshchoi osvity. 2003. Issue 30. 262–270 (ukr).
- Mukaddes, N. M. (2002).Gender identity problems in autistic children.Child Care Health and Development. 28(6). 29–32.
- Myroshnechenko, A. V. (2011).Henderna identyfikatsiia yak sotsialno-psykholohichniy fenomen [Gender identification as a socio-psychological phenomenon]. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 12. Psykholohichni nauky. [Scientific Journal of Dragomanov Pedagogical University. Series 12. Psychological Sciences]. Kyiv: Vydavnytstvo NPU imeni M. P. Drahomanova. 35 (59). 24–31 (ukr).
- Naidonova, H. O. (2009).Tiesnyi rozvytok liudyny zriloho viku: subiektyvni chynnyky [Physical development of a mature person: subjective factors] : Monohrafiia. Kyiv: «Ukrainskyi mizhnarodnyi kulturnyi tsentr» (ukr).
- Naveed, S. (2019). The Problem With Tethering Gender Dysphoria and Autism. Retrieved from :<https://www.verywellhealth.com/gender-dysphoria-and-autism-4134405> (eng).
- Strang, J. F., Kenworthy, L., Dominska, A., Sokoloff, J., Kenealy, L.E., Berl, M., Walsh, K, Menvielle, E., Slesaransky-Poe, G., Kim, K. E., Luong-Tran, C., Meagher, H., Wallace, G. L. (2014). Increased gender variance in autism spectrum disorders and attention deficit hyperactivity disorder. Archives of Sexual Behavior. Nov; 43(8):1525-33. Mar 12 (eng).
- Suprun, D. M. (2019). Pedahohichni umovy orhanizatsii systemy profesiinoi pidhotovky psykholohiv v haluzi spetsialnoi osvity [Pedagogical conditions of the psychologists' professional training system organization in the field of special education] Naukovyi zhurnal Khortytskoi natsionalnoi akademii. (Seriia: Pedahohika. Sotsialna robota) [Scientific Journal of Khortytsia National Academy] : 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. Iss. 1(1). 130–139 (ukr).
- Vrangelova, Z. (2017). There's Growing Evidence For A Link Between Gender Dysphoria And Autism Spectrum Disorders. Retrieved from :<https://www.forbes.com/sites/zhanavrangalova/2017/11/15/growing-evidence-for-a-link-between-gender-dysphoria-and-autism-spectrum-disorders/#49cfbc65153e> (eng).
- Walsh, R. (2017). Autistic gender identity differences – Resisting the social schema? Retrieved from :<http://programme.exordo.com/epath2017/delegates/presentation/54/> (eng).
- Williams, C. (2018). Is there a link between «gender dysphoria» and autism? Retrieved from :<https://www.lgbtqnation.com/2018/04/link-gender-dysphoria-autism/> (eng).

ОСОБЕННОСТИ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ПОДРОСТКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Анна Найденова, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры специальной психологии и медицины, Национальный педагогический университет им. М. П. Драгоманова, Киев, Украина, e-mail: flyingbirdy@gmail.com

Таисия Зацепина, студентка I курса магистратуры, Национальный педагогический университет им. М. П. Драгоманова, Киев, Украина, e-mail: zasepina.taya@gmail.com

В статье раскрываются особенности гендерной идентичности у подростков с расстройствами аутистического спектра. На основе теоретического анализа раскрыты особенности сформированности гендера у детей и подростков с расстройствами аутистического спектра. Представлены результаты эмпирического исследования специфики гендерной самоидентификации у подростков с расстройствами аутистического спектра. Обнаружено, что подростки с расстройствами аутистического спектра характеризуются «неполотипической Я-концепцией», то

есть семейные, профессиональные и полоопределяющие характеристики у них не есть определяющими в самоописании, уступая нейтрально окрашенным качествам.

В целом, подростки с расстройствами аутистического спектра характеризуются недостаточным уровнем сформированности представлений о представителях разных полов, их поведенческих паттернах, функциях, которые выполняют мужчина и женщина в семье и социуме, отсутствием критического отношения к себе. Также они демонстрируют недостаточный уровень идентификации себя представителем своего биологического пола.

Ключевые слова: гендер, идентичность, расстройства аутистического спектра, подростковый возраст.

FEATURES OF GENDER IDENTITY IN ADOLESCENTS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS

Hanna Naidonova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Special Psychology and Medicine, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine, e-mail: flyingbirdy@gmail.com

Taisiia Zetsepina, first-year Master's student, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine, e-mail: zacepina.taya@gmail.com

The article represents the study of the peculiarities of gender identity in adolescents with ASD. Features of gender formation in children and adolescents with autism spectrum disorders have been revealed on the basis of theoretic analysis. The results of the empirical study of gender identity in adolescents with autism spectrum disorders were presented. Self-description of adolescents with ASD can have more neutral characteristics (90%), professional roles (60%) and masculine qualities (60%). So it has been found that teenagers with autism spectrum disorders are characterized by a "non-gender-typical self-concept," that is, family, professional and gender-defined characteristics are not determinative of them in self-description, inferior to neutral-colored qualities.

Adolescent boys with autism spectrum disorders like more the masculinized picture (70%) as well as girls (66.7%), but only 40% of the adolescents were able to correctly attribute the pictures to a gender representative. 70% of adolescents attribute to a feminized image characteristics associated with high moral rating, 90% perceive a masculinized figure as weak and passive, which may indicate a specific distribution of roles and responsibilities in the adolescent family with ASD.

In general, adolescents with autism spectrum disorders are characterized by a lack of understanding of the difference in genders, their behavioural patterns, the roles played by men and women in the family and society, lack of self-criticism. They also demonstrate a lack of self-identification with their biological sex.

The gender identity features identified in adolescents with ASD require focused psycho-corrective work in order to broaden the adolescent's ideas about himself/herself, his or her gender, and his or her own gender characteristics; forming adequate perceptions of the family and the role functions of men and women in it; promoting the identification of the child with his or her gender.

Key words: gender, identity, autism spectrum disorders, adolescence.

Авторський внесок: Найдьонова Г. О. – 50%, Зацепіна Т. В. – 50 %.

Стаття надійшла до редакції / Received 17.05.2020

Прийнята до друку / Accepted 24.06.2020

Унікальність тексту 95,5 % (UnicheckID 1005370156)

© Найдьонова Ганна Олександрівна, Зацепіна Таїсія Вадимівна

РОЗДІЛ 5. СОЦІАЛЬНА РОБОТА CHAPTER 5. SOCIAL WORK

УДК37.048: 159.922

Валентина Іванівна Кротенко

ORCIDID: 0000-0002-6382-984X

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної психології та медицини,
Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна
vikrotenko@gmail.com

Ганна Олександрівна Найдьонова

ORCIDID: 0000-0002-6679-0469

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної психології та медицини,
Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна
flyingbirdy@gmail.com

МЕТАФОРА ЯК МЕТОД КОНСУЛЬТАТИВНОЇ РОБОТИ ПСИХОЛОГІВ ТА СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ З БАТЬКАМИ

У науково-методичній статті представлено метод метафор як сучасний ефективний метод, що задіює нейродинамічні механізми рефлексії особистістю актуальних життєвих подій. Проналізовано становлення, сутність та функції метафори в психолого-педагогічній роботі. Запропоновано погляд на метафору як засіб отримання інформації про особливості взаємовідносин в системі «батьки – дитина». Розкрито три варіанти її застосування у консультативному процесі. Наведено приклади метафор та наданий методичний коментар по роботі психологів та соціальних педагогів із ними.

Ключові слова: метафора, консультативна робота психолога та педагога, метод, консультування батьків.

Вступ. Сучасний етап розвитку психології та соціальної педагогіки характеризується стрімкою появою в арсеналі цих наук нових методів, процедур збору та аналізу інформації; підходів і теоретичних поглядів, які кидають виклик прийнятим стандартам гуманістичного підходу і переорієнтовують у бік рефлексивного усвідомлення людиною здобутків загальнолюдської культури та самої себе. Саме у такому ракурсі пізнання людини істотну роль відіграє метафора, як особливий метод багатьох галузей людинознавства. Спілкування за допомогою метафори (метафорична комунікація) займає вагоме місце у гуманістичній, екзистенційній психології, у нейролінгвістичному програмуванні (НЛП), в гештальт-терапії. У багатьох психотерапевтичних напрямках метафора є методологічною основою, яка формує систему основних понять. Прикладами таких системоутворюючих метафор є лібідо і катексис у психоаналізі; персону, анімус, тінь і самість у

психології К. Г. Юнга; броня (панцир) і оргон у тілесній терапії; якор у НЛП тощо.

Дослідженням метафори у психології займалися такі вчені, як: Д. Гордон (1995), Дж. Мілс, Р. Кроулі (2000), М. Еріксон та Е. Россі (1977). Метафоричне значення слова в побутовій мові, мові науки та художньої літератури аналізується в роботах Х. Ортеги-і-Гассета, А. Річардса, Дж. Серля, Р. Якобсона, М. Блека (Арутюнова, Журина, 1990). У психологічному контексті метафору розуміють як «виведення, розширення, перенесення однієї реальності поняття або змісту на інше, більш яскраве» (Вачков, 2004, с. 64). У психології метафори довгий час використовувались тільки як емпіричний матеріал. Наприклад, К. Бюлер (1993) пропонував досліджувати у якості матеріалу для інтроспекції прислів'я. Найбільш сильним поштовхом до розуміння психотерапевтичних ресурсів метафори послужили, без сумніву, роботи З. Фрейда, який акцентував увагу на метафоричності мови

психічних образів. Пізніше в рамках психодинамічного підходу з'явилися концепції К.-Г. Юнга, які розкривали роль казкових метафор у людському житті та пропонували психотерапевтичні технології з використанням метафор. М. Еріксон (2001), який запропонував і активно використовував у своїй роботі метод терапевтичної метафори, вважав, що в кожній людині закладені здібності, які заслуговують на повагу. Він допомагав розкривати ці задатки не через якісь застигли формули та укорінені системи, а через створення умов стимулювання неповторних внутрішніх процесів кожної людини. Послідовники М. Еріксона, Д. Міллс та Р. Кроулі також у своїй психологічній практиці використовували метод терапевтичної метафори, наголошуючи, що «як сірник запалює свічку, так метафора розпалює уяву дитини, перетворюючи її у джерело сили та самопізнання» (2000). Дослідники відзначають також розвиваючі можливості метафор, які можуть бути використані для розвитку мислення, самосвідомості і суб'єктності клієнта. Г. Шиманович (2007) аналізує метафору як когнітивний механізм номінації. В. Богданович у своїй книзі «Історія і метафора на допомогу ведучому тренінгу» розглядає метафору як спосіб метафоричного вираження проблеми, досвіду, особистості клієнта з метою їх терапевтичного пропрацювання (Богданович, 2006). Ж. Гордєєва (2009) також розглядає метафору як засіб розвитку самосвідомості особистості, причому як клієнта, так і консультанта. Вікові особливості метафоризації психолого-педагогічної роботи виділяють О. Стуліка, Н. Шарлай (2019) та інші. Роль метафори в професійній підготовці майбутніх психологів визначає Д. Супрун (2019).

