

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Бердянський державний педагогічний університет

Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету

Серія: Педагогічні науки



Випуск 2

Бердянськ
2018

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Касперський Анатолій Володимирович – д.пед.н., професор (Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова);

Павленко Анатолій Іванович – д.пед.н., професор (Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти).

*Друкується за рішенням вченої ради
Бердянського державного педагогічного університету.
Протокол № 2 від 27.09.2018 р.*

**Рішенням Атестаційної колегії Міністерства освіти і науки України
збірник включений до Переліку наукових фахових видань України
(наказ МОН України №1081 від 29 вересня 2014 року)**

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Ігор Богданов – доктор педагогічних наук, професор, ректор (Бердянськ), головний редактор; **Ольга Гуренко** – доктор педагогічних наук, професор (Бердянськ); **Ольга Грауман** – доктор педагогічних наук, професор (Хільдесхайм, Німеччина); **Лариса Зайцева** – доктор педагогічних наук, професор (Бердянськ); **Людмила Коваль** – доктор педагогічних наук, професор (Бердянськ); **Алла Крамаренко** – доктор педагогічних наук, професор (Бердянськ); **Ільзе Мікельсон** – доктор педагогічних наук, професор (м. Ліепая, Латвійська Республіка); **Вячеслав Осадчий** – доктор педагогічних наук, професор (Мелітополь); **Ігор Раку** – доктор педагогічних наук, професор (Кишинів, Молдова); **Алесандро Фігус** – доктор педагогічних наук, професор (Рим, Італія); **Ольга Попова** – кандидат педагогічних наук, доцент (Бердянськ); **Катерина Осадча** – кандидат педагогічних наук, доцент (Мелітополь).

Н-34 Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Вип.2. – Бердянськ : БДПУ, 2018. – 306 с.

Збірник “Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки” заснований з метою оприлюднення результатів педагогічних досліджень науковців. Публікації репрезентують нові підходи до різних аспектів педагогіки та методики.

За зміст статей і правильність цитування відповідальність несе автор.

© Бердянський державний педагогічний університет, 2018
© Автори статей, 2018

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
Berdiansk State Pedagogical University

Scientific Papers of Berdiansk State Pedagogical University

Series: Pedagogical sciences

Issue 2



Berdiansk
2018

UDC 378.001.89(082)
LBC 74.480.46я5
N 34

ISSN 2412-9208
ICV 2016: 48.67
DOI 10.31494/2412-9208

REVIEWERS:

Kaspersky Anatoly – doctor of pedagogical sciences, professor, the head of the chair of technical physics and mathematics of the National M. Dragomanov Pedagogical University;

Pavlenko Anatoly – doctor of pedagogical sciences, professor (Zaporozhye regional institute of postgraduate pedagogical education).

*It is published according to the resolution of the Academic Council
of Berdiansk State Pedagogical University
Record № 2 of 27.09.2018 p.*

According to the resolution of Attestational board of the Ministry of education and science of Ukraine this edition was included to the List of scientific professional editions of Ukraine

(Resolution of the Ministry of education and science of Ukraine № 1081 of 29 September 2014)

EDITORIAL BOARD:

Ihor Bohdanov – doctor of pedagogical sciences, professor, rector (Berdiansk), editor in chief; **Olha Hurenko** – doctor of pedagogical sciences, professor (Berdiansk); **Olga Grauman** – doctor of pedagogical sciences, professor (Hildesheim, Germany); **Larysa Zaitseva** – doctor of pedagogical sciences, professor (Berdiansk); **Liudmyla Koval** – doctor of pedagogical sciences, professor (Berdiansk); **Alla Kramarenko** – doctor of pedagogical sciences, professor (Berdiansk); **Ilze Mikelsone** – doctor of pedagogical sciences, professor (Liepaja, Latvia Republic); **Viacheslav Osadchiy** – доктор педагогічних наук, професор (Melitopol); **Ihor Racu** – doctor of pedagogical sciences, professor (Kishinev, Moldova); **Alessandro Figus** – doctor of pedagogical sciences, professor (Rome, Italy); **Olha Popova** – candidate of pedagogical sciences, associate professor (Berdiansk); **Kateryna Osadcha** – candidate of pedagogical sciences, associate professor (Melitopol).

N-34 Scientific papers of Berdiansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences. – Issue 2. – Berdiansk : BSPU, 2018. – 306 p.

The collection of scientific papers of Berdyansk state pedagogical university (Series: Pedagogical sciences) contains results of pedagogical reseach of Ukrainian and foreign scientists. Publications represent new approaches to actual problems of teaching, education and methods.

UDC 378.001.89(082)
LBC 74.480.46я5

© Berdiansk State Pedagogical University, 2018
© Authors of the articles, 2018

ICV 2016: 48.67
DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-2

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Аносов Іван (Мелітополь). Антропологічний вимір освіти у творчій спадщині провідників української педагогіки.....	9
Антощак Марина (Бердянськ). Духовний концепт спадщини М. О. Корфа: історико-педагогічний аспект.....	20
Бунчук Оксана, Єрмак Юлія (Мелітополь). Роль української інтелігенції в провідницькому освітньому русі 1917-1920 рр.....	31
Бунчук Оксана, Попелешко Юлія (Мелітополь). Жертовність – визначна риса провідників в освіті періоду державотворчих процесів поч. ХХ ст. (в особах).....	41
Вєнцева Надія (Бердянськ). Місія педагогічної деонтології у вихованні української еліти на початку ХХ століття.....	52
Добровольська Лариса, Окса Микола (Мелітополь). Інновації у навчанні в досвіді А. С. Макаренка.....	60
Елькін Марк, Аносов Іван, Бєльчева Тетяна (Мелітополь). Реальний педагогічний експеримент як віддзеркалення суспільних взаємовідносин.....	69
Єленіна Євгенія (Житомир). Співтворчість учителя і учнів (ідея провідництва в педагогічній практиці).....	78
Жадько Віталій, Бідзіля Петро (Запоріжжя). Провідник і провідництво в освітній діяльності.....	86
Ізбаш Світлана (Мелітополь). Андрагог як провідник процесу навчання дорослих.....	99
Коробченко Ангеліна, Головкова Марина (Мелітополь). Педагогічна спадщина українських просвітителів ХІХ століття як джерело провідництва в освіті.....	110
Кравчук Олена (Київ). Музичне сприймання в структурі музикальності балетмейстера.....	121
Крамаренко Алла (Бердянськ). Ідеї гуманістично орієнтованого освітнього процесу Василя Сухомлинського в сучасних реаліях.....	134
Крижко Василь (Бердянськ). Генеза та становлення провідницької парадигми управління національною освітою.....	142
Лисаков Сергій (Бердянськ). Смісловий діалог понять “провідництво” та “просвітництво”.....	152
Лупаренко Світлана (Харків). Просвітницько-виховна діяльність Харківського товариства поширення в народі грамотності (1869-1920 рр.).....	160
Nefedchenko Oхana (Sumy). The theory of personality's creative self-realization as the methodological basis of innovative heuristic education.....	170
Толочко Світлана (Київ). Едукологія та освітологія: актуальність розвитку наук в умовах реформування освіти в Україні.....	179
Черезова Ірина (Бердянськ). Провідницькі ідеї В. К. Демиденка: погляд у майбутнє.....	192
Чорна Вікторія, Яковенко Ірина (Мелітополь). Філософський	

діалог як передумова відкриття в собі “істинної людини” (за Г. Сковородою).....	199
Шумілова Ірина (Бердянськ). Загальнокультурна компетентність педагога – важливий напрямок ідеї провідництва в освіті.....	208

СОЦІАЛЬНА РОБОТА. ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА

Олійник Галина (Тернопіль). Особливості роботи соціального працівника з етнічно-змішаними сім'ями.....	216
Щерба Наталія (Житомир). Дидактичні передумови практикоорієнтованого навчання іноземної мови старшокласників з дитячим церебральним паралічем.....	226

СЕРЕДНЯ ОСВІТА

Олійник Алла (Київ). Перспективи уроку вивчення морфології української мови на профільному рівні в компетентнісній парадигмі	236
---	-----

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Бєлікова Валентина (Кривий Ріг). Професійна підготовка майбутнього спеціаліста XXI століття.....	245
Волошинов Сергій (Херсон). Професійна підготовка фахівців морської галузі в Україні як компонент світового морського освітнього простору.....	256
Карпенко Юлія (Черкаси). Особливості залучення студентів до наукової діяльності у вищих медичних навчальних закладах.....	266
Лахмотова Юлія (Харків). Підготовка майбутніх учителів англійської мови початкової школи у КНР.....	273
Самоленко Тетяна, Апайчев Олександр (Київ). Показники фізичної підготовленості студентів першого курсу зі спеціалізації “Загальна фізична підготовка”.....	281
Хатунцева Світлана (Бердянськ). Технологія формування готовності майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі професійної підготовки.....	288

РЕЦЕНЗІЇ

Канішевська Любов (Київ). Виховний аспект у моделюванні професійно орієнтованого іншомовного освітнього простору в умовах університету.....	299
--	-----

CONTENTS

GENERAL PEDAGOGICS AND HISTORY OF PEDAGOGICS

Anosov Ivan (Melitopol). Antropological measurement of education in creative heritage of Ukrainian pedagogical guides.....	9
Antoshchak Maryna (Berdiansk). The spiritual concept of M. Korf's heritage: historical and pedagogical aspects.....	20
Bunchuk Oksana, Yermak Yulia (Melitopol). The role of Ukrainian intelligentsia in guiding educational movement of 1917-1920.....	31
Bunchuk Oksana, Popeleshko Julia (Melitopol). Victimization is an important feature of guides in formation of the period of state-building processes at the beginning of the XX century (in persons).....	41
Ventseva Nadia (Berdiansk). The mission of pedagogical deontology in the education of the Ukrainian elite on the early twentieth century....	52
Dobrovolska Larisa, Oxa Mykola (Melitopol). Innovations in teaching in A. Makarenko's experience.....	60
Elkin Mark, Anosov Ivan, Belcheva Tatiana (Melitopol). Real pedagogical experiment as a review of social relations.....	69
Yelenina Yevgeniya (Zhytomyr). Co-creation of teachers and students (the idea of guidance in pedagogical practice).....	78
Zhadko Vitaliy, Bidzilya Petro (Zaporizhzhia). Guide and guidance in educational operations.....	86
Izbash Svitlana (Melitopol). Andragog as a guide of adults' teaching process.....	99
Korobchenko Anhelina, Holovkova Maryna (Melitopol). Ukrainian professors' pedagogical heritage of the 19th century as a source of healthcare in education.....	110
Kravchuk Olena (Kyiv). Music perception in the structure of choreographer's musicality	121
Kramarenko Alla (Berdiansk). The Ideas of humanistically oriented educational process of Vasyl Sukhomlynskiy in modern realities.....	134
Kryzhko Vasyl (Berdiansk). Genesis and development of national education management's guiding paradigm	142
Lysakov Sergey (Berdiansk). The semantic dialogue of concepts "guidance" and "enlightenment".....	152
Luparenko Svitlana (Kharkiv). The enlightenment and educational work of Kharkiv Society of Spread of Literacy among People (1869-1920).....	160
Nefedchenko Oxana (Sumy). The theory of personality's creative self-realization as a methodological basis of innovative heuristic education	170
Tolochko Svitlana (Kyiv). Educology and educology: actuality of sciences development in conditions of educational reformation in Ukraine.....	179
Cherezova Iryna (Berdiansk). V. Demydenko's guiding ideas: a look into the future.....	192
Chorna Victoriia, Yakovenko Iryna (Melitopol). The philosophical dialogue as a preliminary opening in yourself "truth human" (by	

G. Skovoroda).....	199
Shumilova Iryna (Berdiansk). Teacher's general cultural competence as an important direction of the guidance idea in education.....	208

SOCIAL WORK. INCLUSIVE EDUCATION

Oliynyk Halyna (Ternopil). The peculiarities of social worker's work with ethnically mixed families.....	216
Shcherba Natalia (Zhytomyr). Didactic prerequisites of practice-oriented foreign language teaching of senior pupils with cerebral palsy	226

SECONDARY EDUCATION

Oliynyk Alla (Kyiv). The lesson prospects of study of Ukrainian language morphology on the profile level in competence paradigm.....	236
---	-----

PROFESSIONAL EDUCATION

Belikova Valentina (Kryvy Rih). The professional training of a future specialist in the XXI century.....	245
Voloshinov Serhiy (Kherson). Professional training of marine specialists in Ukraine as a component of international maritime educational space.....	256
Karpenko Yulia (Cherkasy). Features of attracting of students to scientific activity in higher medical educational institutions	266
Lakhmotova Yuliia (Kharkiv). The preparing of primary school future English teachers in PRC.....	273
Samolenko Tatiana, Apaychev Alexander (Kyiv). The level of physical preparedness of the first year students in the field of specialization "General physical education"	281
Khatuntseva Svitlana (Berdiansk). Technology of formation of future teachers' readiness to self-development in the process of professional preparation.....	288

REVIEW

Kanishevska Lubov (Kyiv). The educational aspect in modeling of professionally oriented foreign educational space in the conditions of university	299
--	-----

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.015.2

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-2-9-19

Anthropological measurement of education in creative heritage of
Ukrainian pedagogical guides

Антропологічний вимір освіти у творчій спадщині провідників
української педагогіки

Ivan Anosov,

doctor of Pedagogical Sciences,
professor

<https://orcid.org/0000-0002-4403-5542>

anosovip@gmail.com

Melitopol Bohdan Khmelnytsky State
Pedagogical University

✉ 20 Hetmans'ka St.,
Melitopol, Zaporizhzhia region,
72312

Іван Аносов,

доктор педагогічних наук,
професор

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

✉ вул. Гетьманська, 20
м. Мелітополь, Запорізька обл.,
72312

Original manuscript received April 17, 2018

Revised manuscript accepted September 12, 2018

ABSTRACT

The article generalizes the main anthropological positions in the views on the educational process, which are disclosed in the creative heritage of Ukrainian pedagogues-guides K. Ushinsky, A. Makarenko and V. Sukhomlinsky.

K. Ushinsky drew attention to the problems of human cognition, the analysis of anthropological, physical, psychological factors of education, the position of man as a part of nature, the need for activity, labor, physical activity. His ideas have not lost their value in the present and should be taken into account in the current conditions of the development of the Ukrainian state and the affirmation of national values.

The main features of Makarenko pedagogy should be considered: the dialectical combination and separation of teaching methods from the methodology of education; the unity of education and training of children, the unity of education and life of children, the combination of studying the basic sciences in a secondary school with productive labor; a full-fledged team as a necessary condition for the most complete development of abilities and personality freedoms, a well thought-out system of measures focused on the formation of conscious discipline, new sections of theoretical pedagogy such as pedagogical technology, pedagogical logic, the theory of perspectives, the theory of style and tone of education, the theory of parallel pedagogical action, pedagogy of collective education, which enriches pedagogical anthropology and proves the leadership format of his activity.

Sources of pedagogical creativity of V. Sukhomlinsky were classical humanistic heritage, folk pedagogy, advanced pedagogical experience, and the principles of its pedagogical system should be considered development of the ideal of cultural desires of the

child (needs in labor, in the creation of goodness, beauty); creating for her “joy of being” and the atmosphere of childhood success, the predominance of positive experiences over negative – the existential conditions that correspond to the nature of the person who learns.

It was established that scientists tried to determine the subject of pedagogy and the essence of education; considerable attention was paid to the educational work of the collective as a spiritual environment; the question of the correlation of biological and social. It is proved that the creativity of the outstanding teachers is filled with the views of democracy, humanism, patriotism in the upbringing of the younger generation, focused on the future and better in man, which confirms the leadership format of their activities.

Keywords: *leadership, anthropologism, humanism, patriotism, dialecticism, synergetics, empathy, anthropological reflection.*

Постановка проблеми. Культурно-історичні умови існування України впродовж тривалого часу визначили обставини розвитку вітчизняної педагогіки. Відсутність держави і, відповідно, державного інституту національної української педагогіки давала її сподвижникам усвідомлення “недовершеності” освітньої сфери та нагальної потреби її “перетворення”, удосконалення. Тобто проблеми визначення взірця, норми, виховного ідеалу і мети освітнього процесу в українській педагогіці були завжди актуальними [14, 215]. Антропологічний вимір освіти має важливе значення для української системи освіти. Відомо, що антропологізм постійно перебував у межах тієї чи іншої філософської парадигми (космоцентризм, теоцентризм, антропоцентризм та ін.), тому в контексті педагогічних розвідок його можна визначити як методологію й джерело антропологічного потенціалу, оскільки здатність до пізнання людини в освіті до того часу, як сформувалася педагогічна антропологія, розвивалась у межах і поза парадигмальними пошуками цієї галузі антропологічного знання.

Аналіз актуальних досліджень. Поширення в освіті ідей педагогічної антропології в 60-70 роках ХХ століття пов'язано з працями зарубіжних дослідників (Р. Бенедікт, О. Больнов, Й. Дерболав, Р. Лохнер, М. Мід, Г. Рот, Б. Ананьев, П. Каптерев, К. Корсак, С. Кривих, В. Куліков, В. Макасова, А. Огурцов, І. Радіонова, Л. Рахлевська, А. Репринцев, В. Сластьонін та ін.) та українських науковців (Л. Задорожна, І. Підласий, Т. Троїцька та ін.).

Ідея провідництва набуває особливого значення як в освітянському, так і в соціальному аспектах, має самобутню історію українського народу і розкривається сучасними вітчизняними вченими, серед яких І. Богданов, В. Крижко, С. Лісаков, С. Клепко, М. Елькін, Г. Луценко, Т. Гура, О. Фролова, І. Шумілова, І. Кушніренко, М. Окса, Н. Калита, О. Філоненко, В. Чорний.

Системно не дослідженим залишається антропологічний вимір освіти, зосереджений в українській спадщині педагогів-провідників, а знання, накопичені багатьма науками, які вивчають людину, недостатньо інтегровані в дослідження її як істоти природної, соціальної, духовної єдності з природним і соціокультурним середовищем.

Мета статті – узагальнити основні антропологічні положення в

поглядах на освітній процес, розкриті у творчій спадщині українських педагогів-провідників К. Ушинського, А. Макаренка та В. Сухомлинського.

Виклад основного матеріалу. Джерелами антропологічного виміру освіти є ідеї педагогів-провідників минулого. В історії української педагогічної думки велике значення має антропологічна рефлексія великих педагогів-провідників: К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського. Філософська антропологія, на нашу думку, завжди розмірковує не лише про людину, яка є, а й про те, якою вона має бути, тобто про ідеал. Саме тому привертає увагу антропологічне осмислення освітнього процесу в контексті означеної проблеми.

Основні ідеї української педагогічної антропології були сформульовані К. Ушинським (1827-1870), видатним педагогом, реформатором педагогіки, шкільної й учительської освіти. Наукова основа педагогіки формувалась ним у важких умовах самостійного пошуку за наявності суперечливих впливів. Заслугою К. Ушинського є спроба створення теорії особистості, заснованої на аналізі діяльності людини. Необхідна умова її життя – діяльність як джерело будь-якого вдосконалення – такий основний постулат педагогічної антропології. Значення праці К. Ушинського “Людина як предмет виховання” полягає в тому, що мислитель уперше в історії педагогічної думки подав глибокий для свого часу аналіз антропологічних, фізіологічних і психологічних чинників і умов освітнього процесу [11, 164]. У цій фундаментальній праці К. Ушинський доводив, що педагогіка – це педагогічна антропологія, яка подає в основному матеріалістичну інтерпретацію проблем фізіології, психології, логіки, етики і педагогіки. До К. Ушинського педагогіка розглядалась як наука, що не мала відношення до біологічної природи людини, набір порад і рекомендацій. Антропологічний принцип К. Ушинського виражав єдність його філософських поглядів з природознавством і об’єктивно протистояв богослов’ю.

Досліджуючи теоретичні засади процесу навчання і виховання, К. Ушинський створив, на нашу думку, антропологічну програму розвитку цілісної особистості під провідним впливом єдності виховання і навчання [1, 104].

Великого значення К. Ушинський надавав філософським основам педагогіки. Без філософії неможливо, як вважав він, визначити мету виховання, саму людину, її ідеал. Предметом виховання, на думку мислителя, є правильний розвиток людського організму в усій його складності, рослинних, тваринних і суто людських процесах. У цьому полягає визначення предмета педагогіки з антропологічних позицій про правильний розвиток людського організму в цілому, а не лише в дитячому віці. К. Ушинський надавав великого значення вихованню, розуміючи при цьому, що воно не всемогутнє, що межі виховної діяльності зумовлені духовною й фізичною природою людини і тим суспільним середовищем, у якому людині доводиться жити.

К. Ушинський надавав великого значення фізичній праці, бажанню поєднання фізичної і розумової праці, довівши, що праця потрібна людині

і для почуття людської гідності, і для виховання моральних якостей, і для щастя суспільства. Оригінальним і новаторським був підхід К. Ушинського до фізичного виховання дітей. У третьому розділі “Педагогічної антропології” він обґрунтував мету, форму фізичного виховання, виходячи з основ анатомії, фізіології, медицини, гігієни.

Методологічне навантаження несе сформульована К. Ушинським дихотомія “організм – розвиток”, яка є підґрунтям процесу виховання. Він розглядав саме поняття “організм” як єдине психофізичне явище, духовна і фізична сторони якого перебувають у нерозривній єдності.

Концепція досконалого виховання в педагогічній спадщині К. Ушинського відповідає в сучасній українській педагогіці сутності національного виховання як цілісної системи, яка є конкретно-історичним виявом загальнолюдського гуманістичного і демократичного виховання. Окрім основних принципів навчання і виховання (науковість, єдність навчання і виховання, системність і послідовність, доступність, індивідуальний підхід), концепція досконалого виховання в педагогічній спадщині К. Ушинського виявляє відповідність основоположним принципам народності, природовідповідності та культуровідповідності, які становлять суть гуманної, особистісно орієнтованої педагогіки [14, 234].

Отже, К. Ушинський привернув увагу до проблем пізнання людини, аналізу антропологічних, фізичних, психологічних чинників виховання, положення про людину як частину природи, необхідності активності; трудової й фізичної діяльності. Його ідеї не втратили своєї цінності в сьогоденні і повинні бути враховані в сучасних умовах розбудови української держави та утвердження національних цінностей.

В антропологічному вимірі заслуговує на увагу педагогічна творчість А. Макаренка (1888-1939), аналіз педагогічних ідей якої дозволяє підходити до його спадщини з різних позицій. Великий педагог розробив чітку систему, методологічною основою якої є педагогічна логіка, що встановлює відповідність між метою, засобами і результатами виховання: висування концепції паралельної дії – органічної єдності виховання і життя суспільства, колективу й особистості, що передбачає самостійність кожного учня, та їх загальний зв'язок і забезпечує свободу в сенситивності виховання, де учень є не пасивним об'єктом, а живою особистістю, яка має людську гідність і обов'язки; визначення одного з природовідповідних принципів – принципу різновіковості, який передбачає об'єднання людей різного віку, що є об'єктивним природним явищем (різновікова сім'я, трудові об'єднання тощо) і закладений у самій суті виховання, що має орієнтувати на народну педагогіку, українську самобутню культуру [6, 263].

По-новому підійшов А. Макаренко до розв'язання питання про джерела розвитку особистості й колективу, що визначається не біологічними особливостями учасників діяльності і не матеріальними чинниками оточення, а багатством суспільних відносин, у які активно включається особистість. Своєрідно розв'язав він і проблему співвідношення індивідуальних і суспільних цілей і мотивів поведінки

учнів: спираючись на ідеї філософського вчення про взаємозв'язки суспільства й індивіда, учений розробив продуктивну ідею створення перспективних ліній, які допомагають органічно поєднувати цілі суспільства, колективу й особистості (розв'язати це актуальне для педагогічної науки питання А. Макаренко зумів, розглядаючи колектив як найважливіший елемент структури суспільства, де перетинаються, проявляються і реалізуються історично детерміновані потреби суспільства, і особистість отримує можливість для вияву сутнісних сил; у близькій, середній і далекій перспективі, як справедливо стверджував А. Макаренко, органічно поєднані індивідуальний і суспільний, суб'єктивний і об'єктивний, особистісний і колективний початки) [6, 365].

Провідною ланкою, що допомагає здійснювати взаємодію учня із зовнішнім середовищем, згідно з педагогічними поглядами А. Макаренка був колектив вихованців, головними принципами якого слід визнати цілісність і діалектичність виховного процесу, виховання у праці, принцип завтрашньої радості, зміни соціально-психологічних ролей дітей тощо.

Своєрідно розв'язував педагог проблеми взаємодії вихованців і вихователів. Як свідчать літературні й архівні джерела, у ті часи представники педагогічного Олімпу, до якого А. Макаренко зараховував працівників Наркомосу, вчених-педагогів і значну частину вчителівства, стояли на позиціях традиційної педагогіки, що фетишизували педагогічні догми, вважаючи їх непідвладними часу, обставинам тощо, тому недооцінювали роль виховання в становленні особистості, вважаючи його проблеми другорядними порівняно з питаннями дидактики. А. Макаренко обстоював діалектичну педагогіку, педагогіку активного виховання, наполягав на тому, щоб спілкування вчителів і учнів базувалося на дружніх взаєминах, повазі до особистості учня, вірі у його сили і можливості.