Представлений аналіз вказує на функціональність методу метафор та широкий контекст у його застосуванні. Більшість дослідників доводить, що метафоричний образ дозволяє побачити людині новий зміст в тому, що було давно відомо, і передати цей зміст за межі області, в якій воно виникло. Реалізація цього механізму, на нашу думку, може відігравати важливу роль в процесі роботи психолога / соціального педагога із батьками дітей, адже за допомогою метафор вони матимуть змогу нетравматично переосмислити їхні взаємовідносини із дітьми, рефлексувати складності життєвої ситуації, що виникла. З іншого боку, використання інструменту метафор розширить арсенал фахових методів якісного

впливу на систему «батьки – дитина» в процесі реалізації консультативної психолого-педагогічної роботи.

Мета статті – представити метод метафор як сучасний ефективний метод, що задіює нейродинамічні механізми рефлексії особистістю актуальних життєвих подій та можливості використання різних варіантів метафор у консультативній роботі психологів та соціальних педагогів із батьками.

Методи дослідження. Для з'ясування стану розробленості проблеми, що вивчається, нами було проведено аналіз, порівняння та узагальнення даних наукової та навчально-методичної літератури, періодичних видань тощо. Для формулювання методичних аспектів використання метафор у консультативній роботі психологів та соціальних педагогів із батьками було використано бібліографічний метод, узагальнення практичного досвіду фахівців психологічної служби та екстраполяції ключових показників успішності метафоризації консультативного процесу.

Генезис та зміст поняття «метафора». Використання метафор у науках соціального та гуманітарного спрямувань (лінгвістиці, філософії, психології) розпочалось у XX столітті, з середини 1970-х років, коли метафори стали об'єктом самостійного вивчення.

Феноменологічно метафора проявляється в усіх сферах людської діяльності, але першою сферою є все ж мова. Саме з вивчення метафоричності мови і почалися лінгвістичні, філософські та психологічні дослідження. Кожна з цих наукових сфер тлумачить метафору у контексті своєї парадигми. Так, у філософських дослідженнях метафора виступає, у першу чергу, як спосіб мислення; у лінгвістиці розглядається як механізм мовлення та спосіб смислоутворення. У психологічних дослідженнях метафора визначається як терапевтичний прийом, метод, образний спосіб опису ситуації, образне порівняння, яке допомагає через картинку побачити нові смисли. У сучасній філософсько-лінгвістичній літературі термін «метафора» використовується у трьох значеннях: 1) метафора – це слово з переносним значенням; 2) метафора – один з тропів, наряду з метонімією, синекдохою, оксюмороном тощо; 3) метафора – це будь-який вираз мови (слово, словосполучення, речення, текст) з переносним значенням. У цьому випадку метафорою можна назвати прислів'я,

ідіому, притчу, навіть цілий роман. Відповідно, можна виокремити три основні функції метафори, які визначаються загальнометодологічним контекстом її розуміння. По-перше, це *естетична функція* метафори, яка як естетичний феномен покликана пробуджувати у читача позитивні емоції. Метафора надає мовленню виразності, викликає почуття новизни та подиву, реалізуючи тим самим уявлення про красу. По-друге, *психологічна функція* метафори полягає в тому, що вона занурює процес сприйняття людиною світу у атмосферу психологічної стабільності. Утворюючись на основі загальнодоступних слів, метафора сприяє наочному представленню інформації у вигляді образів. Метафора «представляє неживе живим», надаючи абстрактному поняттю динаміки і життєвого змісту (Алексеев, 1996, с. 73). І, по-третє, *пізнавальна функція* метафори, у першу чергу її ясність і піднесеність. Пізнавальна функція метафори реалізується, перш за все, у тому, що вона прояснює незрозуміле, дозволяє уникнути у судженнях багатослівності та сприяє лаконічним висловлюванням. Встановлюючи взаємозв'язок поняття з відповідним семантичним контекстом, метафора конкретизує його зміст.

Метафори в психолого-педагогічній практиці – це повідомлення, у яких інформація, що виходить від клієнта до фахівця, представлена у термінах, які належать до інших галузей знань, тобто у символічній формі. Співставляючи не пов'язані раніше поняття, метафори дозволяють у стислій і оригінальній формі розкрити сутність повідомлення, допомагають по-новому осмислити звичні предмети і явища, що набуває вагомого психотерапевтичного ефекту. Отже, не зважаючи на безліч підходів до трактування метафори, не викликає сумніву той факт, що метафора відображає здатність людини помічати та створювати подібності між дуже різними явищами, індивідами та класами об'єктів.

Нейродинамічні механізми метафоричної мови. Широке використання методу метафор у психолого-педагогічній практиці, на нашу думку, пов'язано з особливостями людської психіки, зокрема, з нейродинамічними механізмами обробки інформації у корі великих півкуль головного мозку. Хоча сенсорна інформація потрапляє в систему психіки в різних формах, які визначаються модальністю (якістю) сприймання – зорового, слухового, тактильного. У процесі використання, переробки та збереження вона

набуває єдиної природи. Метафора ж якраз і є тим механізмом, який найкраще поєднує і зв'язує неспівставні аспекти реальності. Адже інформація, представлена у знаковій формі, переводиться у чуттєву форму та має уже не дискретний, а континуальний характер, що приводить до зміни початкового змісту. Неоднозначність символу дає можливість долати чітке закріплення системи значень, не втрачаючи при цьому зв'язків з групою, спираючись на архаїчні смислові зв'язки, які об'єднують усіх членів групи. Метафори пробуджують творчі ресурси уяви. Мова метафор, як одна з універсальних мов людського спілкування та один з найважливіших засобів мистецтва, забезпечує розкриття творчих потенціалів суб'єктів в процесі спільної активності.

Метафорична мова дозволяє фахівцю донести до клієнта відповідні повідомлення в достатньо безпечній формі і ненав'язливо запропонувати варіанти вирішення проблеми. Можливість різноманітного тлумачення клієнтом почутої метафори визначає вибір найбільш прийнятного для нього рішення. Можна сказати, що метафора діє набагато м'якше та делікатніше, ніж багато інших психологічних впливів; при цьому зміст розказаного попадає в саму серцевину проблеми, але опосередковано, розпливчато, без напору. Саме тому її доцільно використовувати у консультативній роботі психолога та педагога з батьками, адже, як зазначають О. Василевська, Л. Дворніченко (2017), її ефективність є доволі високою, коли прямі форми комунікації виявляються недієвими.

Методичні аспекти використання метафор у консультативній роботі психологів та соціальних педагогів із батьками. Використання метафори у консультативній психолого-педагогічній роботі забезпечується наступними її особливостями: здатністю розкривати одне явище через інше; якістю пом'якшення, полегшення сприйняття некомфортної травмуючої інформації. В залежності від змісту життєвої ситуації вони можуть виконувати наступні функції:

– експресивна – полягає в тому, що клієнт за допомогою метафори висловлює складний для вербалізації досвід (настрій, почуття, враження);

– дисоціююча – полягає в тому, що при використанні метафори відбувається екстеріоризація проблеми, тобто переміщення її з внутрішнього поля у зовнішнє, що дає можливість клієнту побачити ніби з боку свою проблему і самому знайти шляхи її вирішення;

— діагностична — основана на тому, що образи, які обирає клієнт, детерміновані його усвідомлюваними або неусвідомлюваними мотивами. Ця функція широко використовується у проєктивних методиках, а у транзактному аналізі, наприклад, улюблена дитяча казка трактується як метафора, що допомагає розкрити життєвий сценарій клієнта;

— пояснююча — полягає в тому, що завдяки символічному заміщенню абстрактних понять значно полегшується сприйняття та засвоєння різних психологічних законів та теорій (наприклад, образи Его-станів у транзактному аналізі або «собаки» у гештальт-терапії).

Особливостями використання метафор у роботі з батьками є такі. По-перше, метафора транслює від однієї людини до іншої приховані смисли. По-друге, метафоричний образ дозволяє розгледіти новий зміст у вже давно відомому та перенести цей зміст за межі тієї галузі, яка їх породила. Наприклад, навіть у відомій казці «Колобок» один побачить картину життєвого шляху людини, яка вимушена долати труднощі на різних етапах свого життя; інший завдяки казці усвідомить ідею про необхідність автономії від батьків; третій відкриє в ній смисл, пов'язаний з неможливістю оминати долю тощо. Образно кажучи, метафора — це чарівна скарбничка, в якій кожен знаходить той скарб, який саме він здатен там знайти. Таким чином, метафора може бути також засобом для встановлення контакту з батьками і дозволяє точніше проводити перший етап діагностики, подальшу корекцію, легко відслідковувати динаміку психічних процесів та якостей особистості, а також здійснювати заключний етап надання психологічної допомоги і формулювати рекомендації. Крім того, вона може використовуватись як діагностичний інструмент для детального вивчення проблем батьківсько-дитячих відносин. Поведінка батьків під час розповіді метафоричної історії, подальший аналіз характеру малюнка та його сюжету (якщо проводиться малювання), специфіка обговорення метафори — все це може дати інформацію про особливості взаємовідносин в системі «батьки — дитина».

Метафори можна застосовувати у ході індивідуальних або групових консультацій, використовуючи наступні варіанти:

— читання та обговорення метафор (виражених у притчах, повчальних історіях тощо) спільно з батьками;

— обговорення малюнків-метафор і складання розповіді за ними;

— робота з метафоричними картами.

Усі варіанти метафор використовуються з метою ознайомлення та допомоги у практичному засвоєнні батьками психологічно грамотних форм ефективної взаємодії з дітьми, для розв'язання труднощів у спілкуванні та розвитку щирих, емпатійних, довірливих відносин. Вони допомагають навчитися безцінно приймати свою дитину, розуміти і проговорювати її почуття, розв'язувати конфлікти. Розглянемо коротко роботу фахівця з кожним з вказаних варіантів метафор.

1) **Метафори-притчі.** Читання метафор допоможе встановити атмосферу довіри між психологом і батьками, а також може стати відправним пунктом для обговорення конкретної проблеми дитячо-батьківських відносин (як в ході індивідуальних консультацій, так і під час групової зустрічі). Таку форму взаємодії можна доповнити арт-терапевтичними прийомами корекції (драматизація в пісочниці, малювання на аркуші паперу або на поверхні піску, ліплення тощо).

Наведемо два приклади метафори-притчі.

Притча про розуміння.

Мета — усвідомлення необхідності встановлення більш тісних відносин з дітьми (можливо, за допомогою прийомів активного слухання, «Я»-висловлювань).

«Одного разу до мудреця з далекого села прийшли молоді люди.

— Мудрець, ми чули, що ти даєш усім мудрі поради, вказуєш правильний шлях, відкриваєш істину. Допоможи й нам! Старше покоління у нашому селі перестало нас розуміти, а з цим нам дуже важко жити. Що нам робити?

Мудрець подивився на них і спитав:

— А якою мовою ви говорите?

— Усе молоде покоління говорить тарабарською мовою.

— А старші жителі?

— Замислились молоді люди і визнали:

— Ми в них не запитували.

— Саме тому у вас виходить тільки їх слухати, але не розуміти!»

Питання для обговорення:

— Як ви можете описати своє спілкування з дитиною? Уявіть який-небудь образ, що характеризує ваше спілкування. Пригадайте і опишіть ситуацію, характерну для вашого спілкування з дитиною.

– Що вам допомагає у спілкуванні? Що заважає?

Метафора «Два маленькі хлопчики».

Мета – допомога в усвідомленні необхідності безоцінного прийняття батьками своєї дитини, а також важливої ролі батьківських установок, очікувань (виражених у словах та вчинках), у формуванні особистості дитини, її самооцінки та переконань.

«Вчитель сидів на березі моря, відпочиваючи після тривалої екскурсії. Він милувався простором і спостерігав за тим, як два хлопчики років шести грались разом. Вони бігали, сміялись, а потім, втомившись, всілися поруч неподалік від нього і почали розмовляти:

– Ким ти хочеш стати, коли виростеш? Я хочу бути нейрохірургом.

– Я не знаю. Я ніколи про це не думав. Знаєш, я не дуже розумний...

Вітер відніс їх розмову. А вчитель задумався про те, де другий хлопчик віднайшов таку віру у обмеженість власних можливостей. Від вихователя? Від батьків? Йому шість років, і, якщо він не змінить своєї думки або хтось інший не допоможе йому змінити свою точку зору, це буде мати негативний вплив на його життя, обмежуючи віру у власні можливості та потенціал...»

Питання для обговорення:

– Закрийте очі. Уявіть свою дитину і ваше спілкування з нею. Які слова, фрази ви найчастіше використовуєте, коли розмовляєте з дитиною?

– Як реагує ваша дитина на похвалу та зауваження?

2) Малюнки-метафори. Одним з варіантів використання метафори у процесі індивідуальних або групових консультацій є обговорення малюнків та складання розповіді (або оповідання) за ними. Ставлячи навідні питання, заохочуючи до активного обговорення батьків, психолог підводить їх до об'єктивного розуміння існуючої проблеми, а потім і до вироблення можливих ефективних форм поведінки та корекції дитячо-батьківських відносин.

Малюнок-метафора «Замок і ключі».

Мета: допомогти в усвідомленні необхідності вибудовування індивідуального підходу до дитини та методів виховання.

Матеріал: зображення замка та зв'язка ключів.

Інструкції. Подивіться на картинки, які я приготувала для вас. Що на них зображено?.. Правильно – замок і ключі. Як ви опишете замок? Який він? (Можливі відповіді: важкий, залізний,

закритий і т.д.). Так, замок закритий. Що ж потрібно, щоб відкрити цей замок?.. Так, потрібні ключі. Ось зв'язка ключів. Чи можна відкрити замок будь-яким ключем? На жаль, ні. Може так бути, що у цій зв'язці не знайдеться потрібного ключа. Для кожного замка існує свій ключ, за допомогою якого можна відкрити запропонований замок. З чим можна порівняти замок і ключі? Так, замок – це дитина, а ключі – методи впливу на неї, методи виховання, форми і прийоми взаємодії з нею. Для того, щоб дитина відкрилась нам, необхідно правильно підібрати той єдиний ключик, тобто метод взаємодії. Чи можливо відкрити замок іншим способом, не використовуючи ключ? Так, можливо. Наприклад, за допомогою молотка або сокири. Але цей спосіб обов'язково призведе до того, що замок зламається. Те ж саме відбувається і з дитиною, її психікою, коли по відношенню до нею застосовуються неправильні, варварські методи виховання та впливу.

Малюнок-метафора «Яйце і курча».

Мета – сприяти усвідомленню особливостей протікання вікових криз (зокрема, кризи 3-х років).

Матеріал: зображення яйця.

Інструкція: Давайте поговоримо про те, як протікає криза трьох років. Для того, щоб зрозуміти краще, уявіть курча, яке ще не вилупилося з яйця. Як ви думаєте, як воно почуває себе у шкаралупі? Безпечно йому? Чи достатньо йому поживних речовин?.. Так, йому комфортно і спокійно, але...не дивлячись на це у певний момент курча руйнує шкаралупу, щоб вибратись назовні. Чому, як ви думаєте?... (Можливі відповіді: воно може задихнутись, дуже мало місця, закінчаться поживні речовини, воно росте тощо). А тепер подивимося на нашу ситуацію. Постійна опіка батьків для дитини – це така ж шкаралупа. Їй зручно, тепло та безпечно під нею. До певного моменту вона їй необхідна. Але дитина росте, міняється всередині, і приходить день, коли вона усвідомлює, що шкаралупа заважає її росту. Тому вона починає чинити протидію попереднім умовам, починає руйнувати шкаралупу, щоб продовжити свій подальший розвиток, що й проявляється під час кризи трьох років.

3) Метафоричні карти. В процесі консультування батьків в якості одного з ефективних прийомів можна використовувати набори метафоричних карт з притчами, мудрими думками, висловлюваннями: «Азбука батьківської любові», «Час наймудріший», «Усі грані гармонії», «Кроки до мудрості», «Скарби життєвих сил».

Батькам пропонується прочитати вислови на запропонованих картках і вибрати ту (можна декілька), яка найкраще підходить до їх ситуації. Їм необхідно дати час для того, щоб прислухатись до себе, розібратись у своїх почуттях і згадати момент виникнення труднощів у взаємовідносинах з дитиною. Можливо, подумати про те, що могло спонукати дитину поводитись саме так і ніяк інакше та проаналізувати свою поведінку у відповідь. Далі спільно з психологом напрацьовується тактика поведінки, яка має базуватись на розумінні почуттів та намірів дитини і батьків.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Генезис поняття «метафора» виявляє наростаючу динаміку його використання у соціально-психологічних науках. Вона активізувалася з середини 1970-х років, часу, коли метафори стали об'єктом самостійного вивчення. Феноменологічно метафора проявляється в усіх сферах людської діяльності, але першою сферою є мова. Метафорична мова дозволяє фахівцю донести до клієнта відповідні повідомлення в достатньо безпечній формі і ненав'язливо запропонувати варіанти вирішення проблеми. Саме завдяки цьому набуває сенсу використання метафори у консультативній психолого-педагогічній роботі. В залежності від змісту сімейної життєвої ситуації метафори можуть виконувати експресивну, дисоціюючу, діагностичну, пояснюючу функції. Їх застосовують у ході індивідуальних або групових консультацій, використовуючи наступні варіанти: по-перше,

читання та обговорення метафор (виражених у притчах, повчальних історіях тощо) спільно з батьками, що допомагає встановити атмосферу довіри між психологом і батьками, а також стає відправним пунктом для обговорення конкретної проблеми дитячо-батьківських відносин. По-друге, *обговорення малюнків-метафор* і складання розповіді за ними дає можливість батькам об'єктивно усвідомити існуючу проблему, а потім виробити можливі ефективні форми поведінки та корекції. По-третє, *робота з метафоричними картами* «Азбука батьківської любові», «Час наймудріший», «Усі грані гармонії», «Кроки до мудрості», «Скарби життєвих сил» тощо. Осмислення змісту карти вимагає від батьків часу на роздуми, відчуття та спогади. У стані рефлексивного спокою вони можуть згадати життєві ситуації, моменти виникнення труднощів у взаємовідносинах з дитиною. Таким чином, грамотне використання метафоризації консультативного процесу може супроводжувати роботу психолога та соціального педагога з моменту збору інформації до здійснення останньої поведінкової перевірки виконаної інтервенції.

Здійснена нами актуалізація проблеми потребує подальшого обґрунтування використання метафори у роботі психологів та соціальних педагогів, зокрема, з особами із особливостями психофізичного розвитку та їх найближчим оточенням, що стане предметом наших подальших досліджень.