Обґрунтовуючи індивідуалізацію виховного процесу, великий педагог визнавав необхідність ретельного аналізу складної природи людини і реалізації важливих принципів виховання – емпатії, відкритості, співпричетності та співучасті людини в соціальних і природних процесах, що, у свою чергу, спираються на закони синергетики: ієрархічність, відкритість, нелінійність. А. Макаренко був великим прихильником індивідуального неспонтанного впливу на особистість і вважав, що індивідуалізація має ґрунтуватися на психолого-педагогічному вивченні кожної особистості [4, 154].

У результаті уважного вивчення характеру своїх вихованців А. Макаренко дійшов важливих антропологічних висновків, які стосуються психології дитинства і юнацтва, на що вказують деякі дослідники його творчості: головним періодом життя, на який припадає формування характеру (тобто якісно своєрідних властивостей особистості, що становлять відповідну єдність і позначаються на поведінці і вчинках людини), безсумнівно, слід вважати шкільні роки, і таємниця педагогічного успіху полягає, насамперед, у здатності вихователя, всебічно і глибоко вивчивши ці тенденції, уміло використати їх для

досягнення своїх виховних цілей; визначення надзвичайної складності людської природи дає змогу стверджувати в той же час її єдність і розкриття перед кожною людиною широких перспектив відносно можливостей просування вперед; визнання емоційної глибини і багатогранності духовного життя дитини, підлітка і юнака; твердження, згідно з яким вони при всій складності свого душевного життя наполегливо прагнуть спілкування; висновки про оптимістичну спрямованість життя підлітка (мажор), про уміння молоді жити нинішнім, сьогоднішнім днем; визнання межі, що коливається між реальним світом і образами фантазії у свідомості дитини і підлітка і детермінує велике значення гри в дитячому й підлітковому віці; визнання діалектичності поведінки дітей, яка стосується того, що в цьому віці суперечливо поєднуються наполегливе прагнення до виявлення власної ініціативи і зовнішньої незалежності з почуттями такого авторитетного керівництва, якому можна було б вільно підкорятися – безоглядно, повністю і безвідмовно; обґрунтування необхідності міцного зближення молоді різного віку в загальному укладі, у реалізації загальних цілей; з'ясування сутності гендерних компонентів у житті дітей, що призвело до рішучого застереження від встановлення повної залежності душевних переживань підлітка і юнака від статевих захоплень, значення яких у цьому періоді життя в жодному випадку не можна ігнорувати, але, разом з тим, не можна до них зводити і всю повноту переживань дівчини і юнака; визнання положення, згідно з яким усі встановлені вище норми, що визначають властивості та якості свідомості молодої людини, ставлять своїм завданням виявити типові властивості, які мають у кожному життєвому випадку індивідуальне забарвлення. Таким чином, А. Макаренко обґрунтував індивідуальний підхід, що розкриває ріст і розвиток окремої людини [6, 321].

Ми погоджуємось з С. Карпенчук, що, вивчаючи критичні періоди (або “нормальні кризи розвитку”), у яких формуються базові психологічні установки людини, великий педагог оперував методом “біфуркаційного впливу” в процесі виховання й емпіричним шляхом дійшов висновку про усвідомлення важливості цього методу, який він назвав “методом вибуху” і неодноразово застосовував у своїй виховній практиці [4, 178]. Суть цього методу виховного впливу полягає в моделюванні несподіваної життєво значущої ситуації, у якій “об’єкт виховання” ще не був і в якій він не може використати звичну модель поведінки, що базується на сформованих свідомих і несвідомих стереотипах реагування. При цьому “об’єкт виховного впливу” змушений вийти за установлені межі звичних соціальних ролей і починає діяти по-новому, різкий перехід до якого не може не викликати великого захоплення в кожного, хто працює в педагогічній сфері [6, 292].

Отже, основними рисами макаренківської педагогіки слід вважати: діалектичне поєднання і відокремлення методики навчання від методики виховання; єдність виховання і навчання дітей, виховання і життя дітей, поєднання навчання основам наук у загальноосвітній школі і продуктивна

виробнича праця; наявність науково організованої системи всіх впливів на того, хто навчається, повноцінного колективу як необхідної умови найбільш повного розвитку здібностей і свободи особистості, продуманої системи заходів, орієнтованих на формування свідомої дисципліни, нових розділів теоретичної педагогіки, таких, як педагогічна техніка, педагогічна технологія, педагогічна логіка, теорія перспектив, теорія стилю і тону виховання, теорія паралельної педагогічної дії, педагогіка колективного виховання.

На нашу думку, розуміння і реалізація А. Макаренком у педагогіці принципів гуманізму (єдність соціального й індивідуального, педагогічного управління і самостійності, особистої відповідальності молодой людини за свою долю тощо) дають можливість констатувати наявність у теорії і практиці мислителя певних складових антропологізму (субстанційність, свобода, цілісність, природовідповідність виховання, амбівалентність, складноорганізованість тощо), що, без сумніву, збагачує педагогічний антропологізм і доводить провідничий характер його діяльності.

Гуманістичними, антропологічно орієнтованими за своєю суттю і провідничими за своїм змістом є педагогічні погляди В. Сухомлинського (1918-1970), які ґрунтуються на ідеї гармонійного розвитку особистості, виховання колективізму й збереження індивідуальності. За слушним зауваженням М. Мухіна, В. Сухомлинський, "... поєднуючи освітньо-виховні принципи різних історичних епох, перлини народної педагогіки з її морально-етичними імперативами і культурами та авторські новаторські ідеї, створив педагогічну систему, в основі якої були любов і повага, доброта й чуйність, довіра й дбайливе ставлення до людини, щира гуманність і розумна вимогливість до дитини, до її індивідуальності..." [7, 54].

Аналіз літературних джерел свідчить, що педагог-новатор створював педагогічну теорію і практику в несприятливих для творчості умовах: у тогочасній педагогіці розгляд проблеми особистості зводився до того, що особисті інтереси людини підпорядковувалися потребам колективу, суспільства, а провідним стилем взаємин у тоталітарній державі був конформістський (як усі, так і я).

Ми вважаємо, що творча спадщина педагога-провідника заслуговує ретельного перегляду на сучасних наукових засадах і використання в педагогічній практиці. На нашу думку, саме антропологічний вимір дозволяє зрозуміти основні складові педагогічної системи В. Сухомлинського, що значною мірою випереджала час.

Ми погоджуємося з думкою деяких дослідників історії педагогіки, що павлівський педагог переріз до досягнення межі країни і став педагогом зі світовим ім'ям, продовживши гуманістичну традицію від Сократа до сучасних антропологічних пошуків, зробивши в цьому напрямку значно більший внесок, ніж просте доповнення до педагогічної системи А. Макаренка, як це іноді подається в літературних джерелах [5, 173].

Складові антропологізації теорії і практики В. Сухомлинського вбачаємо в організації життя вихованця, його праці й захоплень, у створенні гуманних відносин у дитячому середовищі, у родині,

заснованих на любові до рідних, глибокій повазі до усіх людей, самовихованні, стимулюванні щирих стосунків між суб'єктами освітнього процесу.

Павлиський педагог усе своє свідоме життя створював “олюдену школу” з “олюденими знаннями”. Він розвивав “ідею свободи як можливість самоврядування”. Для нього “свобода – це вибір творчості, створення власного життя” й “усвідомлений вибір свого життєвого шляху”. У 40-50-х роках, коли розгорталася науково-педагогічна діяльність В. Сухомлинського, у вітчизняній педагогіці пріоритет віддавався розумовій освіті, тобто навчанню, а виховання орієнтувалося на суспільні інтереси. Учений-педагог, вказуючи на односторонність такого підходу, практично довів, що, лише постійно розвиваючи власну індивідуальність, особистість зможе повністю реалізувати своє суспільне призначення. Саме цим В. Сухомлинський підкреслював, що не можна розривати окремо природну й суспільну сутність людини. Лише їх гармонійна єдність з усіма компонентами виховання дозволить суспільству забезпечити цілісний розвиток особистості. Це положення ученого-педагога є одним зі стрижневих у його гуманістичній педагогіці [10, 412].

Важко не погодитися з твердженнями вчених, що технологія гуманності В. Сухомлинського була альтернативою тодішній командно-бюрократичній системі освіти. Аналізуючи особливості формування всебічно розвиненої особистості, вчений розкриває педагогічні закономірності виховних впливів і стверджує, що ефективність виховання визначається тим, як вони реалізуються на практиці [4, 168].

Педагог-гуманіст, обґрунтувавши теоретично і запровадивши на практиці принципи цілісності, діалектичності, культуровідповідності виховного процесу, основними засобами виховання вважав працю, дитяче самоврядування, естетизацію життєдіяльності тих, хто навчається.

Своєрідність поглядів В. Сухомлинського полягала в тому, що його непокоїла надмірна сила колективу, її тиск на індивідуальність. Ця занепокоєність відчувається в усіх його працях. Він вважав неприпустимим втрату індивідуальності в процесі виховання колективізму. Така цільова настанова була підготовлена і часом, і результатами універсалізації колективного виховання: опосередкований вплив на особистість лишається, але він є не єдиним механізмом, а сила колективу пом'якшується створенням духовного середовища, у якому індивід виявляє бажання приєднатися до нього чи колективу. Різноманіття бажань дітей вимагає, за В. Сухомлинським, наповнення духовного середовища різними видами спільної діяльності, збагачення його досвідом людства: чим змістовніша діяльність, тим більший вибір мають діти для самореалізації і тим менший тиск групи на індивідуальність [9, 74]. Така технологічна конструкція завершує реалізацію мети виховання особистості колективіста і зберігає індивідуальність.

В. Сухомлинський зробив значні антропологічні відкриття, вважаючи

дитину “унікальним світом”, а основним завданням освіти і суспільства – всебічний розвиток особистості; обґрунтував необхідність диференційованої психології і передовсім усвідомлення типологічних особливостей дітей; принцип індивідуалізації впливу, що означав розвиток кожної дитини, її нахилів, здібностей тощо, став однією з аксіом його педагогіки.

Антропологічність педагогічних поглядів великого педагога на стимулювання радості пізнання підкріплювалась його формулами: “вчити дітей вчитися”, “вчити всіх і вчити добре”, “успіх навчання в радості пізнання”, “від самопізнання до самосвідомості як спосіб “виконати себе” [9, 93].

В. Сухомлинський по-новому використовує природу як широкий засіб загального розвитку дитини. Головним завданням уроків серед природи був розвиток у дітей кольорового та просторового відчуттів, вміння розуміти природу.

Отже, джерелами педагогічної творчості В. Сухомлинського були класична гуманістична спадщина, народна педагогіка, передовий педагогічний досвід, а засадами його педагогічної системи слід вважати розвиток ідеалу культурних бажань дитини (потреби в праці, творенні добра, краси); створення для неї “радість буття” й атмосфери дитячого успіху, переважання позитивних переживань над негативними – інакше кажучи, екзистенційних умов, що відповідають природі людини, яка навчається.

Висновок. На основі аналізу філософсько-антропологічного осмислення освітньо-виховного процесу в творчій спадщині українських педагогів К. Ушинського, А. Макаренка та В. Сухомлинського доведено, що навчання і виховання спиралися на антропологізм. Учені-провідники намагались визначити предмет педагогіки й сутність виховання; значна увага приділялась виховній роботі колективу як духовного середовища; питанню співвідношення біологічного й соціального. Видатні педагоги виступили прикладом високого благородства в галузі просвітництва і духовної наснаги в світлі антропологічно обґрунтованих педагогічних ідей. Їх творчість наповнена позиціями демократизму, гуманізму, патріотизму у вихованні підростаючого покоління, орієнтована на майбутнє і краще в людині, вони здатні були вирішувати багато педагогічних проблем на рівні вимог сучасної педагогіки, а їх педагогічні системи за своєї суттю мали випереджувальний характер щодо суспільного розвитку. Усе це підтверджує провідницький характер діяльності видатних педагогів-провідників як у часі самих педагогів, так і сьогодні.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів дослідження проблеми. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у вивченні нових підходів до осмислення антропологічного виміру провідництва в освіті, дослідженні методологічних основ організації процесу навчання й виховання людини, яка навчається, створенні оптимальних умов для того, щоб вона була активною як у фізичному, так і в соціальному, і в духовному плані, чому найбільше відповідають умови співпраці, діалогу.

Література

- 1.Аносов І. П. Педагогічна антропологія : навч. посіб. / І.П. Аносов. – К. : Твім інтер, 2005. – 264 с.
- 2.Аносов І.П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект : монографія / І.П. Аносов. – К. : Твім інтер, 2003. – 391 с.
- 3.Аносов І.П. Освіта, наука і людина в ХХІ столітті: багатоаспектність антропологічного пізнання: монографія / І. П. Аносов, Т. С. Троїцька / за ред. Аносова І. П., Троїцької Т. С. – Сімферополь : Таврія, 2008. – 350 с.
- 4.Карпенчук С. Г. Педагогічна технологія А. С. Макаренка і сучасність : монографія. / С.Г. Карпенчук. – Рівне : РДГУ, 2001. – 352 с.
- 5.Левківський М. В. Історія педагогіки : підручник / М. В. Левківський. – К. : Центр навч. літ., 2003. – 360 с.
- 6.Макаренко А. С. Избранные произведения: В 3 т. – К. : Рад. Школа, 1985. – Т. 3: Общие проблемы педагогики. – 592 с.
- 7.Мухин М. И. Гуманизм педагогики В. А. Сухомлинского. – М. : Российская академия образования, 1994. – 184 с.
- 8.Провідництво в освіті. Від ідеї до вічності : колективна монографія / за заг. ред. проф. І. Богданова. Передмова академіка НАПН України В. Андрущенко. – К. : Освіта України, 2017. – 368 с.
- 9.Сухомлинский В. А. Методика воспитания коллектива / В.А.Сухомлинский. – М. : Просвещение, 1981. – 192 с.
10. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5 т. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 4: Павлиська середня школа. – 640 с.
11. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: В 6 т. – М. : Педагогика, 1990. – Т. 5: Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. – 528 с.

References

- 1.Anosov I.P. (2005). *Pedagogichna antropologiya [Pedagogical anthropology]*. Kyiv: Tvim inter [in Ukrainian].
- 2.Anosov I.P. (2003). *Suchasnyy osvitniy process: antropologichnyy aspekt [Modern educational process: Anthropological aspect]*. Kyiv: Tvim inter [in Ukrainian].
- 3.Anosov I.P., & Troicka T.S. (2008). *Osvita, nauka i ludina v XXI stolitti: bagatoaspektnist antropologichnogo piznannya [Education, science and people in the twenty-first century: multidimensional anthropological knowledge]*. Simferopol: Tavriya [in Ukrainian].
- 4.Karpenchuk S.G. (2001). *Pedagogichna tehnologiya A.S.Makarenko i suchasnist [Pedagogical technology A.S. Makarenko and the present]*. Rivne: RDGU [in Ukrainian].
- 5.Levkivski M.V. (2003). *Istoriya pedagogiki [History of pedagogy]*. Kyiv: Centr navch. lit. [in Ukrainian]
- 6.Makarenko A.S. (1985). *Izbrannie proizvedeniya: V 3 t. [Selected Works: 3 t.]*. Kyiv: Rad. Shkola [in Ukrainian].
- 7.Muchin M.I. (1994). *Gumanizm pedagogiki V.A. Suhomlinskogo [Humanism of Pedagogy VA Sukhomlinsky]*. Moskva: Rossiyskay akademiy obrazovaniy [in Russia].
- 8.Bogdanov, I.T. (Eds). (2017) *Guidance v osviti. Vid idei do vichnosti [Guidance in education from idea to eternity]*. Kyiv: Osvita Ukraini [in Ukrainian].
- 9.Suchomlinskiy V.A. (1981). *Metodika vospitaniy kollektiva [Method of education of the collective]*. Moskva: Prosveshenie [in Russia].
10. Suchomlinskiy V.A. (1977). *Vibrani tvori: V 5 t. [Selected works: 4 t.]*. Kyiv: Rad. Shkola [in Ukrainian].

11. Ushinskiy K.D. (1990). Pedagogicheskie sochineniy: V 6 t. [Pedagogical compositions. T. 5: Man as a subject of education: The experience of pedagogical anthropologists.]. Moskva: Pedagogika [in Russia].

АНОТАЦІЯ

У статті узагальнено основні антропологічні положення в поглядах на освітньо-виховний процес, розкриті у творчій спадщині українських педагогів-провідників К. Ушинського, А. Макаренка та В. Сухомлинського. Встановлено, що вчені намагались визначити предмет педагогіки й сутність виховання; значна увага приділялась виховній роботі колективу як духовного середовища; питанню співвідношення біологічного й соціального. Доведено, що творчість видатних педагогів наповнена позиціями демократизму, гуманізму, патріотизму у вихованні підростаючого покоління, орієнтована на майбутнє і краще в людині, що підтверджує провідницький характер їх діяльності.

Ключові слова: *провідник, провідництво, антропологізм, гуманізм, патріотизм, діалектичність, синергетика, емпатія, антропологічна рефлексія.*

УДК: 37 (477) (092)

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-2-20-30

The spiritual concept of M. Korf's heritage: historical and pedagogical aspects

Духовний концепт спадщини М. О. Корфа: історико-педагогічний аспект

Маруна Antoshchak,
candidate of pedagogical sciences,
associate professor

<https://orcid.org/0000-0001-5275-7433>

mberezhna@ukr.net

*Berdiansk State Pedagogical
University*

✉ 4 Schmidta St.,

*Berdiansk, Zaporizhzhia region,
71112*

Марина Антощак,
кандидат історичних наук,
доцент

*Бердянський державний
педагогічний університет*

✉ вул. Шмідта, 4

*м. Бердянськ, Запорізька обл.,
71112*

Original manuscript received April 19, 2018

Revised manuscript accepted September 22, 2018

ABSTRACT

The question of the religious component in the system of secular education was urgent in the second half of the XIX th century, after the introduction of the provincial and educational reforms in the Russian Empire, when People's Schoolwere created. It was these new educational institutions that needed to solve such issues as the introduction of a new system of teaching and education, taking into account the optimal interaction of secular and religious components during the educational process. A well-known educationalist, methodologist, author of textbooks for students and teachers' manuals, public activist M.O. Korf worked hard in this direction.

In 1870-71s M.O. Korf, the first in Russia, created a program of the Law of God for People's School, which was a precursor of the ministerial and synodal ones, and was published later on the pages of the "Russian Elementary School". The author noted that the methods of this discipline teaching did not differ from a teacher of methods of other educational subjects' teaching. But if every teaching should firstly bring up, for teaching the Law of God, upbringing should be the main task, even more important than for a teacher of the elementary school. It is the Law of God that has to educate a Christian, awaken religious feelings, inspire children to live according to biblical laws, teach them love, humanity, obedience, self-conscience, kindness to others, and demanding oneself on the example of Christ.

Mykola Korf used other methods to influence on the formation of moral and spiritual values of the youth. In his book "Our Friend", M. Korf introduced the earthly life of the Savior to children. While working on the creation of a methodology for teaching the Law of God, he popularized it by working with teachers at Teacher's congresses (Kherson in 1881, Berdyansk in 1883), while conducting pedagogical supervision over the work of provincial schools, publications on the pages of methodological and pedagogical mass media. The attention was paid to the necessity to fill the educational process of the provincial school with the religious content, and to discuss ways to

strengthen the educational function of the Law of God.

The article was devoted to the analysis of M. Korf's works in the direction of the formation of moral and spiritual values of the youth. The author notes that most of pedagogical and methodological innovations of the teacher have not lost their relevance today.

Keywords: *Key words: the Law of God, a teacher of the Law of God, People's School, spiritual and moral education, School Board.*

Постановка проблеми. До 60-х років XIX століття в Російській імперії роль духовництва у виховному та освітньому процесах була провідною, особливо на рівні початкової освіти. Саме на духовенство низкою законодавчих актів було покладено обов'язки не тільки вчителів, а й вихователів молодого покоління в душі православної віри та народності. Але з проведенням освітянської та земської реформ ситуація дещо змінилася. З появою світських навчальних закладів, зокрема, народних училищ, предмети релігійного змісту перестали займати переважну частину навчального часу. Духівництво втратило тотальний контроль над роботою навчальних закладів. Безперечно, предмети релігійного змісту не могли зникнути з переліку навчальних дисциплін. Цього не допустила б держава, Синод. Державна освітня політика характеризувалася тенденцією до здійснення якомога ширшого контролю над вихованням народу. У тих школах, де не викладався Закон Божий, не видавалися свідоцтва про закінчення курсу навчання. Для земських шкіл цей предмет був обов'язковим, його було включено в програму навчання [5, 68]. Відмовитися від релігійного навчання не готові були й самі селяни. Селянство довго звикало до шкіл нового типу через незрозумілі їм нові методи викладання, усунення від викладацької діяльності церковнослужителів.

Згідно з Положенням про початкові народні училища від 1864 року зазначалося, що Закон Божий мав викладати лише парафіяльний священик або спеціальний законовчитель, якого затверджувало єпархіальне керівництво. Ця ж вимога повторювалася статтею 16 Положення про народні училища від 1874 року.

Тож, такі предмети, як Закон Божий, церковний спів залишалися в переліку дисциплін, що викладалися в земських школах. Нагальними стали питання: наявності навчальних програм, розкладу занять, у якому б урахувалися навчальні дисципліни як релігійного, так і світського змісту, методики викладання Закону Божого, викладацького складу та рівня підготовки вчителів.

Аналіз основних досліджень і публікацій. В останні десятиріччя дореволюційний досвід Російської православної церкви в галузі народної освіти став предметом наукового дослідження. Але переважна частина робіт торкається діяльності тих навчальних закладів, які підпорядковувалися Святому Синоду, тобто духовних навчальних закладів. Цьому питанню присвячені дослідження Н. Бовсунівської, С. Бричок, В. Денисенко, Г. Єрмак, І. Петренко, Г. Яковенко, О. Федорчук, С. Мешкової, Г. Степаненко, К. Шумського Щодо питання організації

духовного виховання та ролі православної церкви, в тому числі й світських навчальних закладах у другій половині XVIII- першій половині XIX ст., то слід назвати дослідників В. Ворожбіт-Горбатюк, С. Білецьку, ситуації в Запорізькому краї – І. Лимана та К. Тургенева.

Питання релігійної освіти та виховання в освітніх закладах сучасної України не лише широко дискутується в громадських та наукових колах, а й актуалізує різноманітні площини цієї проблеми: юридичний аспект щодо освітньої діяльності церкви та релігійних організацій, стан українських законодавчих актів, що регулюють релігійну освіту в країні (І. Єрмак, В. Новіков, О. Романова, Ю. Решетніков, Л. Ярмол), упровадження релігієзнавчого компонента в систему шкільної освіти та виховання в загальноосвітніх закладах України, викладання предметів духовно-морального спрямування, зокрема “Християнської етики”, “Основ релігійної етики”, “Історії релігії” тощо, припустимі межі впливу релігійного виховання на освітній процес, здійснюваний у світських навчальних закладах, релігієзнавча складова змісту всесвітньої історії, визначення дидактичної та виховної мети релігієзнавчого матеріалу на уроках історії (М. Бендик, М. Боришевський, А. Васьків, Н. Веселага, В. Вихрущ, Л. Владиченко, І. Гнатів, Л. Дмитренко, В. Жуковський, І. Заїнчківська, М. Закович, Ю. Заячук, А. Калашнік, М. Кобрин, М. Люшин, І. Мицишин, О. Мостяєв, О. Огірко, О. Самойленко, О. Сухомлинська, Т. Тхоржевська, Л. Шугаєва, Ю. Щербяк). Такий широкий відгук у соціокультурному просторі України щодо названої проблеми ще раз підкреслює її актуальність.

І все ж тема розвитку духовної освіти у світських навчальних закладах другої половини XIX ст. у вітчизняній науці не стала предметом комплексного дослідження. Тож запропоновані розвідки шляхом висвітлення духовної концепції педагогічної спадщини відомого освітянина М. Корфа покликані усунути цю прогалину в історіографії.

Виділення невирішених проблем. Розвиток морально-етичної культури суспільства, духовно-моральне виховання молодого покоління; проблеми, пов’язані з виховним процесом загалом були і залишаються актуальними протягом століть. Сьогодні, коли відбувається пошук нової стратегії розвитку системи освіти щодо поєднання традицій національної педагогіки, досвіду та інновацій, вважаємо доцільним звернутися до напрацювань з питань морального виховання молоді в народних училищах XIX століття. Адже розгорнутий аналіз, вивчення, творче переосмислення та впровадження методичних та педагогічних доробок педагогів-новаторів, серед яких чільне місце належить М. Корфу, матиме позитивний вплив щодо якісного оновлення методологічної та теоретичної бази виховного процесу, формування морально-духовних цінностей молоді.

Метою дослідження є виокремлення і характеристика духовного концепту спадщини М. Корфа в історії педагогіки.

Виклад основного матеріалу. М. Корф був фактично реформатором тодішньої школи для народу. Саме йому належить як

сама ідея створення дешевої та короткострокової народної школи, так і практична її реалізація [17, 35; 23, 35, 51]. Народна земська школа, за М. Корфом, – це розвивально-морально-релігійна, соціально значуща інституція, що повинна сприяти розумінню, засвоєнню, поширенню системи знань про навколишній світ, формуванню узагальнених практичних умінь та навичок, якими мають володіти свідомі громадяни та гарні господарі.

Програма таких шкіл була ширшою, аніж передбачалося міністерськими вказівками [11, 38, 40]. До кінця XIX століття закони Російської імперії визнавали зміст освіти в початкових училищах лише в загальних рисах. Обсяг знань учнів для всіх сільських шкіл регламентувався, по суті, лише одним документом – “Правилами і програмами іспитів для бажаючих скористатися пільгою з відбуття воїнської повинності”, затвердженими в 1874 році. У Положеннях про початкові народні училища 1864 та 1874 років зазначалися такі предмети навчального курсу початкових шкіл, як Катехізис і Священна історія, читання по книгах цивільного та церковного друку і читання рукописів, чотири перші арифметичні дії, краснопис.