Література

- Алексеев К. И. Метафора как объект исследования в психологии и философии. *Вопросы психологии*. 1996. № 2. С. 73–85.
- Богданович В. Н. История и метафоры в помощь ведущему тренинга. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 221 с.
- Бюлер К. Теория языка: репрезентативная функция языка Москва : Прогресс, 1993. 501 с.
- Василевська О. І., Дворніченко Л. Л. Метафора в роботі психолога-консультанта. *Психологія і особистість*. 2017. № 2 (12).
- Вачков И. В. Метафора как инструмент практического психолога. *Вестник практической психологии образования*. 2004. Вып. 1. С. 64.
- Гордеева Ж. В. Методолого-психологічні засади використання метафори як засобу розвитку самосвідомості особистості. *Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Київ : Ніка-Центр, 2009. Вип. 37. С. 127–136.
- Гордон Д. Терапевтические метафоры. Санкт-Петербург, Белый кролик, 1995 196 с.
- Миллс Дж., Кроули Р. Терапевтические метафоры для детей и «внутреннего ребенка». Москва : Независимая фирма «Класс», 2000. 144 с.
- Стулкіна О., Шарлай Н. Особливості взаємозв'язку психологічних меж особистості та метаформи власного життя у ранньому юнацькому віці. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна* вип. 67, 2019. С. 75–81.

- Супрун Д. М. Педагогічні умови організації системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2019. Вип. 1(1). С. 130–139.*
- Теория метафоры: Сборник / Пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз. / Вступ. ст. и сост. Н. Д. Арутюновой; общ. ред. Н. Д. Арутюновой и М. А. Журиной. Москва : Прогресс, 1990. 512 с.
- Шиманович Г. М. Метафора як когнітивний механізм номінації та її роль у мовній картині світу. *Культура народів Причорномор'я*. 2007. № 107. С. 35-38. URL : <https://cutt.ly/6fFaiwV>
- Эриксон М. Г., Росси Э. Л. Человек из февраля: гипнотерапия и развитие самосознания личности. Москва : Класс, 2001. 256 с.
- Erickson Milton, Rossi Ernest Autohypnotic Experiences of Milton H. Erickson» *The American Journal of Clinical Hypnosis*, July. 1977 20, 36–54.

References

- Alekseev, K. I. (1996). Metafora kak ob'ekt issledovaniya v psikhologii i filosofii. [Metaphor as an object of research in psychology and philosophy] *Voprosy psikhologii [The Issues Relevant to Psychology]*. № 2. 73–85 (rus).
- Arutyunova, N. D. & Zhurinskaya, M. A. (Eds.) (1990). Teoriya metafory [Theory of metaphor]: Sbornik / Per. s angl., fr., nem., isp., pol'sk. yaz. / Vstup. st. i sost. N. D. Arutyunovoj. Moscow : Progress (rus).
- Bogdanovich, V. N. (2006) Istoriya i metafory v pomoshch' vedushchemu treninga. [History and metaphors to help the facilitator] Saint-Petersburg : Rech' (rus).
- Byuler, K. (1993). Teoriya yazyka: reprezentativnaya funkciya yazyka [Language theory: the representative function of language] Moscow : Progress (rus).
- Erickson, Milton & Rossi, Ernest (1977). Autohypnotic Experiences of Milton H. Erickson' *The American Journal of Clinical Hypnosis*, July. 20, 36–54 (eng).
- Erikson, M. G. & Rossi, E. L. (2001). Chelovek iz fevralya: gipnoterapiya i razvitie samosoznaniya lichnosti [The man from February: hypnotherapy and the development of personality self-awareness]. Moscow : Klass (rus).
- Gordon, D. (1995). Terapevticheskie metafory. [Therapeutic metaphors] Saint-Petersburg, Belyj krokil (rus).
- Hordieieva, Zh. V. (2009). Metodoloho-psykholohichni zasady vykorystannia metafory yak zasobu rozvytku samosvidomosti osobystosti. [Methodological and psychological principles of using metaphor as a means of developing personal self-awareness]. *Naukovi zapysky Instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuksa APN Ukrainy. [Scientific Notes of G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences (NAPS) of Ukraine]*. Kyiv : Nika-Tsentr. Vyp. 37. 127–136 (ukr).
- Mills, Dzh. & Krouli, R. (2000). Terapevticheskie metafory dlya detej i «vnutrennego rebenka». [Therapeutic metaphors for children and the "inner child"] Moscow : Nezavisimaya firma «Klass» (rus).
- Stul'kina, O. & Sharlai, N. (2019). Osoblyvosti vzaiemozv'язku psykholohichnykh mezh osobystosti ta metaforyamy vlasnoho zhyttia u rannomu yunatskomu vitsi. [Peculiarities of the relationship between the psychological boundaries of the individual and the metaphors of one's own life in early adolescence] *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina [The Journal of V.N. Karazin Kharkiv National University]* Vyp. 67. 75–81 (ukr).
- Shymanovych, H. M. (2007). Metafora yak kohnityvnyi mekhanizm nominatsii ta yii rol u movnii kartyni svitu [Metaphor as a cognitive mechanism of nomination and its role in the language picture of the world] *Kultura narodov Prychernomoria. [Culture of the Peoples of the Black Sea Region]* № 107. 35–38 (ukr).
- Suprun, D. M. (2019). Pedahohichni umovy orhanizatsii systemy profesiinoi pidhotovky psykholohiv v hалуzi spetsialnoi osvity [Pedagogical conditions of the psychologists' professional training system organization in the field of special education] *Naukovyi zhurnal Khortytskoi natsionalnoi akademii. Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Serii: Pedahohika. Sotsialna robota): scientific journal / [editorial board : V. Nechiporenko (chief editor) and others]. Zaporizhzhia :*

Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education Khortytsia National Educational Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council. Iss. 1(1). 130–139 (ukr).

Vachkov, I. V. (2004). Metafora kak instrument prakticheskogo psihologa [Metaphor as a tool of a practical psychologist] *Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya*. [Bulletin of Practical Educational Psychology] Vyp. 1. p. 64 (rus).

Vasylevska, O. I. & Dvornichenko, L. L. (2017). Metafora v roboti psykholoha konsultanta. [Metaphor in the work of a counseling psychologist] *Psykhohiia i osobystist* [Psychology and Personality] № 2 (12) (ukr).

МЕТАФОРА КАК МЕТОД КОНСУЛЬТАТИВНОЙ РАБОТЫ ПСИХОЛОГОВ И СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ С РОДИТЕЛЯМИ

Валентина Кротенко, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры специальной психологии и медицины, Национальный педагогический университет им. М. П. Драгоманова, Киев, Украина, e-mail: vikrotenko@gmail.com

Анна Найденова, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры специальной психологии и медицины, Национальный педагогический университет им. М. П. Драгоманова, Киев, Украина, e-mail: flyingbirdy@gmail.com

В статье представлен метод метафор как современный эффективный метод, задействующий нейродинамические механизмы рефлексии личностью актуальных жизненных событий. Проанализировано становление, сущность и функции метафоры в психолого-педагогической работе. Предложен взгляд на метафору как средство получения информации об особенностях взаимоотношений в системе «родители – ребенок». Раскрыто три варианта ее применения в консультативном процессе. Приведены примеры метафор и предоставлен методический комментарий к работе психологов и социальных педагогов с ними.

Ключевые слова: метафора, консультативная работа психолога и педагога, родители, консультирование родителей.

METAPHOR AS A METHOD OF CONSULTATIVE WORK OF PSYCHOLOGISTS AND SOCIAL TEACHERS WITH PARENTS

Valentyna Krotenko, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Special Psychology and Medicine, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine, e-mail: vikrotenko@gmail.com

HannaNaidionova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Special Psychology and Medicine, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine, e-mail: flyingbirdy@gmail.com

The article presents the method of metaphors as a modern effective method that involves neurodynamic mechanisms of personal reflection on current life events. The formation, essence and functions of metaphor in psychological and pedagogical work are analyzed. The genesis of the concept "metaphor" reveals the growing dynamics of its use in the social and psychological sciences. It has been active since the mid-1970s, when metaphors became the independent subject of study. Phenomenologically, metaphor is manifested in all spheres of human activity, but the first sphere of its usage is language. Metaphorical language allows a specialist to convey relevant messages to the client in a fairly secure form and unobtrusively suggest solutions to the problem. It is due to this that it makes sense to use metaphor in consultative psychological and pedagogical work.

The authors propose to regard the metaphor as a means of obtaining information about the peculiarities of the relationship in the system "parents - child". Depending on the content of the family life situation, metaphors can perform expressive, dissociative, diagnostic, explanatory functions. They are used in individual or group consultations, one can employ the following options: firstly, reading and discussing metaphors (expressed in parables, instructive stories, etc.) together with parents, which helps to establish the atmosphere of trust between a psychologist and parents, and becomes a starting point for discussion of a specific problem of child-parent relations. Second, discussing drawing with metaphors enables parents to be objectively aware of the problem and then work out possible effective behaviors and corrections. Thirdly, it is possible to work with metaphoric cards "Alphabet of parental love", "The wisest time", "All the facets of harmony", "Steps to wisdom", "Treasures of vital

forces" and so on. Understanding the content of a card requires parents to think, feel and remember. In a state of reflexive calm, they can remember life situations, moments of difficulties in the relationship with their child. The article provides examples of metaphors and gives methodological commentary on the work of psychologists and social educators with them. Thus, the competent use of metaphorization in the counseling process can accompany the work of a psychologist and social educator from the moment of gathering information to the implementation of the last behavioral check of the performed intervention.

Key words: *metaphor, psychological and pedagogical counseling, method, parents, parents' counseling.*

Авторський внесок: Кротенко В. І. – 50%, Найдьонова Г. О. – 50 %.

Стаття надійшла до редакції / Received 17.05.2020

Прийнята до друку / Accepted 24.06.2020

Унікальність тексту 96,6 % (UnichackID 1005370163)

© Кротенко Валентина Іванівна, Найдьонова Ганна Олександрівна

УДК 364 (075.8).504

Юрій Володимирович Мосаєв

ORCID ID: 0000-0002-6638-3265

кандидат соціологічних наук, доцент,

доцент кафедри соціальної роботи

Хортицька національна академія,

Запоріжжя, Україна

kok5000@ukr.net

ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В УКРАЇНІ

Стаття представляє собою науковий огляд основних проблем становлення екологічної соціальної роботи в Україні. В ній проаналізовано умови, що сприяли формуванню екологічної моделі соціальної роботи в 70-их роках XX століття в Європі та причини ренесансу екологічної соціальної роботи в кінці XX- початку XXI століття, а також теоретичні напрацювання українських науковців у сфері запровадження екологічної соціальної роботи в Україні. У статті розкрито шляхи застосування екологічних методів та технологій соціальної роботи в межах соціальної реабілітації дітей з інвалідністю, а також вплив міжнародних глобальних екологічних ініціатив на впровадження екологічної соціальної роботи в країнах Європи.

Ключові слова: *екологічна соціальна робота, зелена соціальна робота, екологічна соціалізація особистості, екологічна свідомість, екологічна психологія, цілі сталого розвитку ООН, соціальна реабілітація.*

Вступ. Екологічні проблеми є феноменом XX століття, що перекочував у XXI століття і сьогодні є одним із головних викликів для всього людства. Сьогодні екологічні проблеми суттєво знижують рівень життя у більшості країн світу. Екологічні проблеми мають високий рівень актуалізованості в країнах незалежно від рівня їх економічного та культурного розвитку. Сьогодні підвищення рівня екологічності всіх сфер суспільного буття є одним з ефективних заходів у сфері протидії погіршення рівня соціального комфорту через наслідки потенційних техногенних катастроф та змін клімату. Підвищення екологічності в рамках забезпечення соціальних стандартів населення є

пріоритетним напрямком сучасної соціальної держави, тому сьогодні виникла необхідність імплементувати сучасні екологічні підходи до функціонування суспільства в соціальну сферу. Ця необхідність зумовлена тим, що підвищення екологічності відбувається з року в рік у системі соціальних відносин більшості країн світу та отримала підтримку у програмах та постановах ООН і інших авторитетних організацій, які ведуть активну боротьбу проти глобальних кліматичних змін. Для сучасної цивілізації підвищення екологічності всіх процесів, починаючи від економіки закінчуючи соціальною сферою, є не

примхою або модою, а важливою складовою для виживання людської популяції.

Проблемі формування екологічної соціальної роботи в Україні приділено достатньо уваги вітчизняних вчених. Серед них, з позицій теорії та практики соціальної роботи, найбільш широко і ґрунтовно представлені аспекти розв'язання цієї проблеми у дослідженнях А. Львочкиної (2004), Н. Кабаченко та Т. Семигіної (2004), В. Ніколаєвої (2009), І. Савельчук (2018), О. Льошенко (2014), О. Григоренко (2020) та інших. У роботах зазначених вчених зроблені перші кроки до формування екологічних принципів у рамках сучасної соціальної роботи, проведені теоретичні дослідження доцільності застосування технологій соціальної роботи екологічного спрямування та обґрунтовані окремі технології соціальної реабілітації з використанням соціально-екологічних методів.

Метою дослідження стало виділення основних аспектів розвитку екологічної соціальної роботи в Україні.

У роботі застосовано комплекс таких **методів дослідження**: аналіз, синтез, конкретно-пошуковий, системно-структурний методи для здійснення історіографічного аналізу проблеми, вивчення теоретичних питань розвитку екологічної соціальної роботи в Україні; контент-аналіз документів – для дослідження періодичних видань та нормативної бази сучасної соціальної роботи в Україні з метою визначення тенденцій та подальших перспектив розвитку екологічної соціальної роботи в країні.

Гене́за концепцій екологічної соціальної роботи. З першого погляду може здатися, що соціальна сфера та екологія майже не перетинаються і поняття «екологічна соціальна робота» є явищем екзотичним, яке не є на часі для сучасного українського суспільства. Подібні твердження є хибними і зв'язок між екологією та соціальною роботою закладається вже на рівні основ соціальної політики України. У рамках соціальної політики держави громадянам гарантуються мінімальні екологічні стандарти, які є важливою складовою рівня соціального забезпечення громадянина більшості розвинених країн світу. Включення саме екологічних стандартів є явищем відносно новим і ця тенденція з'явилась лише наприкінці ХХ століття як відповідь розвинених країн на низку великих техногенних аварій, кількість яких почала збільшуватись в геометричній прогресії по всьому світу і апогеєм

цього процесу стала аварія на Чорнобильській атомній електростанції. Зазначена трагедія не тільки найбільша техногенна катастрофа нашої країни, але й світу, яка суттєво змінила не тільки енергетичну стратегію людства, а й характер всіх соціальних відносин, де пріоритет екологічності став відігравати провідну роль. У той же час соціальна робота з адміністративної точки зору є частиною соціальної політики держави, функціонал якої реалізується в рамках надання соціальних послуг особам, що опинилися в складних життєвих обставинах. Закон України «Про соціальні послуги» (2019) зазначає, що «складні життєві обставини – обставини, що негативно впливають на життя, стан здоров'я та розвиток особи, функціонування сім'ї, які особа/сім'я не може подолати самостійно», тобто в складних життєвих обставинах людина або родина не в змозі подолати власні проблеми, які мають соціальний характер. Зважаючи на все вище перераховане, безпосередні соціальні працівники надають соціальні послуги ґрунтуючись саме на соціальних проблемах, які виникли у клієнта соціальної служби. Зазвичай, чинниками, які призводять до того, що людина опинилася в складних життєвих обставинах, є матеріальні, фізичні або психологічні. Так сталося, що, незважаючи на великі екологічні проблеми в Україні, екологічний фактор не вважається важливим для забезпечення соціального комфорту як окремої особистості, так і родини.

Єдиним значним екологічним фактором української соціальної роботи за роки першого десятиріччя можна назвати соціальне обслуговування ліквідаторів аварії на Чорнобильській атомній електростанції, членів їх родин та жителів «чорнобильської зони», що відобразилося у Законі України «Про статус і соціальний захист громадян, які постраждали внаслідок Чорнобильської катастрофи» (1991, із змінами, внесеними згідно із Законом № 2745-VIII від 06.06.2019, ВВР, 2019). Цей законодавчий акт відобразив основні положення соціальної політики України щодо громадян, які постраждали внаслідок Чорнобильської катастрофи і визначив певні положення соціального обслуговування зазначеної категорії населення. Можна зазначити, що цей закон був достатньо прогресивним для початку 90-х років ХХ століття, але в той же час він не заклав екологічного спрямування в рамках як української соціальної політики, так і соціальної роботи. Для свого часу рівень соціального

обслуговування громадян, які постраждали від наслідків Чорнобильської катастрофи був високим і прогресивним, але через високий рівень техногенного навантаження в українській економіці був таким високим, як і загальний рівень впливу екології. У такій ситуації логічно було б продовжити в цьому напрямі і розробити цілий комплекс соціального обслуговування для громадян, складні життєві обставини яких були безпосередньо пов'язані з екологічними проблемами країни або населеного пункту, де безпосередньо проживає людина, що потребує соціального обслуговування. Не набули широкого поширення в перші роки української незалежності і види соціального обслуговування, зокрема соціальної реабілітації з використанням тварин, рослин та інших методів і технологій екологічного спрямування. Саме тому на початку XXI століття українським теоретикам та практикам соціальної роботи прийшлося занову розробляти екологічні технології соціальної роботи для практичної роботи з різними групами клієнтів чи адаптувати закордонний досвід.

Поняття екологічної або «зеленої» соціальної роботи не є чимось новим для соціальної роботи. «Практика екологічної соціальної роботи існує з кінця 1970-х років, і, з підвищенням рівня екологічної обізнаності в суспільстві, соціальні працівники взяли на себе більшу роль у догляді за довкіллям» (What is Ecological Social Work?, 2020). Як бачимо, перші концепції екологічної соціальної роботи стали похідними від загальносвітового екологічного руху, що зароджувався в цей час здебільшого силами молоді. Саме представники молоді після молодіжної революції 1968 року прагнули внести нові практики взаємовідносин між людьми до суспільного життя, які повинні були ґрунтуватися на принципах гуманізму і бути спрямованими на вирішення актуальних проблем людства. В рамках тодішньої соціальної роботи екологічні теорії соціальної роботи та відповідні моделі сформовані на їх основі не отримали значного поширення, але вони заклали основу екологічного волонтерства та стимулювали появу громадських організацій екологічного спрямування.

Ситуація почала змінюватися в 90-ті роки XX століття не в останню чергу з появою нових технологій. На думку британських вчених Raymond M. Berger та James J. Kelly з появою сучасних технологій діяльність людини змінила біосферу шкідливими для живих систем способами. Як результат, людське населення стикається з низкою

складних проблем, таких як економічне та географічне переміщення та несприятливі зміни в стані здоров'я (Berger, Kelly, 1993, p. 531). Ця ідея була опублікована ще в 1993 році і саме тоді стало зрозуміло, що соціальна робота може відігравати важливу роль у сприянні адаптації людини до таких екологічних змін.

Українська наука почала розглядати можливість втілення в практику соціальної роботи екологічного підходу лише в кінці XX століття і на початку XXI століття. У цей період були опубліковані роботи теоретиків та практиків соціальної роботи та спеціалістів у сфері екологічної психології з акцентом на соціальну складову реалізації психологічних технологій у рамках практики соціальної роботи з різними групами клієнтів і почали досліджуватися різноманітні соціальні та психологічні аспекти екологічної складової соціалізації особистості. Таким чином, в українській соціальній роботі почали усвідомлювати перспективу формування екологічного напрямку як у рамках теоретичної, так і практичної соціальної роботи.

Так, на думку В. Ніколаєвої (2009), розвиток національної екологічної соціальної роботи повинен починатися з дослідження специфіки вже існуючих моделей екологічної соціальної роботи. Тим більше, що до теорії соціальної роботи прийнято відносити екологічну модель соціальної роботи, яка під час класифікації відноситься до соціологічно орієнтованих моделей, в основі яких закладені принципи пізнання закономірностей розвитку соціальних інститутів. На нашу думку, такий підхід є доцільним через те, що в безпосередніх екологічних методиках та технологіях соціальної роботи повинні бути відображені тенденції розвитку взагалі, що повинно стимулювати соціальних працівників застосовувати на практиці методики та технології екологічні за змістом або формою.