М. Корф виступав за поглиблення змісту навчання в земських школах [24, 92-93]. Він вважав необхідним дати випускникам народних шкіл загальну освіту. Наголошуючи, що народна школа повинна виконати завдання всестороннього розвитку особистості дитини, Микола Олександрович указував: “Головну задачу школи складає всесторонній розвиток людини, пробудження до діяльності всіх сил, притаманних людині... Кожна людина, народжена на світ, має право на всесторонній фізичний і психічний розвиток ...” [12, 276, 293]. З цього ж приводу на сторінках “Русской начальной школы” він писав: “... народна школа не готує ремісників чи землеробів, а виховує людей, а тому й повинна давати не спеціальну, а загальну початкову освіту, необхідну кожній людині, яке б майбутнє її не очікувало” [11, 62; 18, 17]. Крім російського та слов'янського читання, письма, елементарних відомостей з арифметики, Закону Божого, креслення, такі школи давали учням знання з вітчизняної історії, географії, природознавства (але для пояснення складних законів світових явищ Корф радив використовувати найпростіші побутові явища повсякденного життя сільського жителя [7, 341]), російської граматики. У багатьох школах програма була доповнена уроками гімнастики, ручної праці, співів [13, арк.68; 14, арк. 39; 15, арк. 7]. Олександрівською Училищною радою було розроблено навчальну програму та вимоги щодо кожного навчального предмета. Зокрема, із Закону Божого на кінець навчального року учні 1 класу повинні знати основні молитви, пояснювати їх зміст. Другокласники мусили, крім цього, знати ще декілька статей Старого та Нового завітів. Учні 3 класу мали знати та пояснювати Христові заповіді, історію Старого та Нового завітів [15, арк. 7]. Починати навчати молитвам Училищна рада в додатках до “Інструкції від 29 травня 1867 року” радила лише через три місяці після початку занять. До цього часу неграмотні новачки мали вже навчитися читати [3, 8].

На жаль, не в усіх сільських школах священики на достатньому рівні викладали цей предмет. Законовчителі, не вивчаючи в духовних семінаріях основ педагогічних наук, не мали чітких уявлень про специфіку роботи з дітьми і методіку викладання Закону Божого. Тож під час роботи в школах більше уваги приділялось заучуванню молитов, заповідей без їх розуміння учнями. Переважна частина законовчителів не вміли цікаво розповісти, незрозуміло пояснювали терміни, що призводило до перекручування учнями незрозумілих їм слів Святого письма. Про це на денному засіданні земських зборів 2 жовтня 1870 року за ініціативою гласного селянина Щербака обговорювалося питання посилення контролю за викладанням священиками названого предмета. Барон Корф як член Училищної ради для вирішення цієї проблеми радив земству звернутися з клопотанням до місцевого єпархіального керівництва. Пропозиція барона була прийнята, збори постановили доручити управі клопотати до його преосвященства єпископа Алексія зобов'язати священиків викладати Закон Божий у народних школах [19, арк. 50].

Згідно з Положенням про початкові народні училища, статті 17 та 24, духовництво отримало право наглядати за релігійно-моральним вихованням у початкових народних училищах та недільних школах. Щодо таких перевірок Микола Олександрович зазначав, що такий нагляд був необхідним, але проводити його треба з великою обачністю, яка гарантувала б спокій учителеві та школі [6]. З 1867 року Олександрівська Училищна рада отримала дозвіл Катеринославської духовної консисторії проводити педагогічний контроль над вивченням Закону Божого, чим і скористалася [3, 10]. У 1870 році барон Корф під час роботи чергових земських зборів, обговорюючи Звіт Училищної ради за 1869-1870 рр., прохав дозволити члену ради священику Симону Іванову видавати добові в сумі 2 крб. та прогонні із сум, асигнованих управою для поїздок членів управи в справах земства. Симон Іванов займався перевіркою викладання Закону Божого в школах повіту, друком звітів про її результати. Питання було вирішено позитивно [20, арк. 15, 97].

У 1870-71 р.р. М.О. Корф сформулював програму для сільської школи з цього предмета й опублікував її пізніше на сторінках "Русской начальной школы". Автор зазначив, що за методами навчання Закон Божий нічим не відрізняється від інших навчальних дисциплін. Але якщо будь-яке навчання повинне насамперед виховувати, то для законовчителя виховання має бути головним завданням, ще важливішим, аніж для вчителя початкових класів. Саме Закон Божий повинен виховувати християнина, пробуджувати релігійні почуття, надихати дітей жити за біблійними законами, навчати їх на прикладі Христа любові, людяності, покірності, самопосягати, доброті до інших та вимогливості до себе [11, 63]. Барон Корф з цього приводу писав: "Школа, яка не виховує, не прищеплює дитині релігійного почуття, і, разом із тим, правил моралі, – ... не школа. Це вертеп майбутніх розбійників" [8, 12; 18, 17]. Бездумне читання й заучування напам'ять тексту Євангелія ніяких позитивних

результатів не мало, тому барон Корф закликав законовчителів при викладанні звертатися до мислення, пам'яті та почуттів дитини, відмовитися від методу схоластики. Він наголошував, що священник, який хоче викладати в школі, повинен бути педагогом. Для законовчителів барон Корф рекомендував використовувати молитовник, складений священиком Соколовим. Хоча твір не було внесено до каталогу Міністерства народної освіти, його зміст та низька вартість (15 коп. сріблом) робили можливим використання як посібника із самоосвіти.

Через 11 років після публікацій М.О. Корфа, на початку 1881 року, Святий Синод опублікував в єпархіальних відомостях програму з вивчення Закону Божого. Те, що в пояснювальній записці було подано педагогічні принципи викладання цього предмета й запропоновано використовувати наочність та коментоване читання, Микола Олександрович назвав позитивною ознакою оздоровлення нації, бажанням самого духівництва замінити схоластику педагогікою [10, 14-22]. Запропонована Синодом програма не відповідала кількістю годин програмі народної школи, тому М. Корф спробував скоротити її й віддати перевагу вивченню Старого завіту, норм християнської моралі, а інші теми рекомендував вивчати в недільних повторювальних школах.

Тож, М. Корф першим у Росії склав програму Закону Божого для народних шкіл, яка була передвісником міністерської та синодальної, і при цьому не суперечила останнім. У своїй книзі "Наш друг" М. Корф знайомив дітей із земним життям Спасителя (до речі, це єдина на той час книга, що пов'язувала євангелійські розповіді із святковими днями навчальної зими).

Олександрівська Училищна рада (створена за ініціативи М. Корфа) з початку існування приділяла увагу організації педагогічного контролю. Не отримавши підтримки від державних структур, доклдала зусиль, аби власними силами організувати перевірки. Слід зазначити, що більшість навчальних закладів керувалася вказівками ради. Так, на весняну перевірку шкіл 1871-1872 н.р. у ряді навчальних закладів законовчителі віддавали перевагу усній формі, тобто використанню не книжної, не зрозумілої для дітей мови, а доступної, адаптованої до дитячого віку [19, арк. 107]. Відповідальність за вивчення текстів молитов було покладено не на законовчителів (як це було у 1866-1868 р.р.), а на вчителів народних училищ [2, арк. 107].

Використовував Микола Корф й інші засоби, аби впливати на процес формування морально-духовних цінностей молоді. Так, 1869-1870 н.р. Олександрівська Училищна рада, за клопотанням М. Корфа, безкоштовно отримала 3500 екземплярів Євангелія на російській мові від "Общества распространения святого писания в России", які роздані учням двох повітів Катеринославської губернії. Це було дуже важливим для процесу навчання, адже в школах на той час використовувалися Псалтирі на слов'янській мові, яка малозрозуміла для школярів.

Учительський з'їзд, що працював у Херсоні в 1881 році під керівництвом того ж М. Корфа, одноголосно постановив рекомендувати

вчителям кожен робочий день починати читанням Євангелія. Серед питань, винесених на порядок денний, було обговорено шляхи посилення виховної функції Закону Божого [4, 89; 9, 86; 10, 16, 87; 16, 187; 18, 473; 21, 54-56].

Виступаючи на вчительському з'їзді 10 червня 1883 року у м. Бердянську, М. Корф знову звернув увагу на необхідність наповнення релігійним змістом навчально-виховного процесу земської школи. Він звернув увагу присутніх на виховний потенціал предмета "Закон Божий". На думку М. Корфа, розуміння дітьми премудрості Божих законів допоможе вирішити головне завдання морального виховання – побороти зло в людині й спрямувати її на добро. Висловлено було на з'їзді й судження щодо ефективних прийомів та методів викладання предметів релігійного змісту – Закону Божого, церковнослов'янської мови та морально-релігійного виховання учнів [22, 435].

У листі до Московської думи в 1882 році М. Корф розвивав власні погляди на завдання народної освіти: "Я не перестану, поки живий, вірувати в єдиний для мене політичний ідеал Росії нашого часу – єднання всіх сил ... на користь розповсюдження на Русі релігійно-моральної розвивальної школи". Листа було зачитано на засіданні думи [1, 284-285].

Таким чином, М. Корф морально-етичному, релігійному вихованню приділяв досить уваги, вважаючи це одним із головних завдань народної школи.

Висновки. Хоча Україна є секулярною державою, буде доцільним звернутися з наукових позицій до досвіду викладання предметів релігійного змісту в пореформений період. Використання досягнень вітчизняної педагогіки досліджуваного періоду в умовах розбудови сучасної української шкільної освіти є особливо корисним щодо оптимальної взаємодії світської та релігійної компоненти освіти та виховання, припустимих меж впливу релігійного виховання на освітній процес. Безперечно, вивчення надбань М.О. Корфа, осмислення історично-складеного змісту духовно-морального виховання дітей з подальшим творчим його використанням, дасть можливість мати позитивні результати діяльності навчальних закладів.

Література

1. Веселовский Б.Б. История земства за сорок лет. – Т IV. / Борис Борисович Веселовский. – СПб., 1911. – 696 с.
2. Доклады Александровскому училищному совету членов его Ф.Ф. Малеева, Д.Т. Гнедина, Е.И. Шабельского, барона Н.А. Корфа и фон-Шварца о произведенной каждым из них ревизии училищ за 1871–1872 учебный год. – Екатеринбург. – 1872. – ДАЗО, ф.56, оп.1, спр.7. – 125 арк.
3. Дополнение к "Инструкции" Александровского уездного училищного совета преподавателям, от 10 сентября 1867 года // Народная школа. – 1869. – №5. – С. 8 – 12.
4. Драч О. О. Развитие початковой освіти в Україні (1861 – 1917 рр.): дис. ... к. істор. наук / Оксана Олександрівна Драч. – Харків, 2001. – 280 с.
5. Корф Н. Как наше земство зарождалось и подрастало / Николай Александрович Корф // Русская мысль. – 1881. – №3. – С. 58 – 97.

6. Корф Н.А. К вопросу об отношении духовенства к школе / Н.А. Корф // СПб. Ведомости, 1871. – 11 июля, № 188.
7. Корф Н. Наше школьное дело. Сборник статей по училищеведению / Николай Александрович Корф. – Москва, 1873. – 430 с.
8. Корф Н. Наши педагогические вопросы. Т. I, II. Вып. 1. / Николай Александрович Корф. – М., 1882 – 1886. – 410 с.
9. Корф Н.А. Педагогический съезд сельских учителей Александровского уезда // Журнал Министерства народного просвещения. – 1870. – № 12. – Т. 151 – Отд. 4. – С. 201 – 209.
10. Корф Н. Программа по Закону Божию, утверждённая Святейшим Синодом для сельских начальных училищ / Николай Александрович Корф // Народная школа. – 1881. – № 11. – С. 14 – 22.
11. Корф Н.А. Русская начальная школа. Руководство для земских гласных и учителей сельских школ. Издание 3 / Николай Александрович Корф. – СПб., 1871. – 363 с.
12. Корф Н.А. Теория Дарвина и вопросы педагогики / Николай Александрович Корф // Вестник Европы. – 1873. – № 1. – С. 275 – 311.
13. Отчёт Александровской уездной земской управы очередному уездному земскому собранию сессии 1881 года за 1880 год. – Екатеринбург. – 1881. – ДАЗО, ф.56, оп.1, спр.21. – 188 арк.
14. Отчёт Александровской уездной земской управы очередному уездному земскому собранию сессии 1882 года за 1881 год. – Екатеринбург. – 1882. – ДАЗО, ф.56, оп.1, спр.26. – 193 арк.
15. Отчёт Александровского уездного Училищного совета, членов его и попечителей школ о состоянии народного образования в Александровском уезде за 1885 – 1886 год. С приложениями. – Александровск. – 1887. – ДАЗО, ф. 56, оп.1, спр.48. – 152 арк.
16. Песковский М.Л. Барон Николай Александрович Корф в письмах к нему разных лиц: общая характеристика барона Корфа и пять отдельных очерков о его деятельности / Матвей Леонтьевич Песковский. – СПб., 1895. – 243 с.
17. Пискун Г. Педагогическая деятельность барона Н.А. Корфа / Г. Пискун. – Н. – Новгород, 1914. – 24 с.
18. Постановление чрезвычайного Александровского уездного земского собрания об избрании почётных мировых судей по Александровскому судебномировому округу. 26 ноября 1882 г. – Екатеринбург. – 1883. – ДАЗО, ф.56, оп.1, спр.29. – 8 арк.
19. Протоколы Александровского уездного земского собрания очередной сессии, с 26 сентября по 3 октября 1870 г., с приложениями.- Екатеринбург. – 1871. – ДАЗО, ф. 56, оп. 1, спр.6. – 181 арк.
20. Разные известия. Съезд народных учителей в Херсоне // Народная школа. – 1881. – № 9. – С. 54 – 56.
21. Сборник постановлений Бердянского Уездного Земского Собрания с 1866 г. по 1908 г., Т. II.- Москва, 1910. – 980 с.
22. Семёнов Д. В гостях у барона Корфа. Его педагогические взгляды и общественная деятельность. (По личным воспоминаниям) / Дмитрий Дмитриевич Семёнов // Русская школа. – 1896. – № 11. – С. 30 – 46.
23. Шумілова І.Ф. Розвиток земських шкіл Приазов'я другої половини ХІХ – початку ХХ століття. / Ірина Федорівна Шумілова // Дис...к.п.н. – Бердянськ, 2004. – 288 с.

References

1. Veselovskiy B.B. (1911). Istoriya zemstva za sorok let [History of the

zemstvos for forty years]. Vols. IV. SPb. [in Russian].

2. Derzhavniy arhiv Zaporizkoyi oblasti [State Archives of Zaporizhzhya Oblast] (1872). Doklady Aleksandrovskomu uchilischnomu совету chlenov ego F.F. Maleeva, D.T. Gnedina, E.I. Shabelskogo, barona N.A. Korfa i fon-Shvartsa o proizvedYonnoy kazhdym iz nih revizii uchilisch za 1871–1872 uchebnyiy god.- Ekaterinoslav [Reports to the Alexandrovsky school board of members of his F.F. Maleeva, D.T. Gnedina, E.I. Shabelsky, Baron N.A. Korf and von Schwartz about the revision of the schools produced by each of them for the academic year 1871-1872.]. – f. 56, op. 1, spr. 7. – Ekaterinoslav [in Russian].

3. Dopolnenie k "Instruktsii" Aleksandrovskogo uezdnoy uchilischnogo soveta prepodavatelyam, ot 10 sentyabrya 1867 goda [Supplement to the "Instructions" of the Aleksandrovsky Uyezd School Council to teachers, dated September 10, 1867] (1869). Narodnaya shkola – The People's School, 5, 8-12 [in Russian].

4. Drach O.O. (2001). Rozvitok pochatkovoy osviti v Ukrayini (1861 – 1917 rr.) [Development of elementary education in Ukraine (1861 – 1917 years)]. Candidate's thesis. Harkiv [in Ukrainian].

5. Korf N. (1881). Kak nashe zemstvo zarozhdalos i podrastalo [As our Zemstvo arose and grew up]. Russkaya mysl – The Russian Mistle, 3, 58-97 [in Russian].

6. Korf N.A. (1871). K voprosu ob otnoshenii duhovenstva k shkole [To the question of the attitude of the clergy to the school]. SPb. Vedomosti – St. Petersburg. Vedomosti, 188 [in Russian].

7. Korf N. (1873). Nashe shkolnoe delo. Sbornik statey po uchilischevdeniyu [Our school business. Collection of articles on school education]. Moskva [in Russian].

8. Korf N. (1882-1886). Nashi pedagogicheskie voprosy [Our pedagogical questions]. T. I, II. Vyip. 1. – Moskva [in Russian].

9. Korf N.A. (1870). Pedagogicheskiy s'ezd selskih uchiteley Aleksandrovskogo uezda [Pedagogical congress of rural teachers of Aleksandrovsky district]. Zhurnal Ministerstva narodnogo prosvescheniya – Journal of the Ministry of Education, 12, T. 151, Otd. 4, 201-209 [in Russian].

10. Korf N. (1881). Programma po Zakonu Bozhiyu, utverzhYonnaya Svyateyshim Sinodom dlya selskih nachalnih uchilisch [Program for the Law of God, approved by the Holy Synod for rural primary schools]. Narodnaya shkola – The People's School, 11, 14-22 [in Russian].

11. Korf N.A. (1871). Russkaya nachalnaya shkola. Rukovodstvo dlya zemskih glasnyih i uchiteley selskih shkol [Russian elementary school. Manual for Zemstvo Vowels and Teachers of Rural Schools]. Izdanie 3. SPb. [in Russian].

12. Korf N.A. (1873). Teoriya Darvina i voprosy pedagogiki [Theory of Darwin and questions of pedagogy]. Vestnik Evropyi – Herald of Europe, 1, 275-311 [in Russian].

13. Derzhavniy arhiv Zaporizkoyi oblasti [State Archives of Zaporizhzhya Oblast] (1881). Otchyot Aleksandrovskoy uezdnoy zemskoy upravly ocherednomu uezdnomu zemskomu sobraniyu sessii 1881 goda za 1880 god [The report of the Aleksandrovsky uezd zemstvo council to the next district zemstvo assembly of the sesia of 1881 for the year 1880]. – f. 56, op. 1, spr. 21. – Ekaterinoslav [in Russian].

14. Derzhavniy arhiv Zaporizkoyi oblasti [State Archives of Zaporizhzhya Oblast] (1882). Otchyot Aleksandrovskoy uezdnoy zemskoy upravly ocherednomu uezdnomu zemskomu sobraniyu sessii 1882 goda za 1881 god [The report of the Aleksandrovsky uezd zemstvo council to the next district zemstvo assembly of the sesia of 1882 for the year 1881]. – f. 56, op. 1, spr. 26. – Ekaterinoslav [in Russian].

15. Derzhavniy arhiv Zaporizkoyi oblasti [State Archives of Zaporizhzhya Oblast] (1887). Otchyot Aleksandrovskogo uezdnogo Uchilischnogo soveta, chlenov ego i popechiteley shkol o sostoyanii narodnogo obrazovaniya v Aleksandrovskom

uezde za 1885 – 1886 god. S prilozheniyami [Report of the Aleksandrovsky Uyezd School Council, its members and trustees of schools on the state of public education in the Alexander district for 1885 – 1886. With applications.]. – f. 56, op. 1, spr. 48. – Aleksandrovsk [in Russian].

16. Peskovskiy M.L. (1895). Baron Nikolay Aleksandrovich Korf v pismah k nemu raznyih lits: obschaya harakteristika barona Korfa i pyat otdelnyih ocherkov o ego deyatelnosti [Baron Nikolai Alexandrovich Korf in letters to him of different persons: general characteristics of Baron Korf and five separate essays on his activities] SPb. [in Russian].

17. Piskun G. (1914). Pedagogicheskaya deyatelnost barona N.A. Korfa [Pedagogical activity of Baron NA Korf] N.-Novgorod [in Russian].

18. Derzhavniy arhiv Zaporizkoyi oblasti [State Archives of Zaporizhzhya Oblast] (1883). Postanovlenie chrezvyichaynogo Aleksandrovskogo uездnogo zemskogo sobraniya ob izbranii pochYotnyih mirovyyih sudey po Aleksandrovskomu sudebno-mirovomu okrugu. 26 noyabrya 1882 g. [The decision of the emergency Aleksandrovsky district zemstvo assembly on the election of honorary justices of the peace in the Alexandrovsky judicial-world district. November 26, 1882]. – f. 56, op. 1, spr. 29. – Ekaterinoslav [in Russian].

19. Derzhavniy arhiv Zaporizkoyi oblasti [State Archives of Zaporizhzhya Oblast] (1871). Protokolyi Aleksandrovskogo uездnogo zemskogo sobraniya ocherednoy sesii, s 26 sentyabrya po 3 oktyabrya 1870 g. S prilozheniyami [Protocols of the Alexandrovsky district zemstvo meeting of the next session, from September 26 to October 3, 1870. With annexes]. – f. 56, op. 1, spr. 6. – Ekaterinoslav [in Russian].

20. Raznyie izvestiya. S'ezd narodnyih uchiteley v Hersonе [Different news. Congress of the National Teachers in Kherson] (1881). Narodnaya shkola – The People's School, 9, 54-56 [in Russian].

21. Sbornik postanovleniy Berdyanskogo Uездnogo Zemskogo Sobraniya s 1866 g. po 1908 g. [Collection of resolutions of the Berdyansk Uyezd Zemsky Assembly from 1866 to 1908] (1910). (Vols. II). Moskva [in Russian].

22. Semyonov D. (1896). V gostyah u barona Korfa. Ego pedagogicheskie vzglyadyi i obschestvennaya deyatelnost. (Po lichnyim vospominaniyam) [Visiting Baron Korf. His pedagogical views and social activities. (According to personal memories)]. Russkaya shkola – Russian school, 11, 30-46 [in Russian].

23. Shumilova I.F. (2004). Rozvitok zemskih shkil Priazov'ya drugoyi polovini XIX – pochatku XX stolit'ya [Development of Zemsky schools of the Azov region of the second half of the nineteenth and early twentieth centuries] Candidate's thesis. Berdyansk [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

Питання релігійного компонента в системі світської освіти нагальним постало в другій половині XIX ст., після впровадження в Російській імперії земської та освітньої реформ, коли стали створюватися народні училища. Саме ці навчальні заклади нового типу потребували вирішення таких питань, як впровадження нової системи навчання й виховання з урахуванням оптимальної взаємодії світської та релігійної складових під час здійснення освітньо-виховного процесу. У цьому напрямку наполегливо працював відомий педагог, методист, автор підручників для учнів та посібників для вчителів, громадський діяч М. Корф.

У 1870-71 р.р. М. Корф першим у Росії склав програму Закону Божого для народних шкіл, яка була передвісником міністерської та синодальної, й опублікував її пізніше на сторінках “Русской начальной школы”. Автор зазначив, що за методами навчання ця дисципліна нічим не відрізняється від інших

навчальних предметів. Але якщо навчання повинне насамперед виховувати, то для законовчителя це має бути головним завданням, ще важливішим, аніж для вчителя початкових класів. Саме Закон Божий повинен виховувати християнина, пробуджувати релігійні почуття, надихати дітей жити за біблійними законами, навчати їх на прикладі Христа любові, людяності, покірності, самопосягати, доброті до інших та вимогливості до себе.

Використовував Микола Корф й інші засоби, аби впливати на процес формування морально-духовних цінностей молоді. У своїй книзі "Наш друг" педагог знайомив дітей із земним життям Спасителя. Працюючи над створенням методики викладання Закону Божого, популяризував її шляхом роботи з вчителями на вчительських з'їздах (Херсонського у 1881 році, Бердянського у 1883 році), під час проведення педагогічного контролю над роботою земських шкіл, публікацій на сторінках методично-педагогічної преси. Зверталася увага на необхідність наповнення релігійним змістом навчально-виховного процесу земської школи, обговорювалися шляхи посилення виховної функції Закону Божого.

Саме аналізу наробок М. Корфа в напрямку формування морально-духовних цінностей молоді присвячено статтю. Автор зазначає, що більшість педагогічних і методичних інновацій педагога не втратили своєї актуальності сьогодні.

Ключові слова: Закон Божий, законовчитель, народні училища, духовно-моральне виховання, Училищна рада.

УДК 37.091.4:316.344.3(477)“1917/1920”
DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-2-31-40

The role of Ukrainian intelligentsia in guiding educational movement of 1917-1920

Роль української інтелігенції в провідницькому освітньому русі 1917-1920 рр.

Oksana Bunchuk,

candidate of pedagogical sciences,
art.teacher

<https://orcid.org/0000-0002-7094-4934>

buncukatana@gmail.com

Yulia Yermak,

candidate of pedagogical sciences,
associate professor

<https://orcid.org/0000-0002-4475-6390>

uliyaermak30@ukr.net

Оксана Бунчук,

кандидат педагогічних наук,
старший викладач

Юлія Єрмак,

кандидат педагогічних наук,
доцент

Melitopol Bogdan Khmelnitsky State
Pedagogical University

Мелітопольський державний
педагогічний університет імені

Богдана Хмельницького

✉ 20 Hetmans'ka St.,
Melitopol, Zaporizhzhia region,
73312

✉ вул. Гетьманська, 20,
м. Мелітополь, Запорізька
область, 73312

Original manuscript received April 17, 2018

Revised manuscript accepted September 12, 2018

ABSTRACT

In the article, the authors reveal the role of the Ukrainian intelligentsia in the guiding educational movement of 1917-1920, as during the period of the national-democratic revolution of the Ukrainian people, it was the social organizations and cultural and educational societies that took the honorary role of guides and leaders in this field. In fact, the public took care of education in Ukraine until the formation of the first leading Ukrainian educational institution – the General Secretariat of Education. With the active participation of public figures, the first Ukrainian gymnasium was set up, they took the Ukrainization of the school in Ukraine, arranging in 1917 the first courses of Ukrainian studies for teachers throughout the country, elaborated the main provisions of the reform of school education, took care of terminology and the publication of school books. During its activities and in the period of Denikin and at the beginning of the Soviet government, it was the patriotically conscious intelligentsia who was the leading force in society, which laid the foundations for the development of Ukrainian schooling, fulfilled its mission and mission to bring the national education, mother tongue, to the Ukrainian people.