Н. Кабаченко та Т. Семигіна зазначають, що в рамках екологічної моделі соціальної роботи при роботі з клієнтом пропонується звертати увагу на рівень співвідношення особистості з навколишнім середовищем (фізичним і соціальним) (Кабаченко, Семигіна, 2004), тобто в рамках екологічної моделі соціальної роботи, окрім безпосереднього використання екологічних методик та технологій соціальної роботи, доцільно досліджувати особистості з навколишнім середовищем. У такому випадку у процесі надання конкретних соціальних послуг клієнтові соціальний працівник прагне до

налагодження балансу між особистістю та навколишнім середовищем, що її оточує. Якщо застосовувати термінологію соціальної роботи, то екологічна соціальна робота одним із головних своїх принципів визначає соціальну реабілітацію та соціальну адаптацію шляхом використання екологічних методик, технологій та їх похідних.

На особливу увагу в контексті аналізу історії розвитку концепцій екологічної соціальної роботи заслуговують питання «екологічної справедливості» та «екологічного расизму». Оскільки засадничим принципом соціальної роботи вважають опору на соціальну справедливість, то питання справедливості у доступі до природних ресурсів та умов довкілля теж відіграють важливу роль у формуванні нових концепцій соціальної роботи (Семигіна, 2018, с. 11). Проблеми з порушенням саме екологічних і кліматичних прав громадян і призводять до появи категорій осіб, що опинилися у складних життєвих обставинах саме через екологічні проблеми. До цієї категорії прийнято відносити «кліматичних біженців», тобто осіб, які через зміни клімату були вимушені емігрувати до іншої країни. Якщо розглядати проблеми кліматичних емігрантів саме в такому ключі, то і соціальному працівникові для того, щоб надати їм максимально якісну соціальну допомогу, необхідно розуміти не тільки їх поточні соціальні проблеми, але й усвідомлювати весь ланцюг подій, що призвів їх до складних життєвих обставин. У соціальній роботі з особами, які постраждали від кліматичних змін, слід застосовувати методики та технології екологічного змісту.

Міжнародний вимір екологізації соціальної сфери. Екологізація соціальної сфери та розвиток технологій соціальної роботи екологічного змісту має і міжнародний вимір, що відображений у міжнародних нормативно-правових документах та глобальних концепціях. Одним із таких документів є національна доповідь «Цілі Сталого Розвитку: Україна», що містить бачення орієнтирів досягнення Україною цілей сталого розвитку, які були затверджені на Саміті ООН зі сталого розвитку у 2015 році (Національна доповідь «Цілі сталого розвитку: Україна», с. 2). Зазначений документ визначає 17 цілей досягнення сталого розвитку як в Україні, так і в усіх країнах членах ООН. Досягнення зазначених цілей розраховане до 2030 року. Україна, як і інші країни, прагне досягти максимально позитивних результатів у сфері досягнення цілей сталого розвитку.

Досягнення всіх 17 цілей сталого розвитку потребує комплексного соціально-економічного розвитку країни. Та все ж окремі цілі сталого розвитку мають безпосередню екологічну спрямованість. Наприклад, ціль №1 «Подолання бідності» передбачає «підвищення життєстійкості соціально вразливих верств населення, які є вкрай залежними від дієвості соціальної політики, має відбуватися шляхом сприяння рівному доступу до ресурсів для розвитку незалежно від віку, статі, місця проживання і походження» (Національна доповідь «Цілі сталого розвитку: Україна», с. 17). Одним із ресурсів, що в більшості країн світу є дефіцитним, є родючі ґрунти. Соціальне обслуговування в Україні майже не передбачає соціальну допомогу у вигляді надання земельних ділянок або можливості працевлаштування у сфері сільського господарства для некваліфікованих в аграрному секторі осіб, що опинилися в складних життєвих обставинах. Хоча така форма соціальної допомоги могла б відновити баланс у взаємодії в системі «людина-природа» та надати можливість клієнтам соціальних служб отримати додаткові матеріальні ресурси для подолання складних життєвих обставин, в яких знаходиться людина. Ціль №2 – «Подолання голоду, досягнення продовольчої безпеки, поліпшення харчування і сприяння сталому розвитку сільського господарства» (Національна доповідь «Цілі сталого розвитку: Україна», с. 19). Зазначена ціль сталого розвитку спрямована на сприяння сталому розвитку сільського господарства, що є продовженням цілі №1 і передбачає як надання безпосередньої матеріальної допомоги, так і сприяння активностям у рамках виробництва біомаси та продуктів харчування. Особи, що опинилися в складних життєвих обставинах, можуть бути залученими до сільськогосподарського виробництва в рамках реабілітаційного процесу і спеціально створених «зелених» робочих місць. Інші цілі сталого розвитку також мають значну питому вагу екологічності та пов'язані між собою, а також неможливі до виконання без соціального супроводу і якісного соціального обслуговування.

Важливим фактором соціального обслуговування осіб, що опинилися в складних життєвих обставинах на наступні як мінімум 30 років в Європі, стане The European Green Deal (Communication from the commission to the European parliament, 2019). Зазначений документ, розроблений в ЄС із залученням інших

європейських країн, що не є членами зазначеної організації, ставить собі за мету до 2050 року максимально декарбонізувати європейську економіку шляхом приведення її до стану карбонової нейтральності, тобто довести рівень вуглецевих викидів в атмосферу до нульового рівня. На сьогодні зазначена мета виглядає фантастично і немає прямого відношення до соціальної сфери, але слід зазначити, що європейська соціально-економічна сфера суттєво постраждає в період впровадження The European Green Deal, оскільки буде вивільнена велика кількість робочих місць, що в результаті призведе до загострення соціальних проблем у більшості європейських країн. Через те, що Україна буде долучена до реалізації The European Green Deal («European Green Deal» – нова амбітна стратегія розвитку «зеленої» економіки ЄС та вектор руху для України, 2019), на українську національну систему соціального забезпечення буде покладена місія надання соціальної допомоги всім, хто постраждає від переходу до декарбонізованої економіки. Оскільки європейська економіка буде переходити на «зелені» технології, будуть порушені і деякі ланцюжки міжнародної торгівлі. У той же час нові технології економіки і соціальної сфери на території всієї Європи будуть максимально екологічними, і тому екологізація соціальної сфери сьогодні є одним з ефективних шляхів подальшого розвитку української соціальної роботи в контексті гармонізації соціальних відносин у країні та подальшого розвитку української практичної соціальної роботи в фарватері кращих європейських зразків.

Основні аспекти розвитку екологічної соціальної роботи в Україні. Достатньо багато у сфері дослідження екологічних аспектів соціальної роботи зробили українські психологи. Так, А. Львовчик визначає соціальне середовище як екологічний фактор. І тому, досліджуючи проблеми конкретної людини, ми не можемо ігнорувати її соціального середовища (Львовчик, 2004, с. 41). Як бачимо, вона порушує дуже важливу проблему, оскільки, поєднуючи психологічні та екологічні підходи в рамках соціальної роботи, соціальне середовище клієнта соціальної служби можна розглядати як складну біполярну систему. З одного боку, соціальне середовище кожного клієнта є екологічною системою, що містить сукупність впливів на клієнта і його оточення. Саме із цих впливів і формується проблемне поле, яке призводить до того, що особа потрапляє в складні

життєві обставини. Зазначені обставини особа не в змозі подолати самотійно, тому звертається до надавачів соціальних послуг з метою отримання якісної соціальної допомоги у вигляді конкретних соціальних послуг. У цьому випадку соціальний працівник повинен дослідити середовище клієнта та оцінити особливості його екосистеми. Всі зазначені маніпуляції є важливими як на етапі аналізу складної життєвої ситуації клієнта, так і на етапі безпосереднього соціального обслуговування. З іншого боку, порушення екологічного балансу функціонування особи в суспільстві, тобто в мікросоціальній системі, може призводити до виникнення труднощів, які можуть перерости в складні життєві обставини. Зазвичай такі ситуації виникають через зміну особою місця проживання (переїзд з села до міста, з країни з високим рівнем екологічного розвитку на низький чи навпаки). У таких випадках соціальне обслуговування вимагає від працівників соціальних служб та інших установ, що займаються соціальним обслуговуванням, знань у сфері екологічної та соціальної психології. Відповідні знання є важливими для соціального працівника на всіх етапах соціального обслуговування клієнта. У рамках соціальної реабілітації можливим є використання контрастних форм екологічних технологій. Особливо це є актуальним в роботі з дітьми та молоддю з інвалідністю, оскільки особи з інвалідністю, які виховувались у великих містах, можуть фізично і психологічно позитивно сприйняти сільський уклад життя. Останнім часом у світі набирають популярності екологічні поселення, де люди добровільно вирішують підвищити рівень екологічності свого життя шляхом переїзду з міста до покинутої сільської місцевості або до спеціально побудованих таборів (комун). У подібних поселеннях знаходять прихисток батьки, що виховують дітей з інвалідністю, та дорослі особи з інвалідністю. Логіка їхніх дій пояснюється тим, що у такий спосіб вони збільшують рівень толерантності по відношенню до себе та своїх дітей через зміну власного соціального середовища. Якщо особи з інвалідністю змінюють власне соціальне середовище на короткий період часу, це є прикладом контрастного застосування реабілітаційних технологій. При застосуванні зазначеної технології подібним чином у особи з інвалідністю виникає усвідомлення про реальність зовсім іншої екосистеми, ніж та, в якій вона функціонує повсякденно. Таким чином, в неї

виникає тимчасовий соціальний простір, у рамках якого вона може себе реалізувати з використанням соціального функціоналу, який є для неї досі невідомим, занурившись у екологічні практики, що дозволить їм віднайти баланс у власній взаємодії з природою. У рамках української дійсності та країн, що мають вади інфраструктурного розвитку, для функціонування осіб з інвалідністю ситуація може мати і протилежний характер. Так, особа з інвалідністю, проживаючи в сільській місцевості або в маленькому містечку, постійно взаємодіє з рослинами та тваринами, але через те, що її побут є максимально дизкомфортним, то і баланс у взаємодії з навколишнім середовищем в її житті буде максимально неефективним. У такому випадку переїзд такої особи до великого міста, як це не парадоксально, може позитивно вплинути на її екологічне середовище. Зазначена парадоксальність виникає через те, що навіть зменшивши свою взаємодію з природою особа з інвалідністю отримує можливість функціонування в суспільстві з використанням спеціалізованої інфраструктури, що кардинально видозмінює її соціальне середовище та розширює рівень її соціального комфорту. В кінцевому рахунку подібні перетрубації у сфері соціального середовища позитивно впливають на рівень адаптованості особи до умов сучасного українського суспільства і використання знань з екологічної психології для соціального працівника або психолога, які працюють з випадком особи з інвалідністю.