Keywords: *Ukrainian intelligentsia, explorer educational motion, public organizations, national system of education, publicmen.*

Постановка проблеми. Однією з найважливіших сучасних проблем є відродження національної самобутності школи, покликаної

формувати високий інтелект нації, її соціальний і культурний генофонд. Підвищення національної свідомості молоді через систему освіти – гарант майбутнього українського народу. Сьогодні йде пошук не лише шляхів оновлення освіти, а й принципово нових перспектив і можливостей – до школи нової генерації – української національної школи.

В аналізі минулого одне з основних місць посідає питання освіти й шкільництва. Нація, що належним чином дбала про розвиток освіти та духовності, за жодних обставин не втрачала назавжди своєї незалежності, вона ростила й плекала власну інтелектуальну еліту, носіїв національної свідомості – своє майбутнє.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Аналіз літературних джерел, які висвітлюють цю проблему, засвідчує, що вони охоплюють незначну кількість робіт, але саме ця група джерел стала першоосновою для сучасних досліджень ролі української інтелігенції в розвитку освіти 1917-1920 рр. До джерел, які розкривають діяльність громадських діячів зазначеного періоду можна віднести науково-історичні, педагогічні твори науковців к. ХІХ – поч. ХХ ст. таких, як О. Доценко, С. Пастернак, С. Сірополко. Серед науковців-сучасників, що досліджували проблему, можна назвати Г. Васьковича, С. Єфремова, І. Лікарчука, Б. Матроса, П. Ротача та ін.

Формулювання мети і завдань статті – розкрити та проаналізувати значення української інтелігенції в розвитку шкільництва 1917-1920 рр.

Виклад основного матеріалу. Революційні події весни 1917 р. у Російській імперії привели до падіння монархії та проголошення певних демократичних перетворень. На хвилі революційних подій в Україні на початку березня 1917 р., утворилася Центральна Рада, яка взяла на себе функції загальноукраїнського громадсько-політичного центру. Новостворений орган визнавав пріоритетом відродження державності українського народу, відвів чільне місце в державотворчій політиці питанню національно-культурного будівництва. У цій складній і багатогранній роботі на перші позиції виходило завдання побудови національної системи освіти та її основи – школи.

Тому у відозві до українського народу 7 березня 1917 р. Центральна Рада закликала всіх громадян, культурні й політичні організації, місцеві органи влади добиватися дозволу від Тимчасового уряду на розширення мережі освітніх закладів, переведення їх на українськомовне викладання, українізації державно-адміністративних установ, утворення українських культурних товариств, а також закликала населення України збирати гроші до Національного фонду, частину з яких планувалося виділити на культурне будівництво. Відповідно голова Центральної Ради М. Грушевський звернувся до української інтелігенції з проханням узяти участь у створенні нової школи, проведенні українізації освіти і надавати всебічну допомогу підвищенню загального культурного рівня населення [4].

Між тим, нагальна потреба розпочати створення національної школи в Україні не дозволяла чекати на виконання непевних обіцянок російського уряду. Провідні українські діячі освіти, науки, культури вважали за необхідне невідкладно домагатися реалізації природного права українського народу на національну освіту всіх рівнів.

У квітні 1917 р. при Київській міській Думі була утворена українська шкільна комісія в складі М. Грушевського, І. Стешенка, В. Ігнатовича, М. Ярошевського, Т. Лубенця, С. Романюка, Є. Королькова, яка й започаткувала роботу з українізації шкіл у Києві і губернських містах. За прикладом Києва при думках інших міст України були створені подібні комісії, які допомагали запроваджувати україномовне викладання в школах, організовувати друкування навчальної літератури рідною мовою, створювати курси з підготовки учителів-україністів, відкривати національні школи.

Одним із напрямів культурно-освітньої діяльності прогресивної інтелігенції стала боротьба за відкриття українських початкових шкіл, якій при підтримці Центральної Ради в перші місяці 1917 р. вдалося відкрити одну з перших українських гімназій у м. Києві. Громадянство отримало дозвіл на відкриття гімназії від Київської шкільної округи, "Виконавчого комітету Ради об'єднаних громадських організацій м. Києва". Гімназію ім. Т. Шевченка було відкрито 18 березня 1917 року.

Не маючи змоги одержати асигнування на гімназію від уряду і бажаючи зберегти більшу самостійність і незалежність гімназії, громадські діячі відкрили її на власні кошти та кошти заможних людей. Свого приміщення гімназії не мала, тому заняття здійснювалося в другу зміну з третьої до сьомої години вечора в приміщенні гімназії А. Жекуліної. Таке становище було характерним і для інших українських гімназій, які відкривалися пізніше: відсутність власного приміщення й державної допомоги; друга зміна навчання.

Оскільки школа була відкрита наприкінці навчального року, то в ній розпочали навчання лише в трьох класах: молодшому та старшому підготовчих і першому. Їх контингент складався переважно з дітей, що й раніше навчалися українською мовою в різних притулках для біженців і невеликої кількості дітей "свідомих українських громадян". Із наступного навчального року гімназія розширилась до шести класів: молодший підготовчий, старший підготовчий, два перших, другий і третій. Усього в гімназії навчалось 174 учні, з них 108 хлопчиків та 66 дівчаток. Соціальний склад учнів був різним: біженці з притулків – 70, селяни – 43, міщани – 20, козакі – 6, інтелігенція – 35.

Директором гімназії спочатку був П. Холодний, потім – В. Дурдуківський. У гімназії читались такі предмети: Закон Божий, українська мова, історія, географія, природознавство, математичні науки, малювання, письмо, співи, гімнастика; існувала молодша підготовча група. Також у гімназії на дуже високому рівні було викладання українознавих дисциплін і патріотичного виховання молоді. Г. Ващенко зазначав, що школа розвивала й творчі здібності у вихованців, про що

свідчили численні малюнки учнів, зібрані ними в кабінетах і лабораторіях колекції, різні вироби і т. ін. [1, с. 17].

Таким чином, відкриття гімназії було наслідком досить довгої попередньої підготовчої роботи кращих українських педагогічних сил. Крім уведення нових українознавчих дисциплін, нових програм із цих предметів, видання нових підручників та розробки нової методології навчання і виховання, громадськість брала на себе і вирішення фінансово-правових питань щодо новоствореного навчального закладу.

Розширення мережі шкіл, посилення їх матеріальної бази та забезпечення шкільної освіти кадрами була лише частиною великої роботи громадськості з побудови національної школи. Однак у цій напруженій роботі чи не найголовнішим завданням стало переведення зрусифікованої школи на національний ґрунт. Це можна було здійснити лише шляхом уведення україномовного викладання в школах, перебудови виховної роботи на національно-патріотичних засадах, формування в підростаючого покоління нової національної ментальності та широкого запровадження.

Утворення спілки учителів-українців у м. Києві пов'язане з відкриттям на початку 1917 – 1918 н. р. 16 українських початкових шкіл міста. Ініціювали цю справу освітні товариства і Генеральний Секретаріат Освіти, а міська Дума дала згоду на їх відкриття. Для підтримки української школи громадські діячі організували фонд “На допомогу рідній школі”.

Саме на кошти товариств у вересні 1917 р. у Києві була відкрита друга гімназія імені Кирило-Мефодіївського братства, яка мала підготовчий та вісім навчальних класів. Директором її був Ф. Сушицький, а учителями працювали приват-доценти університетів Св. Володимира й Українського народного О. Грушевський, Ф. Швець, М. Кравчук, а також лектори Педагогічної академії П. Зайцев, О. Дорошкевич та інші. Плата за навчання в гімназії становила 80 крб. за рік.

Третя українська гімназія відкрита 14 вересня 1917 р. у м. Києві в складі підготовчого та 1-3 класів, до яких прийнято 100 учнів. У передмісті м. Києва на Шулявці згодом за ініціативою товариства “Просвіта” була відкрита і четверта українська гімназія в складі двох підготовчих та першого класу [9, № 180, с. 69].

Відкриття перших українських гімназій у Києві, столиці УНР, стало визначною подією не лише культурно-освітнього, а й суспільно-політичного життя в цілому. Воно показало не тільки прагнення, а й можливість побудови національної школи як вирішальної складової системи освіти, здатної забезпечити навчання рідною мовою, виховання національно свідомих громадян відродженої України [11, с. 66].

Окреслюючи напрями розвитку освіти і виховання в Україні, С. Русова, писала згодом: “...в утворенні національної школи ми закладали два начала: перше – безпосередню націоналізацію педагогічних засобів виховання і навчання дітей та молоді, тобто – рідна мова викладу і зміна програми з тенденцією внести ті науки, які дають

найбільше громадської національної свідомості, – історію й географію рідного краю і народне мистецтво – музика, співи, орнаментика; друге – єднання навчального процесу з суспільним буттям, моральним й громадсько-політичним вихованням учнів, без чого неможливе будівництво нового життя” [12, с. 143].

Розмірковуючи над здобутками на ниві національної освіти в перший рік Української Народної Республіки, М. Гончар у статті “Наша школа” констатував, що навчання українською мовою в школах розпочалося вже з осені 1917 р. Виходячи із спостережень за дітьми, дослідник зазначив, що перехід з російської на рідну мову навчання не був складним для них, а навпаки, учні сприйняли його з великою цікавістю. Та і вчителі поступово переконались, “що тільки своя рідна школа може найбільше дати знань учневі при найменшій затраті часу”. Труднощів було багато: війна, нестача підручників тощо. “Але, незважаючи на все це, школа не тільки не занепала, а, як показав мій власний досвід, українська школа за рік дала такий мінімум знань, який без всякого прибільшення рівнявся максимуму знань, коли вона була чужомовною”, – зазначав М. Гончар. Він наголошував, що насамперед рідна школа дала учням національну самосвідомість, дозволив їм дізнатись, хто вони, ким були пращури, саме тому навчилися шанувати свій край і народ. Упровадження рідної мови в школу вплинуло і на виховання – “ніщо так не зближує людей, як їх мова, розуміння один одного через неї”. Саме мова стала об’єднувальною силою учня і вчителя. Таким чином, тільки “через одну уже мову склались такі умови, які виховують з дитини вільну людину” [9, № 180, с. 31-32].

Тяжкого удару українській школі завдали денікінці. Денікінський антиукраїнський рух за масштабами боротьби проти українського національно-культурного будівництва за весь період визвольних змагань був найбільш масовий і найагресивніший.

Восени 1919 р. головнокомандуючим Катеринославською, Харківською та Полтавською губерніями став близький до А. Денікіна генерал В. Май-Маєвський, який пізніше прийняв у нього командування Добровольчою армією, видав наказ щодо заборони українських шкіл.

На виконання цих наказів скасовувалося викладання українознавчих предметів (історія та географія України, українська література і мова) як шкідливих й зайвих. Спеціальним розпорядженням Особливої наради було наказано познімати у всіх установах портрети Т. Шевченка. Нависла також загроза над помешканнями українських гімназій, зокрема в Києві. Так, друга українська гімназія користувалася, за згодою другої російської гімназії, колишнім інтернатом останньої і змушена була передати 11 кімнат свого приміщення Технічній школі Інженера Кобелева, яка потребувала тільки 4 класні кімнати. Це відбулося за розпорядженням голови Київського шкільного округу. Усі спроби адміністрації гімназії переконати його в тому, що руйнувати життя цілого закладу не варто і що потрібні йому кілька кімнат можна знайти в іншому будинку, він категорично наполягав на передачі приміщення [6].

Опинилася на вулиці також 1-а державна українська гімназія ім. І. Котляревського у Полтаві, виселена білогвардійськими властями з власного приміщення, де розмістили дитячий притулок.

Водночас закривалися й інші навчальні заклади в Україні. Зокрема, у селі під Фастовом денікінці розігнали учнів і вчителів народної двокласної школи, а одного з останніх заарештували тільки за те, що навчання там провадилося національною мовою. Становище українських педагогів у захоплених білогвардійцями містах було жакхливе. Багато з них вимушені були зрікатися завідування навчальними закладами. Водночас на їхні місця власті призначали російських учителів-біженців [5].

Отже, як бачимо, з приходом денікінців російська школа підтримувалася на державному рівні. Водночас українська школа та освіта були оголошені приватною справою і позбавлені державної підтримки. У той же час не заборонялося утримувати єврейські, польські й інші національні навчальні заклади, а призначені українською владою директори, начальники та вчителі були звільнені [10, с. 38].

За спогадами директора Першої української гімназії ім. Т.Г. Шевченка В. Дурдуківського, як зазначає А. Кравченко, після встановлення денікінського режиму задля “спасіння честі нації” відбулась спільна нарада всіх директорів українських гімназій з представниками інтелігенції, провідних педагогічних діячів і батьків, на якій було ухвалено послати до куратора Київської шкільної округи проф. Є. Спекторського спеціальну делегацію з відповідним меморандумом про українську школу. До складу делегації ввійшли директори гімназій, представники освітніх товариств і кілька батьків. Текст меморандуму про українську школу було доручено скласти В. Дурдуківському. Меморандум містив коротку історію освітніх вимог українського народу й української школи, докази повної незаконності розпорядження Міністерства освіти відносно позбавлення українських шкіл державного утримання й категоричні вимоги скасувати це незаконне, образливе для українського народу, нетактовне з політичного погляду розпорядження. Вислухавши меморандум, Є. Спекторський почав говорити про те, що справу ще остаточно не вирішено, що це тільки спроба, маленький експеримент, а українська школа повинна довести свою необхідність. Якщо українську школу підтримає народ, то це буде доказ того, що вона потрібна й бажана народові, тоді й уряд її обов'язково підтримає. Така безсоромна і в той же час по-дитячому наївна й безсила балаканина куратора глибоко образила й обурила членів делегації. “Так і не добилися ми нічого. Тоді Товариство шкільної освіти офіційно взяло на себе утримання всіх українських шкіл і гімназій”, – підсумував В. Дурдуківський [14, арк. 40-41].

Отже, керівництво справами освіти в Київській, Полтавській, Катеринославській та Харківській губерніях знову взяли на себе передові освітні діячі. Інтелігенція звернулось до громадських організацій і приватних осіб з проханням допомогти українській школі в її тяжкому становищі. Особливо допомогли такі солідні організації, як кооперативи,

Український Червоний Хрест, газета "Слово", Товариство "Копійка на рідну школу" і взагалі українське вчительство і громадськість [2, с. 81].

Діячі освіти докладали багато зусиль для того, щоб знаходити постійні надходження коштів, які потім можна було б надавати українській школі. З цією метою вони надсилали передплата листи до багатьох інституцій, влаштовували різні вистави, концерти, а також ефективно використовували метод "викликання" на пожертву. Особливо багато тут зробила газета "Слово", яка організувала й очолила цей процес. Зокрема, 6 листопада 1919 р. газета "Слово" запровадила на своїх сторінках рубрику під назвою "На рідну школу", в якій повідомляла, що українська громадськість, пам'ятаючи свої обов'язки, почала відгукуватися на заклик, уміщений в попередньому числі "Слова" щодо допомоги українським школам та освітнім установам. 22 листопада 1919 р. редакція газети "Слово" підвела підсумок щодо зібраних коштів у зазначений період. Вона стверджувала, що зібрано всього 72 тис. 9 крб. 30 коп., так що можна сказати, що кожен випуск "Слова" приносить рідній школі від своїх читачів у подарунок більш ніж 1000 крб. [7]. До 26 листопада включно редакцією вже було зібрано 114 тис. 980 крб. 44 коп. [8]. Водночас, жертви на рідну школу продовжували надходити й далі.

Окремо слід сказати про внесок української кооперації в справу збереження української національної освіти в цілому й української школи взагалі. Без фінансової підтримки української кооперації провідні освітні товариства зазнали б великих труднощів. На кошти Спілки споживчих товариств був організований Союз української культури, який взяв на себе утримання українських шкіл. Журнал "Вільна Українська Школа" писав у ті роки: "Поширюючи свою культурно-просвітню діяльність, кооперативи стають у найближчій допомозі українській школі". Кооперативна громадськість у роки революції і громадянської війни бачила одним із своїх невідкладних завдань матеріальну та організаційну підтримку культурних та освітніх закладів України [3, с. 94].

Ставлення української кооперації до дій нового уряду щодо питань української школи збіглося зі ставленням до цієї проблеми українських освітян, всієї прогресивної громадськості України. Дії Добровольчої армії обурювали кооператорів. Зі встановленням в Україні денікінського режиму до кооперативних установ почав надходити потік прохань взяти під свій контроль процес збереження українських закладів освіти. Київські кооперативні установи через Український фінансовий кооперативний комітет змогли виділити 1,5 млн. крб., але цього виявилось замало для фінансування шкіл [3, с. 94].

Отже, добровільні внески від громадян, громадських організацій та інших установ стали яскравим свідченням масової підтримки української школи, розуміння її ролі та значення.

Таким чином, з приходом на Україну денікінської армії, як і на початку революції, українська свідомо інтелігенція доклала багато зусиль, енергії й ентузіазму в справі збереження національної освіти. Вона добре розуміла, що тільки в громадській організованості, співчутті

можна шукати опору й допомогу. Завдяки цьому було збережено українську школу, освітні інституції, а це наочно свідчить про те, що українська школа й культура не тільки зберегли свій статус а й пустили глибоке коріння в українському народі.

Коли радянська влада змінила денікінську, знов перед громадськими діячами постало питання ревізії програми своєї діяльності, а саме: заснування зразкових шкіл за планом єдиної школи, трудових колоній, які б носили національний характер; розроблення планів навчання в цих закладах; продовження роботи по збиранню коштів; відкриття курсів української мови для вчителів, які її не знають; забезпечення шкіл власними помешканнями; оголошення конкурсу шкільних підручників і загалом забезпечення ними шкіл. Планувалося, що ця робота буде проводитися у всеукраїнському масштабі. У плани громадських діячів входило знайти контакт із радянською владою, але політичні моменти повинні бути викреслені з їх діяльності [13, с.13-14].

Для роз'яснення напрямів своєї подальшої роботи вони звернулися до українського народу зі зверненням, де говорилось: "Школа українська здобула собі право на визнання й існування. У часи денікінщини тільки шляхом боротьби та громадянської самовідданості можна було всі школи зберегти, зміцнити їх і наочно дати доказ, що українське громадянство доросло до розуміння всієї ваги рідної школи" [2, с. 176].

Інтелігенція зверталася до української громадськості з проханням підтримати подальшу їх діяльність як морально, так і матеріально, підкреслюючи, що ця справа не пропаде марно [2, с. 176].

Отже, можна зробити висновок, що з приходом радянської влади громадськість продовжила енергійну роботу щодо утримання й організації української школи і, взагалі, освітніх установ, співпрацювала з радянськими органами управління освітою в питаннях розбудови української школи, розробки планів розвитку освіти.

Але, на жаль, восени 1920 року в приміщеннях, де відбувались збори громадських діячів і педагогічної інтелігенції, проводяться обшуки, частина з них арештована, будівлі передано військовій владі під бурсу для курсів Всеобуча, майно опечатується, потім вивозиться. Бачимо: досвід патріотично налаштованої інтелігенції Радянській владі не знадобився, їх діяльність фактично припинено.

Висновки та перспективи подальшого розвитку проблеми.

Опрацьовані матеріали дають підставу зробити висновок, що історія української школи початку ХХ ст. тісно пов'язана з освітнім рухом національно-свідомої інтелігенції. У період національно-демократичних революцій українського народу саме громадські організації і культурно-освітні товариства взяли на себе почесну роль провідників й керманців на цьому полі. Фактично, громадськість опікувалася справами освіти в Україні до утворення першого керівного українського освітнього органу – Генерального Секретаріату освіти.

За активної участі громадських діячів закладено першу українську

гімназію, вони взяли в свої руки українізацію школи в Україні, влаштувавши в 1917 р. перші курси українознавства для вчителів; розробили основні положення реформи шкільної освіти, дбали про термінологію, видання шкільних книжок.

У період, коли влада в Україні перейшла до рук Денікіна й українські школи були позбавлені державного утримання, їх фінансування взяла на себе українська громадськість. За час своєї діяльності саме патріотично свідомі інтелігенція виявилась провідною силою в суспільстві, яка заклала підвалини розвитку українського шкільництва, виконала своє призначення і місію нести відродження національної освіти, рідної мови.

Література

1. Ващенко Г. Проект системи освіти в самостійній Україні / Г. Ващенко. – Мюнхен: накладом Центрального комітету СУМ, 1957 – 48 с.
2. Вільна Українська Школа: Орган Всеукраїнської учительської спілки. – 1919-1920 шк. р. – № 1-3.
3. Вільна Українська Школа: Орган Всеукраїнської учительської спілки. – 1919-1920 шк. р. – № 4-5.
4. Вісти з Української Центральної Ради. – 1917 р. – № 1. – 19 березня.
5. Вони держать іспит // Слово. – 1919. – 26 жовтня (6 листопада).
6. Замах на помешкання української гімназії // Промінь. – 1919. – 24 жовтня (6 листопада).
7. На рідну школу // Слово. – 1919. – 19 (30) листопада.
8. На рідну школу // Слово. – 1919. – 27 листопада (10 грудня).
9. Нова Рада – 1917. – № 34, № 96, № 123, № 180.
10. Постернак С. Із історії освітнього руху на Україні за часів революції 1917 – 1919 рр. / С. Постернак. – Київ, 1920. – 128 с.
11. Розовик Д. Ф. Національно-культурне будівництво і України у 1917- 1920 рр.: дис. докт. істор. наук: 07.00. 01 / Дмитро Федорович Розовик. – К., 2004 – 388 с.
12. Русова С. Мої спомини / С. Русова. – К.: Україна – Віта, 1996. – 228 с.
13. Державний архів м. Києва. – Ф. 346 Товариство шкільної освіти. – Оп. 1. Спр. 1. Протоколи загальних зборів, комісії Товариства шкільної освіти, 25 арк.
14. Центральний державний історичний архів України, м. Київ. – Ф. 707 Управление попечителя Киевского учебного округа. – оп. 300. – спр. 18, 105. Повідомлення, надіслані до Київської шкільної округи, про відкриття українських гімназій та їх стан.

References

1. Vashchenko G. (1957). Proekt sy'stemy` osvity` v samostijnij Ukraini [Project of the system of education in independent Ukraine]. Munich: by the Central Committee of CYM [in German].
2. (1919-1920). Vil`na Ukrayins`ka Shkola: Organ Vseukrayins`koyi uchy`tel`s`koyi spilky` – Free Ukrainian School: Organ of the All-Ukrainian Teachers' Union, № 1-3 [in Ukrainian].
3. (1919-1920). Vil`na Ukrayins`ka Shkola: Organ Vseukrayins`koyi uchy`tel`s`koyi spilky` – Free Ukrainian School: Organ of the All-Ukrainian Teachers' Union, № 4-5 [in Ukrainian].
4. (1917). Visty` z Ukrayins`koyi Central`noyi Rady` – News from the Ukrainian Central Rada, № 1 [in Ukrainian].
5. (1919). Vony` derzhat` ispy`t [They hold the exam]. Slovo – Word [in Ukrainian].

- 6.(1919). Zamax na pomeshkannya ukrayins`koyi gimnaziyi [An attempt on the premises of the Ukrainian gymnasium]. Promin` – Beam [in Ukrainian].
- 7.(1919). Na ridnu shkolu [At home school] Slovo – Word [in Ukrainian].
- 8.(1917). Nova rada – New board, № 34, № 96, № 123, № 180 [in Ukrainian].
- 9.Posternak S. (1920). Iz istoriyi osvithn`ogo ruxu na Ukrayini za chasiv revolyuciyi 1917 – 1919 rr. [From the history of the educational movement in Ukraine during the revolution of 1917 – 1919.]. Kyiv [in Ukrainian].
10. Rozovik, D. F. (2004). Nacional`no-kul`turne budivny`cztvo i Ukrayini u 1917- 1920 rr. [National-cultural construction in Ukraine from 1917 to 1920]. Doctor's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
11. Rusova S. (1996). Moyi spomy`ny` [My memories]. Kyiv: Vita [in Ukrainian].
12. State Archives of Kyiv. F. 346 Tovary`stvo shkil`noyi osvity` [Foundation 346 School of Education] [in Ukrainian].
13. Central State Historical Archive of Ukraine, city of Kyiv. F. 707 Upravleny`e popechy`telya Ky`evskogo uchebnogo okruga [Fund 707 Office of the Trustee of the Kiev Academic District] [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті автори розкривають роль української інтелігенції в провідницькому освітньому русі 1917-1920 рр., адже в період національно-демократичної революції українського народу саме громадські організації й культурно-освітні товариства взяли на себе почесну роль провідників й керманців на цьому полі. Фактично, громадськість опікувалася справами освіти в Україні до утворення першого керівного українського освітнього органу – Генерального Секретаріату освіти.

За активної участі громадських діячів закладено першу українську гімназію, вони взяли в свої руки українізацію школи в Україні, влаштувавши в 1917 р. перші курси українознавства для вчителів по всій країні, розробили основні положення реформи шкільної освіти, дбали про термінологію, видання шкільних книжок.

За час своєї діяльності і в період денікінщини, на початку правління радянської влади саме патріотично свідомі інтелігенція виявилась провідною силою в суспільстві, яка заклала підвалини розвитку українського шкільництва, виконала своє призначення і місію нести в український народ національну освіту, рідну мову.

Ключові слова: українська інтелігенція, провідницький освітній рух, громадські організації, національна система освіти, громадські діячі.

УДК [37.091.4:177.75]:340.15(477) "20"
DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-2-41-51

Victimization is an important feature of guides in the formation of the period of state-building processes at the beginning of the XX century (in persons)

Жертвність – визначна риса провідників в освіті періоду державотворчих процесів поч. XX ст. (в особах)

Oksana Bunchuk,

candidate of pedagogical sciences,
art. teacher

<https://orcid.org/0000-0002-7094-4934>

buncuktatana@gmail.com

Julia Popeleshko,

candidate of pedagogical sciences,
associate professor

<https://orcid.org/0000-0003-4607-6150>

Yuliapopeleshko@gmail.com

Оксана Бунчук,

кандидат педагогічних наук,
старший викладач

Юлія Попелешко,

кандидат педагогічних наук,
доцент

*Melitopol Bogdan Khmelnitsky
State Pedagogical University*

*Мелітопольський державний
педагогічний університет імені*

Богдана Хмельницького

✉ 20 Getmans'ka St.,
Melitopol, Zaporizhzhia region,
73312

✉ вул. Гетьманська, 20,
м. Мелітополь, Запорізька
область, 73312

Original manuscript received April 19, 2018

Revised manuscript accepted September 23, 2018

ABSTRACT

In the article, the authors pay attention to prominent domestic enlighteners, scientists, and teachers of the beginning of the 20 century, whose activities in the previous decades were unfairly suppressed, and in biographical data there is still a large number of white spots. After all, their educational, scientific and social activities and attitudes did not first suit the Bolsheviks, then the Soviet authorities, who tried to stifle all the attempts of the intelligentsia to restore statehood, the right of the Ukrainian people to national education, independence and teaching in their native language. In our study, we seek to reveal the little-known and suppressed for a long time the tragic pages of the biography of educational guides who stood at the origins of the creation of the Ukrainian state of prim. 20 centuries, because their sacrifice and dedication to the cause of life can largely serve as an example for modern educators.

Keywords: *sacrifice, guides in education, Ukrainian intelligentsia, state-building processes, I.Steshenko, Y.Chepiga, S. Cherkasenko, T. Lubenets.*

Постановка проблеми. У сучасний період демократичних реформувань і державного оновлення особливого значення набуває національне відродження України, яке потребує оптимізації та

вдосконалення народної освіти, відповідного виховання підростаючого покоління. Успішне розв'язання цього фундаментального завдання можливе через ґрунтовне дослідження вітчизняних педагогічних традицій минулого і творче використання їхнього великого пізнавально-виховного потенціалу. Визначені завдання вимагають глибокого вивчення спадщини видатних вітчизняних просвітників, учених, педагогів поч. ХХ ст., ідеї та твори яких у попередні десятиліття несправедливо замовчувалися, а в біографічних даних до цих пір існує велика кількість білих плям. Це стосується і видатних державних та громадських діячів Д. Дорошенка, О. Музиченка; педагога і теоретика С. Русової, новаторів школи й педагогічної науки України І. Стешенка, Ф. Сушицького, П. Холодного, Я. Чепіги – людей, які стояли біля витоків нової держави й української школи. Життя багатьох з них склалося трагічно, на жаль, але і сьогодні вони є втіленням і взірцем українського національного патріотизму, служіння народові і жертвності заради утвердження української державності, чого бракує нинішнім керівникам України.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Основою джерельної бази досліджуваної проблеми є архівні матеріали, які розкривають зміст статті [4; 6]. Окремі етапи науково-педагогічної, політичної, громадської діяльності вчених, біографію яких ми досліджуємо, зустрічається також у працях, опублікованих ученими діаспори: Г. Васьковичем, Г. Ващенком, О. Доценком, Н. Іщук, І. Криловим.

Окрему групу складають праці сучасного періоду. Це дослідження Л. Березівської, Л. Вовк, О. Завальнюк, О. Зубалій, М. Кукурудзяк, О. Любара, В. Майбороди, С. Майбороди, Л. Медвідь, Д. Ряценка, М. Собчинської, О. Сухомлинської. Характеризуючи розвиток української освіти в період революційних перетворень, ці автори частково торкалися і питання науково-педагогічної діяльності і біографічних аспектів учених зазначеного періоду.

Біографічні дані вчених початку минулого століття не представлені великою кількістю робіт. Попри те, що в радянський час діяльність багатьох з них була досить вивчена, хоч інтерпретована на догоду компартійній системі, багато педагогів виявилися зовсім незваними, недослідженими або згаданими лише побіжно. Тим більше мало знаною була інтелігенція часів 1917-1920 рр., багато з яких після зазначеного періоду з приходом радянської влади або емігрували за кордон, або були вбиті, або закінчили життя самогубством тощо.

Формулювання мети і завдань статті – розглянути та проаналізувати біографічні факти з життя видатних діячів і педагогів поч. ХХ ст. і довести, що об'єднуючою рисою багатьох з них є неймовірна відданість і самопожертва на користь свого народу в боротьбі за незалежність України.

Виклад основного матеріал. Українське відродження дало поштовх значній частині населення повніше усвідомити себе національною спільністю, відчути роль і значення своєї історії, культури, мови і традицій. Але відродження історичної пам'яті, національної

свідомості, вироблення нового світогляду, способу мислення – це тривалий процес. Вирішувати ці проблеми у військових революційних умовах було непросто. Проте всі складові процесу українізації були започатковані саме в період виборювання державності 1917-1920 рр.

У процесі дослідження нами було встановлено, що загальна кількість української наукової інтелігенції на початку ХХ ст. була нечисленною, вона складала лише 490 осіб, тобто 0,003% по відношенню до кількості всього українського населення. Проте, науковці, громадські діячі мали високий соціальний та економічний статус, що надавало широкі можливості для діяльності. Українська інтелектуальна еліта мала специфічні риси: високий рівень професійності та моральних рис, почуття справедливості, протесту проти насильства над особою, визнання особи головною цінністю в системі загальнолюдських цінностей, опозиційність режиму. Українська наукова інтелігенція зазначеного періоду вже усвідомлювала свою національну окремішність, мала прагнення до вивчення та збереження рідної мови і власних культурних традицій. 1917-1920 рр. (до встановлення радянської влади) був періодом найбільшого піднесення національно-культурного руху: створювалася широка мережа “Просвіт”, науковці отримали змогу брати участь у впровадженні української мови в навчальних закладах, але зі встановленням радянської влади починаються перші утиски щодо товариств та окремих учених. Чимало науковців виступили ініціаторами та активними діячами на найвищих посадах в українських національних урядах – М. Грушевський, С. Русова, Д. Дорошенко, І. Стешенко, П. Холодний, О. Музиченко, Я. Чепіга, Т. Лубенець та багато інших. На постах деяких зазначених педагогів, громадських діячів і вчених ми зупинимося детальніше, адже їх життя і творчість – яскравий приклад провідництва в освіті і самопожертви, відданості батьківщині в складний період державотворення 1917-1920 рр.

Розпочнемо свою розвідку з розгляду трагічної загибелі сім'ї Івана Матвійовича Стешенка – однієї з найяскравіших постатей 1917-1920 рр., – першого міністра освіти УНР, громадського діяча, першого голови Товариства шкільної освіти, яка поклала своє життя в боротьбі за розбудову нової української держави і стала жертвою “червоного терору” і радянської влади.

Найстрашнішою для російською влади того періоду була українізація, культура й освіта українців. Саме тому перше “резонансне” політичне вбивство в рамках червоного індивідуального терору було здійснено проти першого міністра освіти в уряді УНР Івана Стешенка, який здійснив українізацію нашого шкільництва.

Народився Іван Стешенко 24 червня 1873 р. недалеко від оселі І. Котляревського, змалку знав найменші подробиці про життя земляка, все життя вивчав творчість Івана Петровича. Закінчив історико-філологічний факультет Київського університету, досконало знав шість мов, викладав у Київській жіночій гімназії, але був заарештований і запроторений до Лук'янівської в'язниці за участь у “вітровській”

демонстрації. Тоді, у 1897 р. народниця-чернігівка Марія Вітрова, колишня слухачка Вищих жіночих курсів у Санкт-Петербурзі, не витримала знущань жандармів у Петропавлівській фортеці-в'язниці і спалила себе. Українці Києва вирішили справити за нею панахиду в київському Володимирському соборі, але студентів і молодь туди не пустила поліція. Студенти перейшли на другий бік Бібіковського бульвару і заспівали вічну пам'ять Вітровій. Начальник київської жандармерії, козаки-дончаки оточили молодь, арештували з півтисячі осіб, переписали прізвища, але відпустили. Другого дня молодь вирішила висловити протест і з сумними піснями вирушила від університету до Бессарабського майдану... Цього разу дончаки вихопили зброю і загнали студентів до арештантського відділення, серед них були Іван Стешенко та Оксана Старицька. У сусідній камері сиділа 22-річна дворянка, дочка Михайла Старицького – Оксана; два тижні вони бачилися на прогулянці арештантів. У Лук'янівці, гуляючи арештантським подвір'ям, Іван освідчився Оксані в коханні, вони вирішили побратися, як тільки молодика випустять з ув'язнення. Потім випустили Оксану, але Івана довелося чекати аж півроку. Іван Стешенко – випускник словесного відділення університету, перекладач із шести іноземних мов, поет вийшов на волю з “вовчим білетом”: звільнили під гласний нагляд на два роки із забороною викладати і працювати в університетських містах, тобто і в Києві.... Молоді працювали на хуторі Миколи Садовського та Марії Заньковецької, зрідка буваючи в Києві. Після повернення до Києва І. Стешенко став членом Старої Громади, УСДРП і ТУП, Товариства Нестора-Літописця, секретарем Українського Наукового Товариства в Києві, дійсним членом НТШ (з 1917) [2, с.57].

З 1909 року Іван Стешенко – секретар М. Грушевського. Під час Першої світової війни Іван Стешенко працював директором Тетянівської гімназії для дітей біженців, а Оксана Стешенко – сестрою-жалібницею в шпиталі. У червні 1917 року Українська Центральна Рада призначила Івана Стешенка генеральним секретарем, тобто міністром освіти в уряді УНР. Оксана Михайлівна працювала під керівництвом чоловіка у відділі позашкільної освіти та Комісії українського національного театру. Як генеральний секретар освіти (з червня 1917 р.; у січні – лютому 1918 р. – міністр) здійснив українізацію шкільництва [2, с. 58].

Коли прийшли “більшовики” Муравйова в Київ, вони одразу винесли смертний вирок Івану Стешенку, кинулись розшукувати, щоби повести його під розстріл. Взимку, в страшну завірюху подався Іван Матвійович пішки з Києва і врятувався на той раз від більшовицьких куль, але не на довго.

Пізно увечері 30 липня 1918 року Іван Стешенко разом із 14-річним сином Ярославом приїхали до Полтави, яка в липні 1918 року перебувала на території гетьманської Української Держави. На вокзалі вони не знайшли візника, тому пішли до знайомих на ніч. На розі Куракінській вулиці двома пострілами з револьвера міністра було смертельно поранено, на другий день вранці Іван Стешенко помер у

лікарні, не прийшовши до свідомості [2, с. 60].

Так загинув член Української Центральної Ради, міністр освіти, який здійснив українізацію шкільництва, 45-річний полтавець, чоловік дитячої письменниці Оксани Стешенко, зять драматурга Михайла Старицького, батько бібліографа Ярослава Стешенка та акторки, перекладачки Ірини Стешенко.

Наступний видатний громадський і педагогічний діяч першої третини ХХ ст., ім'я якого надовго було забуте, Яків Феофанович Зеленкевич (Чепіга) народився 12 (25) травня 1875 р. в с. Мар'янівці на Херсонщині. У 1898 р. закінчив Новобузьку учительську семінарію й почав учителювати в різних школах Катеринославщини. На поч. ХХ ст. почав писати літературні твори на теми освіти і виховання дітей і публікувати їх в українських журналах "Світло", "Українська хата", "Учитель", в газеті "Рада" під різними псевдонімами, один з яких – Чепіга – став його прізвищем. Темі статей – це найболючіші питання шкільництва в Україні: навчання дітей рідною мовою, рівень і стан викладання різних дисциплін, методи та зміст навчання, система організації освіти тощо [3, с. 275].

У 1917 р. Я. Чепіга переїжджає до Києва, де починається його активна організаторська й науково-практична діяльність з розбудови нової національної системи освіти в Україні. Він виконує обов'язки завідувача народною освітою реформованого Київського повітового земства, експерта початкових шкіл м. Києва (1918) [3, с. 276].

1917-1918 рр. були періодом національного будівництва в Україні, і Я. Чепіга разом з С. Русовою, С. Черкасенком, О. Музиченком очолює рух за створення національної школи.

1917-1920 рр. були періодом різкої зміни влад і відповідно напрямів їх шкільної політики. Яків Феофанович, вболіваючи за школу, критикував шкільну політику Гетьманату. Під час тимчасової окупації більшовиками Києва (лютий 1919 р.) Я. Чепіга різко висловлюється проти їхніх намірів денационалізувати школу, побудувати її на російський зразок, за класовим принципом.

Отже, педагогічні позиції Я. Чепіги були чітко визначеними – єдина трудова вільна народна школа, в основі роботи якої лежить трудовий принцип, школа громадянина – творця своєї долі [3, с. 278].

20-ті роки – період інтенсивної творчої діяльності Я. Чепіги, розквіт його талану, але з кінця 20-х років теоретичні питання в педагогіці, як і в інших суспільних науках, починають набувати виразного політичного й ідеологічного звучання. У цьому контексті концепція Чепіги не відповідала партійному курсу розвитку школи і науки. Тому дослідник починає зосереджувати свою увагу на створенні підручників, справі, яка займала далеко не перше місце в його науковій діяльності.

У зв'язку з цим ім'я Якова Феофановича Чепіги було надовго забуте і тільки зараз повертається в історію педагогіки. Педагогічна спадщина Я. Чепіги доволі значна, але розпорошена по газетах і журналах як в Україні, так і за її межами і потребує глибокого і

всестороннього дослідження.

Наступною постаттю, на яку ми звертаємо увагу в своєму дослідженні, є постать Тимофія Григоровича Лубенеця, який народився 21 лютого 1855 р. у місті Кролевці Чернігівської губернії (тепер райцентр Сумської області) в небагатій міщанській родині. Навчався в Кролевецькому повітовому училищі, а по його закінченні – в Чернігівській учительській семінарії, яка славилася сильною когортою викладачів і новаторськими підходами до навчання. Учителювання, захоплення ідеями К. Д. Ушинського, який вважав народність одним із основних принципів демократичної педагогіки, приводять Тимофія Григоровича Лубенеця до думки, що розвиток у дітей інтересу, уваги й пам'яті перебуває в повній природній залежності від їхньої рідної мови. В умовах неприйняття офіційною педагогікою цих вимог дитячої психології він наполягає на тому, щоб навчання в початковій школі неодмінно відбувалося саме рідною мовою дітей. Бажаючи втілити свої переконання в життя, продовжує написання підручників, але на цей раз українською мовою. У 1883 р. під псевдонімом Норець виходить його "Граматка" – український буквар, а під псевдонімом Хуторний – "Читанка", що за характером матеріалу є логічним продовженням «Граматки». Будучи переконаним, що навчання дітей потрібно здійснювати на близькому й доступному їм матеріалі, Тимофій Григорович Лубенець залучає в текст своїх підручників велику кількість народних творів: пісень, приказок, повчань, казок. Очевидні переваги такого типу підручників не стали позитивним аргументом для Міністерства освіти, котре конфіскувало їх і заборонило для користування в народних школах, для яких вони призначалися [3].

Критикуючи стан справ в освітній галузі царської Росії, Тимофій Григорович Лубенець як педагог зауважував, що освіта має бути спрямована передусім на потреби народу. Найважливішим завданням початкової освіти є збагачення розуму дитини повноцінними знаннями, що готували б її до життя та праці. Саме на виконання цієї мети необхідно підпорядкувати зміст шкільного навчального матеріалу.

На сторінках "Педагогических бесед" Тимофій Григорович Лубенець висловив своє розуміння принципів дидактики початкового навчання. Безперечною його заслугою стало збагачення цих принципів елементами матеріалістичного світогляду (наочність, науковість, активність, свідомість, зв'язок з життям).

Увагу педагога в цей час привертає проблема дошкільного виховання. Тимофій Григорович Лубенець вважав за необхідне відкриття народних дитячих садочків, бо саме діти з народу залишались без будь-якого нагляду, коли їхні батьки працювали. Разом зі своєю дружиною Наталією Дмитрівною Тимофій Григорович організував в 1906 р. єдине на той час у Росії Київське товариство народних дитячих садків, що ставило своїм завданням поширення в народі ідеї суспільного виховання дітей-дошкільнят. Не маючи ніякої підтримки від уряду, Товариство відкривало на свої кошти дитячі садки в робітничих районах Києва. У 1911 р. для

забезпечення їх кваліфікованими педагогічними кадрами заснувало школу виховательок, організаційні та наукові засади якої розробив і впровадив Тимофій Григорович Лубенець. Він був і викладачем цієї школи, читав лекції з методики грамоти та арифметики [3].

Демократична діяльність директора народних училищ спричинила негативне ставлення до нього можновладців від педагогіки. Знайшовся і привід для зняття його з посади. У 1913 р. у Києві відбувалася Всеросійська виставка, на якій була представлена й народна освіта. Для народних учителів були організовані педагогічні курси, які очолював Тимофій Григорович Лубенець. Завдяки його зусиллям при курсах відкрилася базова школа, в якій він сам давав показові уроки. На курсах готувалися звернення вчителів до Державної думи, з'являлися різного роду прокламації, у чому як керівника звинувачували директора народних училищ. 26 серпня 1913 р. його було звільнено з посади.

Передова педагогічна громадськість висловила своє обурення цим фактом, адже Тимофій Григорович Лубенець давно користувався заслуженим авторитетом і повагою завдяки своїй діяльності на ниві народної освіти. У педагогічній періодиці з'явилися статті на його підтримку. Звільнення з посади вплинуло на діяльність Тимофія Григоровича Лубенця в галузі освіти. Уже в грудні 1913 р. - січні 1914 р. він брав активну участь у роботі Всеросійського з'їзду в справі народної освіти і прийнятті резолюції з'їзду "Об українских школах", що вимагала викладання усіх предметів українською мовою в місцевостях з українським населенням [3].

Після з'їзду почалося переслідування його учасників. Тимофія Григоровича Лубенця позбавили права викладання. Але в 1914 р. завдяки підтримці інтелігенції Києва йому вдалося влаштуватися викладачем педагогіки й методики на Київських вищих жіночих курсах. До 1918 р. він був деканом педагогічного факультету цих курсів.

З початком революційних подій 1917 р., що спричинили прихід до влади українських урядів, відбулися кардинальні зміни в усіх галузях, у тому числі і в освітній. Тимофій Григорович Лубенець з палким ентузіазмом узявся з організацію української школи. Адже саме в цей час з'явилася реальна можливість для втілення ідей і прагнень педагога щодо розбудови рідної школи, внесення в її зміст та методи роботи нових демократичних перетворень, які він пропагував усе своє педагогічне життя і які були результатом його розмірковувань та спостережень.

Наприкінці березня 1917 р. Тимофій Григорович Лубенець разом з І. Штещенко, М. Грушевським, В. Ігнатовичем увійшли до складу спеціальної підкомісії міської думи Києва, яка мала розробити план запровадження української мови в київських школах [5].

Велику увагу надавав Тимофій Григорович Лубенець також і питанням освіти дорослих, ліквідації неписьменності серед них. Працюючи в 1919 р. інструктором київських трудових шкіл та вчителем початкової школи для червоноармійців, він опублікував у газеті "Известия" статтю "К вопросу о школе для взрослых", у якій виклав свої

міркування щодо цього питання. Показовим було те, що для його розв'язання педагог закликав користуватися досвідом минулого на відміну від представників лівих ідей "пролеткульту", які не визнавали цінності культурної та педагогічної спадщини [6].

Своє бачення проблеми забезпечення нової радянської школи кваліфікованими педагогічними кадрами Тимофій Григорович Лубенець оприлюднив у журнальній статті "Школа та її робітники" (1924 р.), наголосивши, що навчання і виховання дадуть найкращі результати тоді, коли вчитель працюватиме щиро й захоплено.

Саме так, щиро й захоплено, працював усе своє життя Тимофій Григорович Лубенець, не зраджував, попри всі негаразди, улюбленій справі й віддавав весь свій досвід молодому поколінню педагогів. Протягом п'яти років (1919-1924 рр.) він керував дослідною трудовою школою № 4 у Пуці-Водиці, де вчителі міських шкіл ознайомлювалися з передовим досвідом навчально-виховної роботи. Як керівник школи він часто виступав перед учителями на зборах і з'їздах, узагальнюючи у своїх промовах результати різного роду педагогічних спостережень та експериментів, виокремлюючи з них те, що неодмінно має бути в новій школі.

У післяреволюційний період Тимофій Григорович Лубенець продовжував створювати підручники й навчальні посібники для нової трудової школи, залучаючи до розроблених раніше новий матеріал. Так, у 1922 р. вийшла його "Граматка", у 1923 р. – "Перша читанка для трудових шкіл" та "Друга читанка для трудових шкіл". У цих підручниках Тимофій Григорович Лубенець багато уваги приділив висвітленню суспільно-трудової діяльності людини та поясненню нових суспільних явищ, що відбувалися на селі.

У 1926 р. Тимофій Григорович Лубенець вийшов на пенсію, але фактично продовжував працювати; писав спогади про свою педагогічну діяльність, допомагав у справі ліквідації неписьменності серед дорослих.

Ім'я народного вчителя та письменника Спиридона Черкасенка в радянські часи викреслили з літературного процесу й заборонили на території України від початку 1920-х років. Його творчість дозволили вивчати тільки після проголошення незалежності України. Спиридон Черкасенко народився й жив у буремні часи, заставши дві революції (1905 та 1917 років), дві світові війни (*Першу світову і Другу світову*) та ще кілька локальних військових конфліктів, зокрема і визвольні змагання. С. Черкасенко був дієвим учасником національно-визвольного руху українців й активним суспільним і культурним діячем початку ХХ століття. Він мешкав у Російській імперії, Українській народній республіці, Австрії, Чехословаччині, спілкувався, листувався та знався з численною плеядою відомих культурних і суспільних діячів того часу (*як українських, так і закордонних*), відтак біографія його відображає всі складні перипетії початку ХХ століття на теренах України і Європи [7, с. 82].

Через світоглядний вибір Спиридона Черкасенка (*українська державність і розвиток української культури*) біографію письменника не

дослідили його сучасники в Україні, адже її неодноразово замовчували. Лише в пору незалежної України (починаючи з 90-х років ХХ століття) дослідники літератури взялися за детальне вивчення творчості та біографії Спиридона Феодосійовича. Втративши свідчення сучасників С. Черкасенка, дослідники вивчають епістолярну спадщину письменника, з якої й черпають крупини його біографії. Завдяки віднайденому листуванню Черкасенка, Садовським, Шелухінім, Грушевським, та Білецьким вдалося ліпше дослідити сторінки його життя і творчості – українського культурного та громадського діяча.

1905 за ініціативи С. Черкасенка та інших була утворена Всеукраїнська учительська спілка (ВУУС) – професійна українська організація вчителів і діячів народної освіти [1, с. 182].

У 1917–1918 роках Спиридон Черкасенко укладав підручники для українських шкіл (“Буквар”, “Рідна школа”, “Читанка”, I, II, III, IV, “Найпотрібніші правила правопису”, “Граматка” та ін.). Разом з театром М. Садовського в 1919 році він переїхав до Кам'янця-Подільського, де діяв Державний театр УНР, куди змушені були перед більшовицьким наступом перебраться з Києва урядові і культурно-освітні інституції Української Народної Республіки [7, с. 82].

Цього ж року Міністерство освіти УНР запропонувало Спиридону Черкасенку готувати підручники для українських шкіл і з цією метою відрядило його до Відня, де він працював у різних видавництвах (“Дзвін”, “Українська школа”, “Земля”), укладаючи та редагуючи українські книжки. Австрія не надто сподобалася поету. У Відні він не знайшов спільної мови з тодішніми українськими політичними емігрантами, яких роз'їдала групова боротьба, класова і міжпартійна ворожнеча. Українські видавництва, у яких він працював, поволі припиняли свою діяльність, тому С. Черкасенко залишив Відень (як і основна частина українських емігрантів на початку 1920-х років, які перебирались з Відня до Праги).

Активне громадське життя С. Черкасенка нерідко викликало незадоволення влади. Закарпатський письменник і журналіст Гренджа-Донський згадував, що С. Черкасенко допомагав йому підбирати матеріали з української літератури для журналу “Наша земля”, давав мовні поради. У грудні 1926 року на Закарпатті було відзначено 50-річчя з дня народження письменника. Василь Гренджа-Донський написав про нього прихильну статтю, яка з'явилася в січневому номері “Нашої землі” за 1927 рік. Це стало причиною того, що поліція звинуватила С. Черкасенка у співпраці з комуністами і запропонувала йому залишити край [7, с. 83].