Важливим елементом для побудови екологічної соціальної роботи є розуміння механізмів формування тих чи інших проблем особи, які згодом призводять до того, що вона потрапляє у складні життєві обставини. Одним із таких процесів є екологічна соціалізація особистості: якщо у особи не сформувався позитивний баланс у соціальних відносинах формату «людина-природа», то можливість виникнення в її житті складних життєвих обставин різко збільшується. Загалом у вітчизняній науці не приділяється значної уваги екологічним факторам соціалізації особистості, хоча і не виключають їх значення. Сьогодні все частіше звучать тези про екологічну соціалізацію та про формування екологічної свідомості як нового типу свідомості. О. Льошенко зазначає, що «поява нового типу свідомості зумовлюється декількома факторами. По-перше, екологічна проблематика набуває особливого значення через значне погіршення навколишнього природного середовища. По-друге,

на сьогодні екологічні питання наскрізно пронизують усі наукові напрями, психологія не є винятком. По-третє, теоретична нерозробленість питання взаємодії суспільства та природи» (Льошенко, 2014, с. 137). Всі наведені аргументи свідчать про те, що екологічна соціалізація набуває значної актуальності і вимагає створення ефективних моделей та технологій, що можуть бути застосовані як і в рамках первинної соціалізації в родині, так і в рамках вторинної соціалізації у дошкільних закладах, так і нової української школи. На нашу думку, Міністерство освіти і науки України разом з Міністерством захисту довкілля та природних ресурсів мають створити і погодити спільну концепцію екологічної соціалізації на первинному і вторинному рівнях. Це дозволить Україні в середньостроковій перспективі стати одним із лідерів у сфері рівня екологічної культури, оскільки, акцентуючи увагу на екологічному блоці соціалізації особистості, Нова українська школа та інші суб'єкти української освіти можуть створити умови для суттєвого підвищення рівня екологічної культури. Через те, що сьогодні більшість глобальних корпорацій своїм пріоритетом бачать інвестування в «екологічно чисті» кластери економіки, високий рівень екологічної свідомості населення сприятиме підвищенню інвестиційної привабливості України, що зменшить соціальну напруженість у рамках сучасного українського суспільства і автоматично зменшить кількість людей, які перебувають у складних життєвих обставинах.

Екологічна складова соціальної роботи може мати і пряме вираження через застосування технологій соціальної роботи, в основі яких закладено високий рівень екологічності. На сьогодні найбільш висока питома вага екологічності наявна в технологіях із соціальної реабілітації. Особливо високий рівень екологічності в реабілітаційних технологіях, розроблених на основі анімалотерапії. У сучасній реабілітаційній практиці використовують терапевтичний ефект від взаємодії між людиною та тваринами (дельфінами, кіньми, котами, собаками, щурами тощо).

Кількість екологічних методів, які можуть бути використані в рамках екологічної соціальної роботи, збільшується. Останнім часом почали розвиватися реабілітаційні технології з використанням рослин. В Україні зазначені технології знаходяться на стадії становлення. Однією з передових технологій у цій сфері є гартентерапія. «Значною перевагою

гарденотерапії над іншими методами соціальної реабілітації є високий рівень екологічності, оскільки діти з інвалідністю не тільки залучаються до активних соціальних та соціально-психологічних практик, але в той же час набувають навичок взаємодії в рамках системи «людина-природа», що є одним з пріоритетних напрямів соціалізації як на первинному, так і вторинному рівнях. До того ж можна говорити про те, що в рамках зазначеної взаємодії здійснюється соціально-екологічна соціалізація» (Мосаєв, Дерев'янка, Григоренко, 2020, с. 10). Незважаючи на те, що сьогодні гарденотерапія здебільшого використовується в рамках соціальної реабілітації дітей з інвалідністю, її потенціал розповсюджується майже на всі категорії клієнтів соціальної роботи. У той же час, крім гарденотерапії, існують і інші реабілітаційні технології з високим рівнем екологічності, зокрема агротерапія. У майбутньому, на нашу думку, було б доцільно поєднати здобутки анімалотерапії, гарденотерапії та агротерапії в рамках концепту *natural* терапії, який повинен увібрати в себе кращі риси зазначених самостійних напрямів екологічної соціальної роботи в єдиний напрям, що буде сприяти формуванню єдиної сукупності методів та технологій екологічної соціальної роботи. Це сприятиме підвищенню комплексності методів і технологій екологічної соціальної роботи, а також їх впровадженню в соціальну роботу з різними групами клієнтів.

У рамках реформи децентралізації, що з 2014 року активно втілюється на території України, постійно здійснюється пошук нових змістів у сфері функціонування новоутворених громад. На думку І. Савельчук, використання технологій «зеленої соціальної роботи» не тільки оптимізує систему соціального обслуговування на території всієї країни, але й дає можливість отримати поштовх для розвитку окремим адміністративно-територіальним громадам (Савельчук, 2018, с. 153), тобто розвинена екологічна соціальна робота може сприяти не тільки підвищенню рівня соціального обслуговування населення, але й сприяти розвитку громад. Одним із форматів, що може підвищити рівень ефективності розвитку територіальної громади, є створення інфраструктури для анімалотерапії, гарденотерапії та агротерапії. Зазначені об'єкти екологічної інфраструктури для соціальної реабілітації та інших видів соціальної роботи сприятимуть підвищенню рівня соціального обслуговування на території конкретної громади та нададуть

додаткові робочі місця для жителів громади. Застосування подібної моделі сприятиме активізації системи надання соціальних послуг на рівні конкретних громад. Необхідно зазначити, що прикладом комплексного створення реабілітаційних локацій з високим рівнем екологічності є унікальний реабілітаційний парк КЗВО «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія», що знаходиться в заповідній зоні острова Хортиця.

Висновки та перспективи досліджень.

Акцент на підвищення екологічності всіх суспільних практик не є тактичною примхою сьогодення, а є необхідністю для виживання людства. Екологічна соціальна робота не є новим явищем в рамках соціальної роботи, оскільки ще в 70-ті роки ХХ століття в Європі та Північній Америці була поширена концепція екологічної моделі соціальної роботи. В кінці ХХ століття відбувся ренесанс екологічної соціальної роботи. В Європі розвиток екологічної соціальної роботи став наслідком популяризації екологічних рухів та громадських організацій екологічного спрямування, які активно функціонували у більшості країн Західної Європи. Розвиток екологічної соціальної роботи розпочався на початку 90-их років ХХ століття зі створення відповідної бази та був спрямований на соціальне обслуговування громадян, які постраждали внаслідок Чорнобильської катастрофи. Через перманентну фінансову кризу нові напрями розвитку екологічної соціальної роботи в Україні не були освоєні. На сьогодні на теоретичному рівні активно обговорюються та досліджуються можливості застосування тих чи інших екологічних методик в рамках соціальної роботи з різними групами клієнтів. Особлива надія українськими вченими покладається на технології екологічної соціалізації особистості на первинному і вторинному рівнях. Великим здобутком сучасної екологічної соціальної роботи є активне використання екологічних технологій соціальної роботи в рамках соціальної реабілітації дітей з інвалідністю. У подальшому ця тенденція збережеться і вимагатиме додаткового дослідження. На нашу думку, найбільш перспективними в цьому напрямі є анімалотерапія та її похідні (іпотерапія, каністатерапія, та інші) і гарденотерапія. Кожна із зазначених екологічних технологій соціальної роботи повинна бути дослідженою в рамках окремих емпіричних досліджень із соціальної роботи, педагогіки, дефектології, фізичної терапії та інших споріднених

наук. Створення інфраструктури для комплексної реалізації екологічних технологій соціальної роботи є необхідною складовою для подальшого розвитку екологічної соціальної роботи в Україні. Для того, щоб створити зазначену інфраструктуру, необхідно *провести відповідні дослідження для виявлення основних проблем у цій сфері при побудові нових локацій та вдосконаленні вже існуючих*. Активізація впровадження технологій

екологічної соціальної роботи зумовлена і міжнародними глобальними ініціативами, зокрема «17 цілей сталого розвитку ООН» та The European Green Deal. Зазначена тематика повинна бути дослідженою в рамках українського національного та регіонального контекстів для впровадження основних принципів згаданих світових та європейських проєктів.