Спиридону Черкасенку часто пропонували повернутися до УРСР як і М. Черемшині, В. Стефанику, Г. Хоткевичу за умови публічної відмови від своїх ідейних та світоглядних позицій — так званого каяття. Про це він сам розказував в своєму листі до Софії Русової (*датований 12 червня 1928 року*).

Непохитний у своїх поглядах та переконаннях, С. Черкасенко змушений був у 1929 році під тиском влади покинути Ужгород і виїхати до

Праги. Письменник виїхав до Чехії і оселився в селі Горні Черношіце, що на околиці Праги, де й прожив до кінця життя. Він займав скромну кімнату в місцевому готелі, вів дуже скромний спосіб життя. Спиридон Черкасенко був свідком боротьби за українську державність на Карпатській Україні в 1939 році, в цій борні він втратив єдиного сина, пережив початок Другої світової війни, яка принесла стільки страждань і втрат українцям.

Одержавши в березні 1939 року звістку про загибель сина, Спиридон Черкасенко тяжко захворів. Доглядали його ченці і 8 лютого 1940 року письменника не стало. Поховали його на Ольшанському цвинтарі в Празі. Поряд – могили Олександра Олеся та Софії Русової. За переказами, смерть С. Черкасенка символічна і несподівана – за робочим столом із пером у руці, над останнім твором [7, с. 84].

Висновки та перспективи подальшого розвитку проблеми.

Опрацьовані архівні матеріали дають підставу зробити висновок, що історія української школи початку ХХ ст. тісно пов'язана з її творцями. У період національно-демократичної революції українського народу першими, хто взявся за розбудову своєї школи, узяв на себе почесну роль провідників і керманів на цьому полі, чію діяльність ми докладно висвітлили в статті. Фактично, зазначені особи й інші громадські, наукові, педагогічні діячі, які на той час об'єднувались у просвітницькі товариства й організації, опікувались справами освіти в Україні до утворення першого керівного українського освітнього органу – Генерального Секретаріату освіти.

За активної участі А. Лещенка, Т. Лубенця, С. Русової, І. Стешенка, Ф. Сушицького, П. Холодного, Я. Чепіги та ін. здійснювалась українізація школи в Україні, влаштовувались перші курси українознавства для вчителів по всій Україні, розроблювались основні положення реформи шкільної освіти, видавались шкільні книжки.

Але, на жаль, беручи до уваги часи, в яких жили зазначені діячі, не всі розпочаті справи вдавалось доводити до логічного кінця і не завжди владі були до вподоби запропоновані реформи. Підсумовуючи наше дослідження, хотілося б зазначити: наше завдання цінувати й пам'ятати здобутки освітан минулого і не забувати, що багато з них поклали життя і багато чим пожертвували, щоб наразі ми, їх нащадки, могли в незалежній країні продовжувати справу їх життя – творити нову українську школу, але вже в демократичному ХХІ сторіччі.

Література

1. З життя вчительських спілок // ВУШ. – 1918. – № 7. – С. 182.
2. Лікарчук І. Л. Стешенко Іван Матвійович / І.Л.Лікарчук // Міністри освіти України [монографія] : в 2 т. – К., 2002. – Т. (1917-1943 рр.). – 2002.
3. Нариси історії українського шкільництва 1905-1933: Навч. посібник / О. В. Сухомлинська та ін.; за ред. О. В. Сухомлинської. – К.: Заповіт, 1996, 304 с.
4. Національна наукова бібліотека України ім. В. І. Вернадського Ф. 1. – Сп. № 35350 Матеріали діяльності клубу "Родина".
5. Последние новости. – 1917. – № 4402. – 24 марта.

6. Sprawozdannya Rady Товариства Шкільної Освіти з дня 26-го вересня 1919 р. по 1-е січня 1920 р. – К., 1920. – 34 с.

7. Шевельов Ю. Спиридон Черкасенко // Нова Україна. — 1942. — Ч. 247 (1 листопада). — С. 3 (передрук у вид.: Шевельов Ю. Дорогою відрядяння: публіцистичні та наукові тексти 1941—1943 рр. (харківський період). — Харків: Харківське історико-філологічне товариство, 2014. — С. 82-84.

References

1.(1918) Z zhyttia vchytelskykh spilok [From the life of the Teachers' Communities]. Vilna ukrainska shkola – Free Ukrainian school, № 7 [in Ukrainian].

2.Licarchuk I. L. (2002) Ministry osvity Ukrainy [Ministers of Education of Ukraine]. Kyiv [in Ukrainian].

3.Sukhomlynskaya O. V. (1996) Narysy istorii ukrainskoho shkilnytstva 1905-1933[Essays on the history of Ukrainian schooling 1905-1933] Kyiv: Testament [in Ukrainian].

4.National Scientific Library of Ukraine named after. V. I. Vernadsky Foundation 1. Sprava № 35350 Materialy diialnosti klubu “Rodyna” [Ср № 35350 Materials of activity of the club “Rodina”] [in Ukrainian].

5.(1917) Poslednye novosty [Latest news] [in Ukrainian].

6.(1920) Sprawozdannya Rady Tovarystva Shkilnoi Osvity z dnia 26-ho veresnia 1919 r. po 1-e sichnia 1920 r. [Reproduction of the Board of the Society for School Education from the day of September 26, 1919 to January 1, 1920]. Kyiv [in Ukrainian].

7.Shevelev Yu. (2014) Dorohoiu vidradianshchennia: publitsystychni ta naukovy teksty 1941-1943 rr. (kharkivskiyi period) [On the way of admiration: journalistic and scientific texts of 1941-1943 (Kharkiv period)]. Kharkiv: Kharkiv Historical and Philological Society [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У дослідженні автори звертають увагу на видатних вітчизняних просвітників, учених, педагогів поч. ХХ ст., діяльність яких у попередні десятиліття несправедливо замовчувалися, а в біографічних даних до цих пір існує велика кількість білих плям. Адже їх просвітницька, наукова і громадська діяльність і погляди не влаштували спочатку більшовиків, потім радянську владу, які намагались задушити всі спроби інтелігенції відновити державність, право українського народу на національну освіту, незалежність і викладання рідною мовою. Ми у своєму дослідженні прагнемо розкрити маловідомі й замовчувані довгий час трагічні сторінки біографії освітянських провідників, що стояли біля витоків творення української держави поч. ХХ ст., адже їх жертвність і самовідданість справі життя може багато в чому послужити прикладом сучасним освітянам.

Ключові слова: *жертвність, провідники в освіті, українська інтелігенція, державотворчі процеси, І. Стешенко, Я. Чепіга, С. Черкасенко, Т. Лубенець.*

УДК 378.147

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-2-52-59

The mission of pedagogical deontology in the education of the Ukrainian elite in the early twentieth century

Місія педагогічної деонтології у вихованні української еліти на початку ХХ століття

Nadia Ventseva,

doctor of pedagogical sciences,
associate professor

<https://orcid.org/0000-0001-9661-1874>

nadya-venceva@rambler.ru

*Berdiansk State Pedagogical
University*

✉ 4 Schmidta St.,

*Berdiansk, Zaporizhzhia region,
71100*

Надія Венцева,

доктор педагогічних наук, доцент

*Бердянський державний
педагогічний університет*

✉ вул. Шмідта, 4,

*м. Бердянськ, Запорізька обл.,
71100*

Original manuscript received April 23, 2018

Revised manuscript accepted September 20, 2018

ABSTRACT

The author of the study, based on the analysis of a wide range of sources identifies features of education of the Ukrainian elite in the early twentieth century. The need for the necessity of appearance of new elite segments of the population, is incumbent first and foremost on education because only in educational institutions can educate the national elite. The author notes that in modern pedagogical practice, the concept of "elite" education acquired a large propagation. It is based on introduction of new criteria of separation of mass and elite education: mass – baccalaureate programs; elite – masters program.

The publication also discloses the concept of pedagogical ethics as a science about professional demeanor of the teacher educational institution and its commitment. The theoretical basis of pedagogical deontology defined pedagogical ethics, which is a basic ingredient in the formation of professionalism and competence of the modern teacher. It is through professional ethics specifies the principles of universal morality as applied to educational activities, regulates the relations of people in social and professional sphere of life that is connected with objective necessity of a continuous process of production of material and spiritual values.

Each historical epoch and each country have own ethical requirements to the teacher as a person, forms the political and national elite of society. The study proved that the beginning of the twentieth century is a separate period in the development of pedagogical deontology as a vehicle for the development of elite education. At this stage, there is a tendency to the development of elite education on humanitarian and democratic grounds. During this period, formed a new framework of pedagogical ethics, which demanded from the teacher proficiency with the subject of self-improvement, morality, optimism, democracy, and demands.

Keywords: *elite, elite education, pedagogical deontology.*

Вступ. Українське суспільство початку XXI століття відчуває гостру потребу у висуненні лідерів, що визначають основні напрями розвитку соціально-політичного життя нашої країни. Це вимагає формування української еліти, яка вирізняється почуттям громадянської відповідальності, високим рівнем духовної та інтелектуальної культури, потребою у професійній актуалізації, що ґрунтується на кращих зразках сучасної світової освіти в поєднанні з педагогічною деонтологією.

Методи дослідження. У процесі аналізу історико-педагогічної літератури було виявлено, що українські вчені досліджували різні аспекти становлення та розвитку деонтології як науки. Зокрема, загальні питання деонтології вивчали Ю. Кусий та В. Малахов (Кусий, 1998; Малахов, 2001). Історичні передумови зародження та розвитку деонтології досліджувала Е. Есатова (Есатова, 2013). Проблеми педагогічної деонтології в історико-дидактичних дослідженнях вивчав В. Лисак (Лисак, 2009)

Мета статті – виявити особливості та значення педагогічної деонтології у вихованні української еліти на початку ХХ ст.

Результати та дискусії. Становлення і розвиток сучасних еліт оцінюється науковою думкою як складний, суперечливий, у деякому сенсі, болісний, але в цілому позитивний процес, який є одним з необхідних умов подальшого розвитку країни. Політична енциклопедія визначає еліту (від франц. elite – краще, добірне) як внутрішньо диференційовану, але високо згуртовану привілейовану групу суспільства, що володіє лідерськими якостями, займає керівні позиції у владних структурах і безпосередньо бере участь у прийнятті найважливіших рішень, пов'язаних з використанням влади, визначає духовний і культурний клімат у суспільстві, історичний вектор розвитку держави (Белякова 2009). Головна функція еліти – управління суспільством, що передбачає здійснення контролю над його матеріальними і духовними ресурсами, вироблення ціннісних орієнтацій та ідеологічної моделі, згуртування і мобілізацію громадськості, підтримання стійкої рівноваги політичних сил і стабільного політичного режиму. Отже, одна з важливих характеристик еліти – її спрямованість на реалізацію цінностей та ідеалів, а не на накопичення матеріальних благ.

Потреба появи нової еліти обґрунтовується, перш за все, розвитком вітчизняної освіти, позаяк лише через освітні структури можна виховати національну еліту. Аналіз особливостей сучасної об'єктивної дійсності свідчить про високу суспільну потребу інституалізації елітарної освіти. Цей процес має відбуватися з опорою на досягнення світової науки й гуманістичні традиції вітчизняної культури. У зв'язку із цим елітарна освіта повинна ґрунтуватися на ідеалі переваги гідностей та культурно-моральному самовдосконаленні людини.

У сучасній європейській та американській педагогічній практиці концепція “елітарної” освіти набуває значного поширення. Вона ґрунтується на введенні нових критеріїв поділу масової та елітарної освіти: масова – це програми бакалаврату, які поширені в багатьох європейських країнах (Норвегії, Німеччині, Нідерландах, Швейцарії) і є

доступними для всіх випускників середньої школи; елітарна – представлена, переважно, магістерськими програмами (Райхерт, 2009).

Однією зі складових елітарної освіти є суб'єкт-суб'єктні відносини. Вони ґрунтуються на органічній єдності і взаємозв'язку викладання (діяльність викладача) й учіння (діяльність студента), спрямованих на досягнення цілей навчання, розвитку особистості студента, його підготовки до професійної діяльності. Єдність викладання й учіння є об'єктивною характеристикою освітнього процесу у вищій школі, в якому беруть участь два суб'єкти: викладач, діяльність якого спрямована на управління навчально-пізнавальною діяльністю студента на основі врахування об'єктивних і суб'єктивних закономірностей, принципів, методів, організаційних форм і засобів навчання, та студенти, які в процесі учіння засвоюють знання та розвивають компетентності.

На думку М. Скаткіна, визначальним джерелом професійної діяльності викладача є потреби суспільства, його вимоги до особистості, яка здобуває освіту (Скаткин, 1982). А оскільки основним знаряддям праці педагога є його власна особистість й професійна зрілість, особлива увага має приділятися педагогічній деонтології.

Термін “деонтологія” грецького походження (deontos – “належне”, logos – “вчення”) означає “наука про належне розуміння людського обов'язку, визначальною складовою якого є й професійний обов'язок ” (Лисак, 2009: 210).

Педагогічна деонтологія – наука про професійну поведінку педагогічного працівника, його обов'язки (Кусий, 1998). Теоретичним підґрунтям педагогічної деонтології як науки є педагогічна етика, яка виступає базовою складовою формування професіоналізму і компетентності сучасного педагога. Саме в професійній етиці конкретизуються загальнолюдські принципи моралі відповідно до умов освітньої діяльності, регулюються взаємини людей у суспільно-професійній сфері життя, що пов'язано з об'єктивною необхідністю безперервного процесу продукування матеріальних і духовних цінностей (Малахов, 2001).

Деонтологія є невід'ємною частиною професійної діяльності викладача, оскільки він постійно взаємодіє (контактує) з колегами та студентами.

У педагогіці ще задовго до введення терміна “деонтологія” основні принципи, які регламентують поведінку і дії викладача в спілкуванні з вихованцями, були відпрацьовані багатьма поколіннями вчителів та вчених. Так, стародавній філософ Авіценна (Ібн Сіна) вважав, що справжній педагог – один із тих, хто веде націю, хто засвоїв вищі моральні принципи та коректні манери, прийняті в суспільстві.

Давньоримський педагог Марк Фабій Квінтіліан писав у творі “Про виховання оратора”, що педагогом може бути лише високоосвічена людина, яка любить і розуміє дітей, постійно вивчає їхні особливості. На думку Квінтіліана, моральний обов'язок викладача полягає в тому, щоб бути прикладом для своїх учнів, знати міру похвалам і покаранням,

дотримуватися такту і стриманості.

В епоху Середньовіччя, зокрема у перших університетах, моральні обов'язки професорів ґрунтувалися на вихованні терплячості й смиренної покори, з одного боку, й авторитарного ставлення до учнів і студентів – з іншого.

У період Нового часу французький мислитель Жан-Жак Руссо в романі “Еміль, або про виховання” виступає проти схоластичної школи з зубрінням і жорстокою дисципліною, тілесними покараннями та приниженням особистості. Етика поведінки педагога, за Руссо, це – створення умов для саморозвитку особистості дитини.

У XVI-XVII віках в Європі утворювалися братські школи, в статуті яких висувались певні вимоги до особистості вчителя і норми його професійної поведінки. Зокрема, зазначалось, що вчитель повинен і вчити, і любити дітей всіх однаково, як синів багатих, так і сиріт убогих.

Фундатор світової дидактики Ян Амос Коменський уперше в педагогіці визначив особливу роль і спільну місію викладача, від якого залежить розквіт цивілізації та культури. Започаткована педагогом категорія “обов'язок” тісно переплітається з поняттям “повинність”, сутність якого розробив І. Кант. За І. Кантом, “повинність” – це визначення волі за допомогою іншого вольового зусилля. Звідси повинність є основою деонтологічних феноменів: норм, вимог, наказів, правил, рішень, інструкцій. У повинності пріоритетною є норма, що органічно пов'язана з мораллю. Звідси моральний шлях педагогів і учнів полягає в тому, щоб свідомо дотримуватися відомих норм і вироблених принципів (Коваленко, 2006; Чабан, 1995).

Значний внесок у розвиток педагогічної етики та деонтології внесли праці російських демократів XIX століття А. Герцена, Н. Добролюбова, Н. Чернишевського. Вважаючи гуманізм та розумність важливими принципами виховання, вони вимагали від педагога глибокої поваги прав й гідності вихованця, надання йому свободи та самостійності при розумному керуванні його діями.

На формування вітчизняної педагогічної деонтології великий вплив мали ідеї видатних педагогів Г. Сковороди, С. Русової, К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського (Есатова, 2013).

Отже, кожна історична епоха і країна висуває свої деонтологічні вимоги до викладача як до людини, що формує політичну та національну еліту суспільства. Як самостійний період у формуванні української еліти виступає початок XX століття. На цьому етапі в вищих зберігалася класична освіта з властивим їй “благородним консерватизмом”, який полягав у прагненні уникати всього того, що не пройшло суворої перевірки часом.

Згадуючи своє навчання в університеті св. Володимира історик Б. Крупницький писав: “Як живий стоїть переді мною образ цього мого першого університетського вчителя з історії. Завжди дуже пристойно вбраний, навіть з солідною інтелігентністю, хоч і не вишукано. В. Данилевич своїм безкровним, пожовклим, немов з пергаменту,

обличчям справляв на мене враження якоїсь постаті, вихопленої з візантійської ікони... Він належав до тих вельми рідких професорів Університету, що співпрацювали з київськими українськими науковими колами...” (Крупницький, 2000: 276). Таким чином, викладач у цей період мав особлювати собою людину-науковця з притаманними йому інтелегентністю, витримкою та тактом, який, окрім фундаментальних знань свого предмета, володів ґрунтовними знаннями в галузі філософії, соціології, етики, політики та ін.

Досліджуваний період був цікавий ще й тим, що, незважаючи на збереження академічного підходу та жорсткий адміністративний контроль над освітнім процесом і, в першу чергу, над професорсько-викладацьким складом, відбувалась еволюція деонтологічної складової вищої педагогічної освіти. Саме на початку ХХ століття простежувалися тенденції до розвитку елітарної освіти на гуманітарній та демократичній основі.

Професори й доценти намагалися не лише посилювати науково-педагогічні вимоги до навчання, а й удосконалювати професійне спілкування зі студентами через активізацію їх мислення, розвиток уваги й подолання пасивності слухачів. Так, професор Харківського університету Х. Роммель у праці “Дидактика і методика” підкреслював, що навчання тільки тоді буде корисним, коли формуватиме в студентів пізнавальний інтерес та прагнення до самостійного оволодіння знаннями (Багалеї, 1906). А в одному зі звітів ректора Харківського університету О. Рославського-Петровського зазначалося: “Професор Лавровський читав історію виховання та теорію педагогіки, окрім того, пропонував своїм слухачам педагогічні вправи. Викладання педагогіки відбувалося згідно із сучасним її станом, причому кожне педагогічне положення приймалося лише після аналізу думок кращих сучасних педагогів. Такий спосіб викладання, з одного боку, надавав міцності педагогічним висновкам, з іншого боку – знайомив слухачів з літературою науки” (Багалеї, 1906:121).

Отже, на початку минулого століття викладачі вишів починають ставилися до своїх студентів не як до об’єктів педагогічних дій і спостережень, а особистостей зі своїм духовним світом, думками та сподіваннями. Підтвердженням тому є спогади Л. Лещенка про академіка Д. Яворницького: “У політичних клубах Києва, які відвідувало багато студентів, читав лекції по історії Запорізького козацтва академік Д. Яворницький. Ось тут р. 1909 я чув і доповідь академіка про історію Запоріжжя. Це була вчена лекція професора, великого знавця Запоріжжя. Ні, Д.І. ніби десь в гостинній родині, розповідав про свої останні нові й нові знахідки реліквій з побуту та історії Запоріжжя...”

А під кінець Д. І. дуже цікаву розказав історію, як була написана всесвітньо відома картина І.Ю. Рєпіна “Лист запорожців до турецького султана”...

Д. І. докладно розповідав, показував, хто був натурою для якої фігури. “Оце – Драгомирів, оце – нащадок Полуботька, а оце... (показав

на писаря) – це я”.

І коли я бачу фототипію чи будь-яку копію цієї картини, так я згадую Д. І., дивлячись на писаря (Чабан, 1995: 44)”. Подібне спілкування передбачало позитивну установку викладача в ставленні до студента. Важливу роль відігравав психологічно активний стан та педагогічний оптимізм. Викладач під час заняття проявляв доброзичливість, високу моральну культуру, артистизм та загальну ерудицію.

Історик Б. Крупницький писав: «Багато залежало від особи професора і його наукових інтересів. У Росії серед професури склалася традиція регулярно збирати студентів, недавніх випускників та молодших колег, які працювали над дисертаціями, у своїх квартирах. Тут йшлося про нові публікації, обговорювалися попередні повідомлення про результати досліджень, велися методологічні дискусії. Такі зібрання отримували назву семінарів за іменем професора й часто закладали основи наукових шкіл. Так, у Києві працювали зі студентами В. Антонович і згодом В. Перетц” (Крупницький, 2000: 275). З метою демократизації освітніх відносин, розвитку в студентів позитивного ставлення до навчання, самостійності мислення під час проведення занять викладачі проводили короткі диспути, діалоги, практикували впровадження елементів бесіди, намагаючись таким чином не просто надавати певні знання, а й перетворювати свій предмет на засіб формування особистості студента.

Отже, на початку ХХ століття в діяльності викладача чільне місце посідали норми і принципи моралі, які були необхідні не лише для успішного виконання професійних завдань, а й спілкування зі студентами. Педагог мав володіти не тільки ґрунтовними спеціальними знаннями, а й певною майстерністю, сумою морально-психологічних якостей, без яких його професійна діяльність була малорезультативною.

Висновки. Таким чином, на початку ХХ століття в системі вищої освіти педагогічна деонтологія набула особливої значущості. Формувалися нові основи педагогічної етики, які вимагали від викладача досконалого володіння предметом, самовдосконалення, моральності, оптимістичності, демократичності та вимогливості.

У вишах у процесі навчання закладалися основи професійної поведінки викладача як майбутньої еліти суспільства, а педагогічна деонтологія стала одним з дієвих механізмів у підготовці студентів, становленні їх моральних принципів та цінностей.

Література

1. Багалей Д. И. Краткий очерк истории Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805–1905) / Д. И. Багалей, Н. Ф. Сумцов, В. П. Бузескул. – Х. : Тип. Дарре, 1906. – 329 с.
2. Большая актуальная политическая энциклопедия/ Под общ. ред. А. Белякова и О. Матвейчева. – М. : Эксмо, 2009. – 412 с.
3. Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М. Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1982. – 319 с.
4. Есатова Е.Р. Історичні передумови зародження та розвитку деонтології /

Е.Р.Есатова. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: VchdpuP_2013_1_108_48.pdf, с. 35.

5. Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія: Навчальний посібник / Заг. ред. Є.І. Коваленко – Київ, Центр навчальної літератури, 2006. – 664 с.

6. Крупницький Б. Д. З студентських спогадів історика / Б. Д. Крупницький // *Alma Mater* : університет Св. Володимира напередодні та в добу Української революції. Матеріали, документи, спогади : у 3 кн. / упор. В. А. Короткий, В. І. Ульяновський. – К. : Прайм, 2000. – Кн. 1. – С. 274–277.

7. Кусий Ю.О. Педагогічна деонтологія / Ю.О. Кусий // *Директор школи* – 1998. – № 29. – С.7.

8. Лисак В.М. Проблеми педагогічної деонтології в історико-дидактичних дослідженнях. / В. М. Лисак // *Педагогіка і психологія професійної освіти*. – 2009. – № 1. – 268 с.

9. Малахов В. А. Етика : курс лекцій : навч. посібник / В. А. Малахов. – К. : Либідь, 2001. – 400 с.

10. Райхерт С. Неожиданные последствия болонских реформ / С. Райхерт // *Международное высшее образование*, 2009. – №57. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ihe.nkaoko.kz/archive/16/286/>.

11. Чабан М. П. Сучасники про Д. І. Яворницького : спогади (В. Гіляровський, О. Пчілка, Є. Енджеевич та інші) / М. П. Чабан. – Дніпропетровськ : ВПОП “Дніпро”, 1995 – 204 с.

References

1. Bagaley, D. (1906). *Kratkiy ocherk istorii Harkovskogo universiteta za pervyie sto let ego suschestvovaniya (1805–1905)* / D. I. Bagaley, N. F. Sumtsov, V. P. Buzeskul. – H. : Tip. Darre, 1906. – 329 s.

2. Belyakova, A. (2009). *Bolshaya aktualnaya politicheskaya entsiklopediya / Pod obsch. red. A. Belyakova i O. Matveycheva*. – M. : Eksmo, 2009. – 412 s.

3. Skatkin, M. (1982). *Didaktika sredney shkoly: nekotorye problemyi sovremennoy didaktiki / pod red. M. N. Skatkina*. – M. : Prosveschenie, 1982. – 319 s.

4. Esatova, E. (2013). *Istoricni peredumovi zarodzhennya ta rozvitku deontologiyi* / E.R.Esatova. – [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu: VchdpuP_2013_1_108_48.pdf, s. 35.

5. Kovalenko, E. (2006). *Istoriya zarubizhnoy pedagogiki. Hrestomatiya: Navchalniy posibnik / Zag. red. E.I. Kovalenko* – Kiyiv, Tsentr navchalnoy literaturi, 2006. – 664 s.