Література

- Закон України «Про соціальні послуги» URL : <https://cutt.ly/Sgm1uiQ>
- Закон України «Про статус і соціальний захист громадян, які постраждали внаслідок Чорнобильської катастрофи». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/796-12#Text>
- Кабаченко Н. В., Семигіна Т. В. Особливості застосування екологічного підходу у практиці соціальної роботи. *Наукові записки НаУКМА Серія Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2004. URL : [/bitstream/handle/123456789/8160/Kabanenko_Osoblyvosti_zastosuvannya_ekologichnogo.pdf](http://bitstream/handle/123456789/8160/Kabanenko_Osoblyvosti_zastosuvannya_ekologichnogo.pdf)
- Львовичкіна А. М. Основи екологічної психології. Київ : МАУП. 2004. 136 с.
- Льшенко О. А. Екологічна соціалізація особистості. Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції. Соціалізація і ресоціалізація особистості в умовах сучасного суспільства. Київ, 2014. С. 136–139.
- Мосаєв Ю. В., Дерев'янка Н. П., Григоренко О. С. Методичний посібник з питань впровадження гартенотерапії в Україні. Запоріжжя, ГО «НАМ НЕБАЙДУЖЕ». 2020. 40 с.
- Національна доповідь «Цілі сталого розвитку: Україна». Київ : Міністерство економічного розвитку та торгівлі України. 2017. 176 с.
- Ніколаєва В. І. Специфіка соціологічних моделей соціальної роботи. *Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління: Збірник наукових праць ДонДУУ*. 2009. Том X Серія «Соціологія» Випуск 140. С. 300-305.
- Савельчук І. Б. Використання технологій зеленої соціальної роботи як механізму забезпечення сталого розвитку громади. Соціальне підприємництво: теорія, практика та міжнародний досвід: зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф., 18 трав. 2018 р. М-во освіти і науки України, ДВНЗ «Київ. нац. екон. ун-т ім. В. Гетьмана», ф-т економіки та упр. Київ : КНЕУ, 2018. С. 152–155.
- Семигіна Т. В. Чому соціальна робота набуває зеленого кольору? *Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму*. 2018. № 2. С. 11–27.
- Communication from the commission to the European parliament, the European council, the council, the european economic and social committee and the committee of the regions. European Green Deal. European commission, Brussels, 11.12.2019 URL : https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/european-green-deal-communication_en.pdf
- «European Green Deal» – нова амбітна стратегія розвитку «зеленої» економіки ЄС та вектор руху для України. 2019. URL : <https://saee.gov.ua/uk/news/3272>
- Raymond M. Berger, James J. Kelly. Social Work in the Ecological Crisis. *Social Work*, Volume 38, Issue 5, September 1993, pp. 521–526
- What is Ecological Social Work? 2020. URL : <https://www.socialworkdegreeguide.com/faq/what-is-ecological-social-work/>

References

- Zakon Ukrainy «Pro sotsialni posluhy». (2019). [The Law of Ukraine "On Social Services"]. Retrieved from : <https://cutt.ly/igUc57f> (ukr).
- Zakon Ukrainy «Pro status i sotsialnyi zakhyst hromadian, yaki postrazhdaly vnaslidok Chornobylskoi katastrofy». [Law of Ukraine "On the Status and Social Protection of Citizens Affected by the Chernobyl Accident"]. (1991). Retrieved from : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/796-12#Text> (ukr).

- Kabachenko, H. V. & Semyhina, T. V. (2004). Osoblyvosti zastosuvannya ekolohichnoho pidkhodu u praktytsi sotsialnoi roboty. [Features of the ecological approach application in practice of social work]. Naukovi zapysky NaUKMA Serii Pedagogichni, psykholohichni nauky ta sotsialna robota [Scientific Notes of Kyiv-Mohyla Academy: Series Pedagogical, psychological sciences and social work]. Retrieved from : [/bitstream/handle/123456789/8160/Kabachenko_Osoblyvosti_zastosuvannya_ekologichnogo.pdf](#) (ukr).
- Lovochkina, A. M. (2004). Osnovy ekolohichnoi psykholohii. [Fundamentals of environmental psychology] Kyiv : MAUP. (ukr).
- Loshenko, O. A. (2014). Ekolohichna sotsializatsiia osobystosti. [Ecological socialization of the individual]. Materialy IV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Sotsializatsiia i resotsializatsiia osobystosti v umovakh suchasnoho suspilstva. [Proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference. Socialization and Resocialization of the Individual in Modern Society]. Kyiv. 136–139. (ukr).
- Mosaiev, Yu. V., Derevianko, N. P. & Hryhorenko, O. S. (2020). Metodichni posibnyk z pytan vprovadzhennia hardenoterapii v Ukraini. [Methodical manual on the introduction of garden therapy in Ukraine]. Zaporizhzhia, HO «NAM NEBAIDUZhE». (ukr).
- Natsionalna dopovid «Tsili staloho rozvytku: Ukraina» (2017). Kyiv : Ministerstvo ekonomichnoho rozvytku ta torhivli Ukrainy. (ukr).
- Nikolaieva, V. I. (2009). Spetsyfika sotsiologichnykh modelei sotsialnoi roboty. [Specifics of sociological models of social work] Suchasnisuspilniproblemiuvymirisociologiyiupravlinnya: ZbirnyknaukovihpracDonDUU. 2009. TomXSeriya «Sociologiya» Vipusk 140. 300-305 (ukr).
- Savelchuk, I. B. (2018). Vykorystannia tekhnolohii zelenoi sotsialnoi roboty yak mekhanizmu zabezpechennia staloho rozvytku hromady. [Using techniques of green social work as a mechanism to ensure sustainable community development]. Sotsialne pidpriemnytstvo: teoriia, praktyka ta mizhnarodnyi dosvid: zb. materialiv Mizhnar. nauk.-prakt. konf., 18 trav. 2018 r. M-vo osvity i nauky Ukrainy, DVNZ «Kyiv. nats. ekon. un-t im. V. Hetmana», f-t ekonomiky ta upr. Kyiv : KNEU. 152–155. (ukr).
- Semyhina, T. V. (2018). Zelena sotsialna robota. Chy potrebna vona Ukraini? [Why does social work turn green?] Visnyk Akademii pratsi, sotsialnykh vidnosyn i turyzmu [Bulletin of the Academy of Labour, Social Relations and Tourism]. № 2. 11–27. (ukr).
- Communication from the commission to the European parliament, the European council, the council, the european economic and social committee and the committee of the regions. European Green Deal. European commission, Brussels, 11.12.2019. Retrieved from : https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/european-green-deal-communication_en.pdf (eng).
- «European Green Deal» – нова амбітна стратегія розвитку «зеленої» економіки ЄС та вектор руху для України. 2019. Retrieved from : <https://saee.gov.ua/uk/news/3272> (eng).
- Raymond M. Berger & James J. Kelly. Social Work in the Ecological Crisis. Social Work, Volume 38, Issue 5, September 1993, pp. 521–526 (eng).
- What is Ecological Social Work? 2020. Retrieved from : <https://www.socialworkdegreeguide.com/faq/what-is-ecological-social-work/> (eng).

ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ЕКОЛОГІЧЕСЬКОЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В УКРАЇНІ

Юрій Мосаєв, кандидат соціологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи Хортицької національної академії, Запоріжжє, Україна, e-mail: klok5000@ukr.net

В статті раскрыті основні проблеми становлення екологічної соціальної роботи в Україні; аналізуються умови, сприяли формуванию екологічної моделі соціальної роботи в семидесятих роках ХХ століття в Європі і причини ренесансу екологічної соціальної роботи в кінці ХХ-початку ХХІ століття, а також теоретичні напрацювання українських учених в сфері впровадження екологічної соціальної роботи в Україні. В статті раскрыті шляхи застосування екологічних методів і технологій соціальної роботи в рамках соціальної реабілітації дітей з інвалідністю, а також вплив міжнародних глобальних екологічних ініціатив на впровадження екологічної соціальної роботи в країнах Європи.

Ключевые слова: *екологическая социальная работа, зеленый социальная работа, экологическая социализация личности, экологическое сознание, экологическая психология, цели устойчивого развития ООН, социальная реабилитация.*

PROBLEMS OF FORMATION OF ECOLOGICAL SOCIAL WORK IN UKRAINE

Yuriy Mosaev, Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Social Work, Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy, Zaporizhzhia, Ukraine, e-mail: klok5000@ukr.net

Ecological social work is a new direction of social services and is based on increasing the level of environmental friendliness of the entire social sphere. Ecological social work has its history since the time of active discussion of the ecological model of social work. Active formation of ecological social work began in the XXI century. In Europe, the development of environmental social work was the result of the promotion of environmental movements and environmental NGOs, which were active in most Western European countries. The development of ecological social work began in the early 90s of the twentieth century with the creation of an appropriate base and was aimed at social services to citizens affected by the Chernobyl disaster. In the future, due to the permanent financial crisis, new directions of development of ecological social work in Ukraine were not mastered. Today, at the theoretical level, the possibilities of applying certain environmental techniques in the framework of social work with different groups of clients are actively discussed and explored. Ukrainian scientists have a special hope for the technology of ecological socialization of the individual at both the primary and secondary levels. A great achievement of modern ecological social work is the active use of ecological technologies of social work in the framework of social rehabilitation of children with disabilities. The most promising in this direction are animal therapy and its derivatives (hippotherapy, canistherapy, etc.) and garden therapy. The creation of infrastructure for the integrated implementation of environmental technologies of social work is a necessary component for the further development of environmental social work in Ukraine. Intensification of introduction of technologies of ecological social work is also caused by the international global initiatives. The precedents are set for the application of social technologies in various countries, and then international environmental organizations, together with the UN and the EU, disseminate successful examples of environmental social work in different countries around the world, considering them as a norm of sustainable development.

Keywords: ecological social work, green social work, ecological socialization of the individual, ecological consciousness, ecological psychology, goals of sustainable development of the UN, social rehabilitation.

Стаття надійшла до редакції / Received 18.05.2020

Прийнята до друку / Accepted 24.06.2020

Унікальність тексту 95,7 % (UnicheckID 1005370154)

© Мосаєв Юрій Володимирович

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 (**KB № 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 2(3)/2020. Прийом матеріалів здійснюється до 30 листопада 2020 р. включно.

Розміщення електронної версії журналу на сайті – до 30 грудня 2020 р.

Опублікування статей для авторів цього випуску є безкоштовним

**The editorial board of the scientific edition calls for articles to be published in Issue 2(3) /
2020 Papers can be contributed until November 30, 2020**

**The digitized version of the journal will be available online on December 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 KHORTYTSIA 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 десяти 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 A4. 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 конкретно 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, продовжуваного видання)*

Транслітерована назва видання

5) *(Якщо джерело є частиною книги, періодичного, продовжуваного 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.slovnyk.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/>

**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) – Т. А. Євченко.
Літературний редактор (українська, російська мови) – Н. В. Руколянська.
Літературний редактор (англійська мова) – Б. В. Корнелюк.
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 29.06.20 р.
Формат 60х84/8. 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).