6. Krupnitskiy, B. (2000). *Z studentskih spogadiv Istorika / B. D. Krupnitskiy // Alma Mater : universitet Sv. Volodimira naperedodni ta v dobu Ukrayinskoyi revolyutsiyi. Materiali, dokumenti, spogadi : u 3 kn. / upor. V. A. Korotkiy, V. I. Ulyanovskiy*. – K. : Praym, 2000. – Kn. 1. – S. 274–277.

7. Kusiyy, Y. (1998). *Pedagogichna deontologiya / Yu.O. Kusiyy // Direktor shkoli* – 1998. – № 29. – S.7.

8. Lisak, V. (2009). *Problemi pedagogichnoy deontologiyi v Istoriko-didaktichnih doslidzhennyah. / V. M. Lisak // Pedagogika i psihologiya profesiynoyi osviti*. – 2009. – № 1. – 268 s.

9. Malahov, V. (2001). *Etika : kurs leksiy : navch. posibnik / V. A. Malahov*. – K. : Libid, 2001. – 400 s.

10. Rayhert, S. (2009). *Neozhidannyye posledstviya bolonskih reform / S. Rayhert // Mezhdunarodnoe vyisshee obrazovanie*, 2009. – № 57. [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupa : <http://ihe.nkaoko.kz/archive/16/286/>.

11. Chaban, M. (1995). *Suchasniki pro D. I. Yavornitskogo : spogadi (V. Gilyarovskiy, O. Pchilka, E. Endzheevich ta Inshi) / M. P. Chaban*. – Dnipropetrovsk : VPOP “Dnipro”, 1995 – 204 s.

АНОТАЦІЯ

Автор дослідження, ґрунтуючись на аналізі широкого кола джерел, визначає особливості виховання української еліти на початку ХХ століття.

Необхідність виникнення нових елітних верств обґрунтовується, перш за все, вітчизняною освітою, позаяк лише вона може виховати національну еліту. Автор зазначає, що в сучасній педагогічній практиці поняття "елітарна" освіта набуло великого поширення. Воно базується на введенні нових критеріїв поділу масової та елітарної освіти: масова – це програми бакалаврату, які є доступними для всіх випускників середньої школи; елітарна – магістерська програма.

Публікація також розкриває концепцію педагогічної етики як науки про професійну поведінку викладача вищого навчального закладу та його обов'язки. Теоретичні основи педагогічної деонтології визначають педагогічну етику основним компонентом формування професіоналізму та компетенції сучасного викладача. Саме завдяки професійній етиці визначаються принципи універсальної моралі, що застосовуються до освітньої діяльності, яка регулює відносини людей у соціальній та професійній сфері життя, що пов'язано з об'єктивною необхідністю безперервного процесу виготовлення матеріальних та духовних цінностей.

Кожна історична епоха та кожна країна мають свої етичні вимоги до педагога як особистості, що формує політичну й національну еліту суспільства. Проведене дослідження доводить, що початок ХХ століття є окремим періодом у розвитку педагогічної деонтології як засобу розвитку елітарної освіти. На цьому етапі з'являється тенденція до розвитку освіти на гуманітарних та демократичних засадах. Крім того, сформувалися нові засади педагогічної етики, які вимагали від викладача досконалого володіння предметом, самовдосконалення, моральності, оптимістичності, демократичності та вимогливості.

Ключові слова: еліта, елітарна освіта, педагогічна деонтологія.

УДК 37 (091)(477),,19“:001895
DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-2-60-68

Innovations in teaching in A. Makarenko’s experience

Інновації у навчанні в досвіді А. С. Макаренка

Larisa Dobrovolska,

candidate of pedagogical sciences,
associate professor

<https://orcid.org/0000-0002-1512-9494>

dobra5335@ukr.net

Лариса Добровольська,

кандидат педагогічних наук, доцент

Mykola Oxa,

candidate of pedagogical sciences,
professor

<https://orcid.org/0000-0003-4194-8853>

volikalla64@gmail.com

Микола Окса,

candidate of pedagogical sciences,
professor

Melitopol Bohdan Khmelnytsky
State Pedagogical University

✉ 20 Hetmans'ka St.,

Melitopol, Zaporizhzhia region,
72312

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

✉ вул. Гетьманська, 20

м. Мелітополь, Запорізька обл.,
72312

Original manuscript received April 17, 2018

Revised manuscript accepted September 12, 2018

ABSTRACT

The purpose of the integrated learning in the experience of Makarenko was taken: the formation of a holistic view of the world around the world, a system of knowledge and skills; achievement of high-quality competitive education; creation of optimal conditions for the development of students' thinking in the process of studying study subjects and subjects of the professional theoretical cycle; activating cognitive activity; effective implementation of educational-educational functions of instruction. The emergence of integrated learning as an innovative phenomenon and its introduction into the pedagogical practice of A. S. Makarenko was caused by the urgent need for the formation of an integrative type of thinking of the colonists for their further successful adaptation and competitiveness under the current conditions.

In the colony and the commune, in essence, a unique educational educational and production complex was created that carried out re-education and education of adolescents and young men in conditions modeled in the maximum approximation to the conditions of Soviet reality. This complex produced high-quality human "products". Until now, the organization and work of this complex have not been studied and not studied, which is a huge gap in the study of the pedagogical heritage of the conductor, both theoretically and in practice. Without the implementation of this work, the theoretical model of the teaching system AS. Makarenko in general can not be created.

The purpose of the integrated learning in the experience of Makarenko was taken: the formation of a holistic view of the world around the world, the system of knowledge and skills; achievement of high-quality competitive education; creation of

optimal conditions for the development of students' thinking in the process of studying study subjects and subjects of the professional theoretical cycle; activating cognitive activity; effective implementation of educational and training functions. The emergence of integrated learning as an innovative phenomenon and its introduction into the pedagogical practice of A. S. Makarenko was caused by the urgent need for the formation of an integrative type of thinking of the colonists for their further successful adaptation and competitiveness under the current conditions.

Keywords: *innovation, training, integrated courses, conduct, AS Makarenko*

Постановка проблеми. Педагогічна система Антона Семеновича Макаренка – явище складне і багатопланове. Видатний педагог збагатив світову педагогіку, вніс великий вклад у теорію виховання, він – людина освічена, одержима, безкомпромісна у відстоюванні своїх принципів, видатною є його глибока гуманна педагогічна система і його непересічний талант письменника. Але не в останню чергу Антон Макаренко – Провідник. Велич нації і сила держави будується мистецтвом і війною. Антон Макаренко творив своє педагогічне та літературне мистецтво як велику війну з рабством, плебейством і пристосуванством.

Корінні зміни процесу навчання не можливі без змін та вдосконалення педагогічних технологій на чіткій науковій основі. Наприкінці XIX – на початку XX століття набув поширення педагогічний рух, який називався “нове виховання”. Яскравим представником цього руху був А. Макаренко. Він приніс нові ідеї, а саме: виховання дитинства оригінальним етапом розвитку людини, ставлення до особистості з повагою, врахування власного досвіду, стимулювання самостійкості як джерела розвитку особистості цілковиту відмову від насильницького виховання. Нові ідеї змістили центр виховного процесу з вихователя на дитину. Однак обмеженість цього підходу вже в той час вимагала в організації освіти поліпшення процесу формування дитини. Історія теорії та практики освіти свідчить, що ця проблема буде оптимально розв’язана лише тоді, коли педагогічні технології спиратимуться на людинознавство, яке дасть підстави для культуровідповідності та природовідповідності педагогічної практики.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Педагогіка А. Макаренка інноваційна і тут важливо відзначити, що процес виникнення інноваційного знання протікає в результаті заперечення застарілого консервативного елемента знання і, заперечуючи його, створює нові можливості виникнення інновації на більш високому рівні педагогічної науки.

За нашим переконанням, лише з позицій інноваційного підходу можна достатньо об’єктивно оцінити новаторство педагога. У той же час це є одночасно і підтвердженням того, що А. Макаренко своїми ідеями набагато випередив час, тому що прорив у майбутнє є сутнісною характеристикою інноваційності.

Під інноватикою розуміється комплексний процес створення, розповсюдження і використання нового засобу, системи їх засобів для

задоволення суспільної потреби. Новації можливі в сфері матеріального і духовного виробництва, але можуть відбуватися і в межах традиційних ідей, теорій і підходів.

Інновація передбачає нетрадиційні підходи та ідеї у вирішенні проблем. Інноваційна педагогіка є двигуном педагогіки в цілому. Феномен інноваційної педагогіки А. Макаренка може бути розглянутий як альтернатива традиційній. Процес виникнення і розвитку інноваційного знання має діалектичний характер. Виникаючи як альтернатива традиційному знанню, інноваційне стає нормативним, ніби втрачаючи свій інноваційний характер, і всі інновації і вдосконалення в ньому будуть мати вже лише інноваційний характер.

Інновація – це прорив у нове на основі нетрадиційних ідей та теорій. Інноваційна педагогіка А. Макаренка спрямована в майбутнє, тобто в ній приваблює прогностична функція. Інноваційна педагогіка вбачає свій сенс у виявленні на максимальному розвитку всього потенціалу особистості з метою підготовки її до спільних дій у нових, можливо, й безпрецедентних умовах: її кінцевий продукт – творча особистість, адже основоположною є установка на розвиток усіх сутнісних сил життєдіяльності дитини в невідомих і навіть непередбачуваних ситуаціях.

Якщо узагальнювати ці вихідні дані, то можна сказати: інноваційна педагогіка А. Макаренка – це система нетрадиційних ідей і закономірностей, яка дозволяє цілеспрямовано проектувати й організовувати педагогічний процес з метою створення максимально доцільної ситуації для розвитку особистості дитини, здатної прийняти виклик майбутнього; ситуації, де проектується це майбутнє на рівні смисло- і цілепокладання. Результатом такої діяльності і стає інноваційна педагогіка. Документи свідчать, що педагогічна діяльність колонії ім. М. Горького користувалася підтримкою Наркомосу України і педагогами-теоретиками В. Арнаутовим, Г. Ващенком, М. Даденковим, М. Демковим, О. Залужним, А. Зільберштейном, М. Мироновим, Ф. Науменком, О. Поповим, Я. Резником, Г. Соколянським, А Тер-Гевондянмом та іншими. Діяльність А. Макаренка як керівника дослідно-показового закладу українського Наркомосу також сприяла його переходу на цей якісно новий рівень розробки системи педагогічних ідей, принципів і цілей освіти. Першим, хто дав високу оцінку діяльності колонії ім. М. Горького, був професор Полтавського педінституту Г. Г. Ващенко. У передмові до книги “5 лет работы с детьми-правонарушителями. Сборник статей работников Полтавских учреждений для правонарушителей под редакцией профессора Г. Ващенко. Издат. Полтавской комиссии по делам несовершеннолетних” (1925 р.), він серед іншого пише: “Індивідуальний підхід до правопорушника зі здоровою спадковістю необхідний лише при вивченні його з метою помістити його в той чи інший заклад соціального виховання, а після цього будь-яке виділення його із маси дітей є недоцільним. І це прекрасно довела практика колонії ім. М. Горького. Це заклад, яким вправі пишатися Полтава. Досягнення колонії дійсно великі.

Порівняно за короткий час свого існування колонія випустила багато чесних робітників, із них 30 – робфаківців. Великі досягнення в роботі колонії пояснюються виключно вмілою орієнтацією життя правопорушників на основі виробничої праці. Діти працюють у господарстві, і сама праця показує, які організаційні форми є найбільш доцільними для праці. Для розвитку в дітей почуття відповідальності перед колективом, а також для складення у них здорових норм поведінки праця проводиться за визначеним планом, випрацьованому самими дітьми за участю вихователів, і, окрім того, ведеться старанне врахування як праці дітей, так і праці вихователів. Можна не погоджуватись з деякими деталями у праці колонії ім. М. Горького, але основна ідея, на якій базується остання думка про те, що умовою для здорового виховання неповнолітніх правопорушників є доцільна організація їх колективного життя, безумовно, вірна”.

У зарубіжжі тисячі праць присвячені творчості А. Макаренка, створена Міжнародна макаренківська асоціація (ММА), в яку ввійшли відомі вчені багатьох країн. Видатні макаренкознавці світу: Б. Ілієв (Болгарія), З. Зпинський, Ф. Патоки, А. Петрикаш (Угорщина), З. Вайц, Г. Хілліг (Німеччина), М. Біблюк, А. Левін (Польща), Т. Богдан, А. Косма (Румунія), А. Павлик, Л.Пеха (Чехія), Л. Маркович (Югославія), І. Нязелєня (Швейцарія), С. Лерйан, Р. Едвардс (США) та інші активно досліджують різноманітні проблеми творчої спадщини класика світової педагогіки. Серед іноземних досліджень феномена А. Макаренка ми досить широко обізнані з працями німецьких учених-макаренкознавців. Продуктивно працює в Німеччині науково-дослідний центр вивчення життя й творчості А. Макаренка – лабораторія “Макаренко – реферат”.

Аналіз праць А. Макаренка і зокрема праці “Досвід освітньої роботи в Полтавській трудовій колонії ім. М. Горького” [1, т.1. с.18-24], а також архівних матеріалів Харківського міського державного архіву (ХМДА), фонду міського відділу освіти дозволяють зробити висновок, що педагог розглядав навчання і виховання як рівноправні складові цілісного освітнього процесу і йшов у своєму творчому пошуку від навчання за комплексними програмами і планами до створення інтегрованих курсів і програм [2, арк.8-18]. Не випадково педагог-новатор стверджував, що його навчально-виховний заклад “не знає прірви між розумовою і фізичною працею” [1, т.1,с.139]. О. Іваненко, Р. Ротман, Л. Коваль, співробітники колонії і комуни, з якими автор мав бесіди, висловлювали незгоду з тими, хто вважав, що А. Макаренко не цікався школою і навчанням. Вони стверджували, що на першому плані в колонії та комуні була школа. Зміст освітньої роботи, як вважав педагог-провідник, повинен визначатись інтересом дитини. “Ідучи назустріч дитячому інтересу і враховуючи логіку його життя до колонії й в колонії, ми опиняємось якраз на шляхах *найновітнішої педагогіки* (виділено – М.О.)” [1, т.1. с.19].

Виділення невіршених проблем, яким присвячено статтю.

Харківська дослідниця О. Попова, в багатоаспектному плані

проаналізувавши основні етапи становлення й розвитку інноваційних педагогічних ідей в Україні у ХХ столітті, пише: “А. Макаренку належить у вітчизняній педагогіці перший досвід створення інтегрованих програм і планів, які поєднували навчальну діяльність у продуктивну працю. Його авторські програми розкривали суть навчальних предметів, містили додаткові відомості, чого бракувало масовим програмам” [3, с.171]. До складання програм навчання в школі і майстернях колонії були, як згадувала О. Іваненко, залучені Є. Григорович, Р. Готман. Ними було складено чотири програми: з суспільствознавства, природознавства, мов і літератури, математики, адже “людство не вивчало алгебру за Кисельовим, тим не менше прийшло до пізнання її законів. Таким же природнім шляхом і в наших вихованців повинен виникнути, так, би мовити, алгебраїчний інтерес” [1, т.1. с.21]. Окрім того, новатор ставив перед Харківським окрвиконкомом питання про відкриття в колонії друкарні з метою підвищення грамотності вихованців. Однак у тоталітарній державі така новація не могла бути дозволена.

Формулювання мети і завдань статті – проаналізувати та обґрунтувати змістову структуру інтегрованого навчання в досвіді А. Макаренка, розкрити інноваційність ідей та провідницьку сутність його дидактичного вчення.

Виклад основного матеріалу. Важливо відзначити, що дидактична система А. Макаренка передбачала розвиток пізнавальної активності учнів, без чого неможливе результативне навчання. У цьому питанні ми спостерігаємо поєднання цілісності й бінарності, яка властива для всієї педагогіки провідника. Навчальний матеріал з того чи іншого предмета добирався і систематизувався педагогом таким чином, щоб стимулювати учнів до розширення кола своїх знань і забезпечити поступове зростання кваліфікаційного рівня вихованця [4, с.24]. Інтеграція уроків навколо однієї теми давала змогу вихованцям сприймати явища навколишнього світу як єдине ціле, накопичувати особистісні якості і на цьому підґрунті формувати власне ставлення до навколишнього світу, засвоїти необхідні для життя знання [1, т.1. с.18]. Для тих, хто цікавився, педагог пропонував конспекти тем, опрацьованих у кінці зими: “Гній”, “Паливо”, “Ліс взимку”, “Заєць і лисиця”, “Скло”, “Письмо і книга” [5, с.6-12]. Методика вивчення тем передбачала узгодженість дій учителів різних предметів і фахівців, які працювали в колонії. Опанування знаннями було професійно спрямоване.

Вивчення тієї чи іншої інтегрованої теми завершувалося позаурочною навчально-розважальною програмою, тематичними виставками, показом творчих робіт, конкурсами, спортивними змаганнями тощо. Педагог-новатор правильно розумів необхідність поєднання репродуктивних і творчих видів діяльності. Це підтверджується тим, як А. Макаренко підходив до розробки кожної навчальної теми. Будь-яка з них поділялась на дві частини – “пасивну” (за логічним підходом) і активну. Перша частина передбачала розкриття змісту питання за допомогою доповідей, читання, бесід, екскурсій. Друга частина

розв'язувала “завдання виразу тих думок і почуттів, які виникали в процесі роботи” і ставила педагогічною метою “виховання навичок виразу в трьох головних формах: чисельний, словесний і художній (взагалі графічний)” [1, т.1. с.20]. Як бачимо, інтеграція здатна була вирішити основні суперечності тогочасної освіти – протиріччя між безмежністю знань і обмеженими людськими ресурсами. У досвіді А. Макаренка практична реалізація ідей інтегрованого навчання мала й додатковий ефект, що сприяв розвитку емоційно ціннісного ставлення дітей до навчання, оскільки вони могли краще розуміти навчальний матеріал саме на міжпредметній основі, взаємозв'язках з повсякденною діяльністю людини, що було запорукою успішного формування не лише предметних компетентностей вихованців колоній, але й ключових, зокрема, вміння вчитися й застосовувати набуті знання. Його педагогічна логіка прагматична: діти мали бути готовими до майбутнього, і тому їх якості орієнтовані з урахуванням проблем життя, які їм доведеться вирішувати. Тому педагоги зобов'язані проектувати якості своїх вихованців у перспективі вимог суспільства. Щоб це здійснювати, педагогіка повинна виявляти ті тенденції, які зароджуються, відповідати на вимоги суспільної практики, які визначають типові риси людини в майбутньому.

У колонії і комуні по суті був створений унікальний виховний освітньо-виробничий комплекс, що здійснював перевиховання і виховання підлітків і юнаків за умов, змодельованих у максимальному наближенні до умов радянської дійсності. Цей комплекс видавав високоякісну людську “продукцію”. До сих пір організація і праця цього комплексу досконало не вивчена, що є величезною прогалиною в дослідженні педагогічної спадщини як в теоретичному, так і в практичному плані. Без виконання цієї праці не може бути створена теоретична модель педагогічної системи А. Макаренка в цілому. Педагог завжди мав на увазі систему перспективних ліній, а не постановку окремих, не пов'язаних між собою цілей дитячого життя. Ця система включала в себе “близьку”, “далеку” й “середню” перспективи. Це було необхідним, тому що він ставив перед собою мету – організувати життя дітей, а не окремих елементів. Система перспектив визначала динаміку і створювала умови для розвитку колективу й кожної особистості. Саме цим можна було проектувати розвиток як особистості, так і колективу в цілому. Перспектива ставала найважливішим елементом і у власне педагогічній діяльності провідника. А. Макаренко відзначав: “Учительська моя діяльність була більш-менш вдалою, а після Жовтня переді мною відкрився небачені перспективи”. Педагог пов'язував перспективи своєї професійної діяльності з новими соціально-економічними і суспільно-політичними умовами життя. Ми маємо повне право сказати, що він виявився особистістю, гідною цих можливостей і перспектив: не лише адекватно відповідав цим вимогам і перспективам, а й створив педагогіку, яка багато в чому випередила його час і мала перспективу історичної довговічності.

Поява інтеграції у 20-х роках ХХ століття в досвіді А. Макаренка

була результатом високого рівня реалізації міжпредметних зв'язків, що передбачало не лише комунікацію між галузями знань, а й встановлення глибинного зв'язку між ними. Інтеграція ґрунтувалась на загальних для кількох предметних галузей знань, наукових ідеях, концепціях, що дають цілісне уявлення про людину, світ та культуру. Метою інтегрованого навчання в досвіді А. Макаренка було взято: формування в учнів цілісного уявлення про навколишній світ, система знань і вмінь; досягнення якісної конкурентоздатної освіти; створення оптимальних умов для розвитку мислення учнів у процесі вивчення предметів професійно-теоретичного циклу; активізація пізнавальної діяльності; ефективна реалізація розвивально-виховних функцій навчання. Поява інтегрованого навчання як інноваційного явища та впровадження його в педагогічну практику А. Макаренка було викликано нагальною потребою у формуванні інтегративного типу мислення колоністів для їх подальшої успішної адаптації та конкурентоздатності в тодішніх умовах.

Більш уважне вивчення його педагогічної логіки дає підстави говорити й про наявність у його концепції ідеї природодоцільності й принципу еволюційності. Перш за все, це виражалось у врахуванні вікових та індивідуальних особливостей дітей. Педагог відзначав еволюцію “в тому сенсі, в якому ми завжди розуміємо ріст, розвиток: хлопчик вчиться в третьому, четвертому класі, потім переходить у п'ятий клас. Його кругозір розширюється, знань і навичок у нього більше. Він працює на заводі, підвищує свою кваліфікацію, набуває навичок громадського характеру” [1. т. 4, с. 249]. Розгляд педагогічної спадщини А. Макаренка в цьому аспекті також становить одне з важливих дослідницьких завдань у майбутньому. Еволюційність і революційний характер його педагогіки – це ще одне свідчення її діалектичності й одночасно високої організованості та складності [1, с. 130]. І знову – абсолютно невивчена проблема в спадщині А. Макаренка. Його ідеї гуманізму спиралися на принцип педагогічного оптимізму, реалізовувалися його засобами. Затвердження цього принципу як загальнопедагогічного пов'язане з ім'ям А. Макаренка, і в цьому полягає велич його педагогічного і особистого подвигу. Історія розвитку і формування цього принципу йде з далекої давнини. Вона пов'язана з іменем Конфуція, Платона. Педагогічна розробка здійснена Я. А. Коменським у “Великій дидактиці”, де було проголошено, що слід учити всіх усьому. У цій формулі педагогічний оптимізм виражається в тому, що великий педагог-гуманіст був упевнений: усі діти незалежно від походження, вірування, статі та ін., здатні до навчання і виховання. А. Макаренко суттєво розвинув цей принцип, підняв його на якісно іншу висоту, оформив його структуру, надав нового змісту. Провідник вважав: якоїсь згоди з “ламбровізьською ідеологією”, яка стверджує, що завдяки скоєному злочину відбувається викривлення дитячого характеру щодо злочину, виходячи з чого й треба було б вивести метод, у нього ніколи не було. Це виникало з його “довіри до людини або, скоріше, з любові до неї”. Пізніше він назве всі складові цього принципу: любов – віра – повага

– вимога – гордість [1, т.2 с. 131].

Висновки та перспективи подальшого розвитку проблеми.

Вивчення архівних матеріалів, бесіди із співробітниками та вихованцями колонії спростовують твердження тих авторів, хто наполягає на тому, що нібито А. Макаренко та колективом “не бачив” особистості. У школі А. Макаренка, як згадувала вчителька математики Р. Готман, гармонійно поєднувались колективні, групові та індивідуальні форми роботи. Для кожного учня був свій власний план, особливо, коли починали працювати. На першому етапі це було своєрідне репетиторство, де займались цілком окремо з кожним. Разом з тим у навчальному процесі використовувалось взаємонавчання, диференційовано-групова робота. Крім загальноосвітньої підготовки, завданням школи було надання учням загального розвитку. З цієї метою на останньому уроці проводились читання, бесіди на різні життєві теми. Коло читання вчитель заздалегідь обговорювала з А. Макаренком. Наведені факти свідчать про те, що педагог створив дійсно цілісну авторську систему, і його слід розглядати не тільки як інноватора і провідника в теорії і практиці виховання, але й у сфері дидактики. Подальших глибоких і ґрунтовних досліджень потребують всебічні та різноманітні проблеми дидактики в педагогічній спадщині А. Макаренка.

Література

1. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8-ми т. / Сост. М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. – М. : Педагогика, 1983-1986.
2. Харківський міський державний архів. Ф.Р-4. – Оп.1. – Од.зб.85.
3. Попова О. В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у ХХ ст. / О. В. Попова. – Харків : “ОВС”, 2001. – 256 с.
4. Попова Л. Д. А. С. Макаренко в Харькове (методические рекомендации в помощь лектору) / Л. Д. Попова, В. В. Корнилов, А. Г. Видченко, Н. Н. Окса. – Харьков, 1983. – 38 с.
5. Makarenko, Anton S. Gesammelte Werke: Marburger Ausg. / hrsg.von Leonhard Froese ... Bd.1. Abt.1. Veröffentlichungen zu Lebyeiten. Veröffentlichungen: 1923bis 1931 / bearb. Von Siegfried Weitz und Gotz Hillig. – Ravensburg: Otto Maier, 1976. – 192 s.

References

- 1.Makarenko A. S. (1983-1986). Pedahohycheskye sochynenyia : v 8-my t. M. : Pedahohyka.
- 2.Kharkivskiy miskiy derzhavniy arkhiv. F.R-4. Op.1. Od.zb.85.
- 3.Popova O. V. (2001). Stanovlennia i rozvytok innovatsiinykh pedahohichnykh idei v Ukraini u KhKh st. Kharkiv : “OVS”, 256 s.
- 4.Popova L. D. (1983). A. S. Makarenko v Kharkove (metodycheskye rekomendatsyy v pomoshch lektoru). Kharkov, 38 s.
5. Makarenko, Anton S. Gesammelte Werke: Marburger Ausg. / hrsg.von Leonhard Froese ... Bd.1. Abt.1. Veröffentlichungen zu Lebyeiten. Veröffentlichungen: 1923bis 1931 / bearb. Von Siegfried Weitz und Gotz Hillig. – Ravensburg: Otto Maier, 1976. – 192 s.

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена розгляду питань провідництва в галузі дидактики А. Макаренком, який вважає навчання і виховання як рівноправні складові цілісного педагогічного процесу і йшов у своєму творчому пошуку від навчання за комплексними програмами і планами до створення інтегрованих курсів і програм. Розробляючи вчення про цілі навчання, А. Макаренко виділяє низку хибних традицій, що склалися в педагогічній науці, породженій страхом подвійного плану: по-перше, прагнення характеризувати людину за стандартним шаблоном, виховати вузьку серію людських типів; по-друге, пасивне наслідування індивідууму, безнадійна спроба впоратися з мільйонною масою вихованців за допомогою розрізненої мороки з кожною людиною зокрема. У першому випадку маємо справу з гіпертрофією стандартизації, в другому – з гіпертрофією індивідуалізації.

Ключові слова: *інновація, навчання, інтегровані курси, провідництво, А. Макаренко.*

УДК 373.5.013.75:316.47(477.64-21)
DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-2-69-77

Real pedagogical experiment as a review of social relations

Реальний педагогічний експеримент як віддзеркалення суспільних взаємовідносин

Mark Elkin,

candidate of pedagogical sciences,
professor

<https://orcid.org/0000-0002-3120-7819>

volikalla64@gmail.com

Марк Елькін,

кандидат педагогічних наук,
професор

Ivan Anosov,

doctor of pedagogical science,
professor

<https://orcid.org/0000-0002-4403-5542>

anosovip@gmail.com

Іван Аносов,

доктор педагогічних наук,
професор

Tatiana Belcheva,

candidate of pedagogical sciences,
associate professor

<https://orcid.org/0000-0002-6532-3551>

volikalla64@gmail.com

Тетяна Бельчева,

кандидат педагогічних наук,
доцент

Melitopol Bohdan Khmelnytsky State
Pedagogical University

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

✉ 20 Hetmans'ka St.,
Melitopol, Zaporizhzhia region,
72312

✉ вул. Гетьманська, 20
м. Мелітополь, Запорізька обл.,
72312

Original manuscript received April 17, 2018

Revised manuscript accepted September 12, 2018

ABSTRACT

The article deals with the conditions for creating a new type of school in Melitopol, Zaporizhzhia region – school-complex No. 9. It is shown in the article that only due to the joint efforts of the regional and city councils, the regional and city departments of education, the Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education and the Melitopol State Pedagogical Institute, the staff of the Melitopol Plant of Tractor Hydraulic Units, parents and residents of one of the most socially problem areas of Melitopol (New Melitopol) in six months the administration managed to create a fundamentally new comprehensive educational institution. The scientific basis of the school was the experimental pedagogical platform, led by its initiators: scientific supervisors Professor Pavlyutenkov E.M, Professor Krizhko V.V. and the administrative director of the school Elkin M.V.

The pedagogical conditions for study, rest and conducting group and individual work of students in the afternoon are described.

The role of scientists (professors, associate professors, teachers), deputy

directors, teaching staff, other specialists (mainly of various genres of art) working with the pedagogical staff and students of the school is emphasized.

New subjects and special courses, which were included in the schedule of classes, were introduced, as well as educational, scientific and methodical papers issued by the editorial board of the EPP. The closure of the experiment (despite its effective work and social significance), was due to the change of the city's leadership, the city department of public education, the narrow-mindedness and incompetence of the "Young Reformers", who have done their dirty work.

Now the new Ukrainian school must be restored from the first.

Keywords: *pedagogical experiment, school-complex No. 9 of a new type, social relations, pedagogical conditions, complex goals of the school's work, experimental pedagogical platform (EPP), experiment participants, subjects and special courses on author's programs, guides, conductorship.*

Вступ. Після отримання у 1991 році незалежності України почалися складні соціально-економічні зміни, які дозволили зробити деякі позитивні кроки і в освітньому просторі країни. Так, у 1994 році Запорізька обласна рада, Мелітопольська міська рада, Запорізький обласний відділ освіти, Мелітопольський міський відділ освіти підтримали ініціативу адміністрації СШ №7 (директор Елькін М.В.) та Обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (директор Крижко В.В.) про створення у м. Мелітополі Школи-комплексу № 9 нового типу.

Мета статті. Розкриття особливостей проведення (здійснення) реального педагогічного експерименту як віддзеркалення суспільних взаємовідносин.

Результати та дискусії. Нову загальноосвітню школу створювали в районі міста, що має назву Новий Мелітополь. Містоутворювальним фактором були машинобудівні заводи, на яких працювали десятки тисяч робітників; за короткий час було збудовано житло із 9-поверхових та 5-поверхових будинків, школа на 1200 міст (у 1994 році в ній у дві зміни з 8.00 до 19.30 навчалось 2400 учнів і працювало 120 вчителів; декілька нових дитсадків; 3 потужних нових профтехучилища, але закладів соціально-культурного призначення майже не було, усі центри позакласної роботи були зосереджені в центрі міста та інших більш розвинених та комфортних для проживання районах міста. Транспортне сполучення з центром та іншими районами міста здійснювалось лише автобусними маршрутами регулярно, практично лише до 20 години. Це був криміногенний район міста, де проживала найбільша кількість проблемних та неповних сімей.

Найпотужніший у районі завод "Тракторних гідроагрегатів" побудував дитячі садки, школу та інші об'єкти інфраструктури. На прохання адміністрації СШ№7 передати їй два двоповерхових дитячих садки, завод, який був шефом, дав згоду і протягом трьох місяців перебудував і обладнав два корпуси школи (один – для початкових, а другий – старших класів). Більшість батьків працювала на заводі і намагалась знайти варіанти, щоб учні не вчилися у дві зміни (1100 учнів з 3-го до 7-го класів починали навчання о 13.00 год. і закінчували о 19.30). До того ж наповненість дитячих садків на той час зменшилась на 35-40% відповідно до проектної.

Переведення дітей здійснювалось за заявами батьків та згодою дітей. Учителі і робітники також переводились і приймались за власним бажанням, але коли на одне вакантне місце претендувало декілька кандидатів, вони проходили співбесіду з адміністрацією школи, яка робила свій вибір.

З 1 вересня 1994 року в школі-комплексі № 9 нового типу сіли за парти біля 600 учнів (9 початкових (з 1 до 3 кл.) і 11 старших класів (з 4 до 10 кл.). Для навчально-виховного процесу були створені належні педагогічні умови. Школа працювала в одну зміну, починаючи з 8 години ранку. З 14 години (щоденно), а в суботу з 8.00 до 14.00 працювали факультативи, гуртки, секції, групи продовженого дня (для 1-5-х класів), проводились індивідуальні та додаткові заняття. У корпусі учнів молодших класів кожен клас мав кімнату на 28 місць, кімнату відпочинку, туалет і роздягальню, де кожен учень мав окрему шафу. Крім цього, був зал хореографії (обладнаний дзеркалами, балетними станками, теплою підлогою), комп'ютерний клас, кухня для приготування гарячого харчування, кабінет логопеда, психолога, медичний кабінет з апаратами електрофорезу та УВЧ, кабінет завуча і методичний кабінет, спортивний майданчик.

У корпусі учнів старших класів також кожен клас мав власну кімнату на 28 місць, кімнату відпочинку, туалет, свою роздягальню, комп'ютерний клас, кабінет трудового навчання та обслуговуючої праці, кабінет біології, хімії та фізики, стадіон, кабінет психолога, кабінет завучів і методичної роботи, учительську, кабінет директора, масажний кабінет для учнів школи.

У 1994 році в школі працював 41 учитель, а саме: спеціалістів II та I категорії – 24 (58%), вищої категорії – 11 (27%), старший учитель – 1 (2%), учителів-методистів – 5 (13%). Через 5 років працювало 56 вчителів, а саме: II та I категорії – 20(36%), вищої категорії – 21(38%), старший учитель – 4 (7%), учителів-методистів – 11 (19%).

Директором школи було призначено М. Елькіна, завучами П. Бельчева, Т. Бельчеву та А. Пузанову. На час ініціювання створення нової школи однодумці усвідомлювали: або працюємо, як раніше, як усі, або починаємо НОВЕ ЖИТТЯ для учнів, батьків, учителів. Для адміністрації школи починався тернистий шлях боротьби з рутинною некомпетентністю, задрістю і ще багато з чим, що може привести або до перемоги, або до ... Директор і завучі школи, по-перше, мали багаторічний педагогічний досвід і були одними із перших у місті, хто мав вищу категорію і звання "Вчитель-методист". По-друге, усі мали значний адміністративний досвід: М. Елькін працював завідувачем методичного кабінету Міськво, директором найбільшої школи м. Мелітополя – СШ №7, у якій навчалось 2400 учнів і педагогічний колектив складався із 120 учителів; П. Бельчев працював заступником завідувача Міськво, завучем СШ № 14, у якій навчалоя більше 2000 учнів і майже 100 вчителів педколективу; Т. Бельчева отримала дві вищі педагогічні освіти і працювала заступником директора СШ № 7; А. Пузанова працювала

завучем СШ № 7. По-третє, члени адміністрації школи багато років займалися педагогічною наукою.

Професор М. Елькін з 1974 року за сумісництвом працював викладачем у Мелітопольському державному педагогічному інституті (зараз університет імені Богдана Хмельницького), у 1997 році, працюючи директором школи, отримав наукове звання доцента, з листопада в 1999 році перейшов на посаду доцента в МДПІ. З 2001 року М. Елькін – професор з упровадження сучасних педагогічних технологій, згодом – проректор з навчальної роботи (2002-2006), з 2006 по 2010 рр. – перший проректор. У 2005 р. М. Елькін захистив дисертацію кандидата педагогічних наук; створив і очолив (2005-2017 рр.) кафедру педагогіки і педагогічної майстерності. М. Елькін – заслужений працівник освіти України (2008), автор більше 120 наукових праць, серед яких підручники, посібники, хрестоматії з грифом СРСР, УРСР, України; монографії, наукові статті тощо.

П. Бельчев працює в МДПУ з 2000 року, професор, кандидат педагогічних наук; декан факультету інформатики, математики та економіки, завідувач кафедри математики. Т. Бельчева працює в МДПУ з 2000 року, доцент, кандидат педагогічних наук, провідний фахівець кафедри педагогіки і педагогічної майстерності.

Батьки учнів нашої школи очікували від учителів нової школи не тільки міцних знань, але й того, що давно сформулював поет А.Светлов у своєму вірші:

Существовала некогда пословица,
Что в школе не живут, а жить готовятся.
Но вряд ли в жизни будет счастлив тот,
Кто к ней готовясь, в школе не живет.

Виклад основного матеріалу. З першого дня роботи нової школи перед педагогічним колективом було поставлено декілька завдань: 1. У навчальний процес упроваджувати новітні інноваційні педагогічні технології, використовуючи досвід великих педагогів і провідників освіти: А. Макаренка, В. Сухомлинського, М. Гузика, В. Шаталова та ін., щоб результат був отриманий оптимальним шляхом (максимальний результат за короткий час). 2. “Краса врятує життя” – основа діяльності кожного педагога і співробітника школи. 3. Школа – це не тільки уроки й позакласні заходи, а це цілий день діяльності, яку учень обирає сам. 4. Батьківський колектив, представники заводу-шефа, громадськість мікрорайону – це учасники навчально-виховного процесу.

Адміністрація школи добре розуміла, що для реалізації поставлених цілей має бути фундаментальна наукова база. Доля звела директора школи з великими педагогами. У Мелітопольському педагогічному інституті М. Елькін навчався разом з М. Гузиком і В. Крижком. Саме бесіди і дискусії з ними у 80-х – 90-х рр. спонукали до ідеї створення в Україні шкіл нового типу. В.В.Крижко, працюючи директором ЗОІВУ, познайомив М. Елькіна з професором доктором педагогічних наук Є. Павлютенковим. В. Крижко та Є.М. Павлютенков не

тільки підтримали ідею відкриття нової школи, а й ініціювали на її базі роботу експериментального педагогічного майданчика (наказ ОБЛУНО № 238 від 04.11.94 р., рішення Мелітопольського виконкому № 418 від 17.11.94 р., Наказ МіськВО № 196 від 1.12.94 р.).

Ці рішення підтвердили підтримку Запорізької області та м. Мелітополя наукових педагогічних досліджень і їх фінансування і "дали зелене світло" для втілення в життя.

Ректор МДПІ професор І. Аносов не лише привітав створення школи та експериментального педагогічного майданчика (ЕПП), а й запропонував включити до складу вченої ради інституту директора школи. У 1997 році (вперше за 75-річне існування інституту) пройшло виїзне засідання вченої ради в школі-комплексі № 9 нового типу. Провідні фахівці інституту отримали дозвіл на системну підтримку роботи школи і ЕПП.

"У 1995 році компетентнісна парадигма ще не прийшла до царини освіти України. Але, спостерігаючи практику зростання нових поколінь, коли вони ще в школі, була розроблена програма їх подальшої соціальної адаптації, ідея так званої допрофесійної підготовки учнів" [1, 213].

З метою створення та апробації нових технологій навчання, виховання і розвитку, що забезпечують соціальний захист і конкурентоспроможність учнів, формування допрофесійної компетентності, в школі нового типу була обрана тема ЕПП "Формування компетентності особистості, здатної до самореалізації у змінних соціальних умовах на основі морального, розумового, естетичного і фізичного розвитку". Науковими керівниками були призначені В. Крижко і Є. Павлютенков, адміністративним керівником – М. Елькін, доцент (нині професор).

Науковими консультантами на різних етапах роботи були: Болотін Ю.П. – к.п.н., професор, консультант з питань педагогіки; Кочерга Б. М. – д.і.н., професор, консультант із створення інтегративних курсів гуманітарних предметів в загальноосвітніх школах; Павленко А. І. – д.п.н., професор, консультант із створення інноваційної методики з математики і фізики; Мартинюк А.К. – доцент (нині професор) консультант з упровадження хорового мистецтва в ЗНЗ; Мартинюк Т. В. – к.п.н., доцент (нині д. мист. н., професор), консультант з питань естетичного виховання; Марковець Л.М. – к. псих.н., консультант з психології; Марковець О. Л. – (нині к.псих.н), консультант з психології; Троїцька Т. С. к.ф.н., доцент (нині д.ф.н., професор), консультант з питань філософії та соціалізації; Коробченко А. А. – (нині д.іст.н., професор), консультант з питань гуманізації освіти; Макрідіна Л. А., доцент, консультант з питань ТРНЗ; Александров В. Н. – к.п.н., доцент, консультант зі створення курсу "Риторика" та впровадження його в практику роботи школи; Юник Д.Г. – к.п.н., доцент (нині д.п.н.), консультант з питань виконавського мистецтва.

Безпосередньо в роботі 20 гуртків і творчих груп учнів та індивідуальних заняттях брали участь акомпаніатори, вокалісти, хормейстери, хореографи викладачі музично-педагогічного факультету

МДПІ, деякі спеціалісти міста (наприклад, В.І. Тищенко був консультантом з розробки та впровадження комп'ютерних програм), робітники мистецьких закладів міста та інші спеціалісти.

За 5 років в експериментальній роботі брали участь майже всі вчителі школи. Навчально-виховною, експериментальною і позакласною роботою початкової школи керувала заступник директора (початкова школа) Т. Бельчева. Керівництво навчально-виховною і експериментальною роботою 6-11 кл. здійснював завуч старших класів П. Бельчев. Керівництво виховною роботою та координацією художньо-екстетичного комплексу здійснювала заступник директора з виховної роботи А. Пузанова.

Психолог школи Н. Фалько (нині зав. каф. психології МДПУ, к.п.н., доцент, докторант) координувала свою роботу із заступником директора початкових класів, логопедом школи, класоводами, а в старших класах – із заступниками директора старших класів, виховної роботи, класоводами.

На кожного учня школи було розроблено психологічний паспорт, який складався із трьох тестових блоків: “базові психологічні характеристики учня”: Тест ЕРІ, Тест ТФАР, коректурна проба Бурдоска, словесні лабіринти, тести переважаючого типу пам'яті, характеристика особливостей уяви, визначних типів акцентуації характерів, соціометричний статус особистості. Були представлені результати анкети для визначення рівня мотивації учня на навчання.

Зміст 2-го тестового блоку містив орієнтовно-діагностичну анкету інтересів. Зміст 3-го тестового блоку містив визначник професійної готовності учня, характеристики творчих здібностей, артистичних нахилів, визначник особливостей естетичних здібностей, тест на загальну креативність.

Другий блок “Базові психологічні характеристики учня” складався із трьох тестових блоків та графічних еквівалентних показників тестових блоків.

Третій розділ присвячено об'єктивним відомостям про учня: “Психологічний клімат у родині”, “Фактори, що впливають на психологічний розвиток учня”, “Загальна навчальна успішність” тощо.

В останньому розділі надається інформація психолога для педагогів, адміністрації школи та для батьків. Доступ до психологічного паспорта мав лише психолог школи.

Починаючи з 1997 року, з школою на громадських засадах співпрацював один з найкращих у місті хірургів-ортопедів, який проводив регулярний медогляд. У разі необхідності призначав лікарський масаж. При школі був обладнаний спеціалізований кабінет, який працював з 17.00 – до 20.00. години. Батькам було дуже зручно, адже їм не треба в робочий час їхати з дітьми в лікарню та обирати час для лікування.

До розкладу занять були впроваджені нові предмети та спецкурси за авторськими програмами: “Художня праця та образотворче мистецтво” (1-3 кл.), “Хореографія” (1-9 кл.), “Історія мистецтв” (5-11 кл.), “Хоровий

спів" (5-7 кл.), "Культура мовлення" (1-3 кл.), "Людина-творець" (1-3 кл.), "Мистецтво українського народу" (1-3 кл), "У світі казок" (1-3 кл), "Риторика" (10-11 кл). З першого по 5 кл. здійснювалась комп'ютерна підтримка навчальних предметів (математики, української та російської мов, природознавства) тощо. У початковій школі учні мали можливість факультативно вивчати англійську та німецьку мови. У 8-х та 9-х класах факультативно вивчався курс "Основи комп'ютерної грамотності".

У школі була створена редакційна колегія, яка займалась підготовкою та випуском навчальної, методичної літератури, шкільної газети "Шкільний кур'єр", збірок творів учнів та вчителів. Так, зокрема були надруковані: Коренева Е.К. Теоретические основы методов обучения. – Мелітополь, 1995. – 26 с.; Марковец Л.Н. и др. Краткий курс современной психологии. Серия "Психология школы", Ч.1, Мелітополь, 1995. – 124 с.; Марковец Л.Н. и др. Возрастная педагогическая психология. Серия "Психология школы", Ч.2, Мелітополь, 1996; Марковец Л.Н. и др. Краткий курс современной психологии. Серия "Психология школы", Ч.2, Мелітополь, 1996; Відродження українських традицій музичного виховання (Упор. Андрієвська Н.Ф.). – Мелітополь, 1996. – 132 с.; Мартинюк А.К. Диригування. Навчальний посібник. – 1996. – 200 с.; Александров В.Н., Александрова Г.И. Риторика: учебное пособие для сред.и высш. учебн. завед. – Мелітополь, 1997. – 124 с.; Методические рекомендации учителям начальных классов и учителям изобразительного искусства (по работе с изобразительным искусством "В рыбьем царстве – в рыбьем государстве"), Ч.1, Мелітополь. – 1997; Полякова С.М. В рыбьем царстве – в рыбьем государстве. – Мелітополь. – 1997; Тищенко В.И. Основы информатики. Учебное пособие для 10-11 классов. – Мелітополь. – 1997. – 114 с.; Кочерга Б.М., Афанасьева Л.В., Александров В.М. та ін. Народи Північного Приазов'я: етнічний склад та особливості побутової культури. Мелітополь. – 1997. – 175 с.; Збірка поезій учнів та вчителів школи-комплексу № 9 "Ми все одна большая песня". – Мелітополь. – 1998".

Незабаром батьки та вчителі стали помічати, що учні зранку до сутінків не хочуть йти зі школи додому. Особливо це було помітно в суботу та на канікулах.

Через два роки роботи школи учні школи почали отримувати перші та призові міста на олімпіадах з української мови, математики, німецької мови, географії, інформатики.

Звітний концерт школи у 1998 році було проведено в міському Палаці культури ім. Т. Шевченка в присутності майже 900 глядачів (зала розрахована на 800 місць), і продовжувався біля трьох годин.

Перші випускники школи вступали у вищі навчальні заклади Києва, Харкова, Запоріжжя, Мелітополя та ін.

За 5 років не зафіксовано жодного правопорушення і скарги батьків.

Прошло 5 років, і в м. Мелітополі почалися соціальні зміни. Новий мер і його команда вирішила змінити завідувача міського відділу освіти.

Приводом стала підтримка ним школи-комплексу № 9 і ЕПП. Проти керівництва міськво було відкрито кримінальну справу, до якої приєдналися робітники прокуратури, КРУ та підконтрольна міська газета.

Починаючи з травня 1999 року, директора школи, його заступників, вчителів, учасників експерименту стали запрошувати “в гості” до СБУ та КРУ. Голова Міськво з 1 вересня 1999 року почала видавати накази (як згодом виявилось, незаконні) щодо роботи школи. ЕПП була закрита. Співробітник КРУ, яка вела цю справу, за рік була звільнена за корупцію.

Директор школи вважав, що якщо він звільниться, то зможе врятувати справу; сподіваючись на гідне продовження педагогічного експерименту заступниками, однодумцями. Та “мудрі” младопровідники відділу освіти вирішили зруйнувати усе, що було зроблено.

Висновки. Більшість учителів, завдяки підтримці ректора МДПУ, професора І. П. Аносова (незважаючи на тиск на нього) змогли продовжити викладацьку діяльність на новому рівні. Учителі, які з колективу школи перейшли на роботу в університет, продовжили наукову діяльність: 7 – захистили дисертації кандидата педагогічних наук, 5 – захистили дисертації доктора педагогічних наук, філософії, психології, мистецтвознавства, 5 – отримали наукові звання професора.

Ця історія з реальним педагогічним експериментом може бути прикладом слова видатних провідників: “Історію провідництва в освіті не можна читати без брому” (М. Грушевський), початок ХХ ст.

“А загалом – страшно! Адже мова йде про систему освіти – найгуманнішу інституцію суспільства. Інституцію, яка формує майбутнє, людей майбутнього, патріотів, успішну країну, суспільство знань ... А ми, в ХХІ ст., все ще приносимо себе в жертву” [1, 214].

Література

1.Провідництво в освіті. Від ідеї до вічності. Монографія. За ред. професора І.Т.Богданова. – К. : “Освіта України”. 2017. – 367 с.

References

1. Bogdanov, I.T. (Eds). (2017) *Guidance v osviti. Vid idei do vichnosti [Leadership in education from idea to eternity]*. Kyiv: Osvita Ukraini [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті розглядаються педагогічні та організаційні умови створення у м. Мелітополі Запорізької області школи-комплексу №9 нового типу. Підкреслено, що завдяки спільним зусиллям обласної і міської ради, обласного і міського відділу освіти, Обласного Інституту післядипломної педагогічної освіти, Мелітопольського державного педагогічного інституту, колективу заводу МЗТГ, батьків та мешканців одного із соціально напружених районів м. Мелітополь (Новий Мелітополь) вдалося за півроку створити принципово новий загальноосвітній навчальний заклад. Науковою основою школи став експериментальний педагогічний майданчик, який очолили його ініціатори: наукові керівники професор Є. Павлютенков, професор В. Крижко та адміністративний керівник директор школи М. Елькін.

Розкрито педагогічні умови навчання, відпочинку і проведення гурткової роботи, групової та індивідуальної діяльності учнів у другій половині дня.

Підкреслена роль науковців (професорів, доцентів, викладачів), заступників директора, педагогічного колективу, інших фахівців, які працювали з педколективом та учнями школи. Окреслено нові предмети та спецкурси, які було додано до змісту освіти, а також навчальні, науково-методичні видання редакційної колегії ЄПП. На закінчення експерименту вплинула (незважаючи на ефективність та соціальну значимість), зміна керівництва міста, міськвено, їх некомпетентність. "Младо-реформатори" зробили свою "чорну справу". Відтепер Нову українську школу треба відбудовувати спочатку.

Ключові слова: педагогічний експеримент, школа-комплекс №9 нового типу, суспільні взаємовідносини, педагогічні умови, комплексні цілі роботи школи, експериментальна педагогічна площадка (ЕПП), учасники експерименту, предмети і спецкурси за авторськими програмами, провідники, провідництво.

УДК 371.11:371.134:378.1

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-2-78-85

Co-creation of teachers and students (the idea of leadership in pedagogical practice)

Співтворчість учителя і учнів (ідея провідництва в педагогічній практиці)

Yevgeniya Yelenina,

Deputy director for educational work,
teacher-methodist

<https://orsid.org/0000-0001-7877-7176>

eleninaevgenija@gmail.com

School I – III grades № 32

Zhytomyr

✉ 48 Chudnivska St.,

Zhytomyr, Zhytomyr region,
10005

Євгенія Єленіна,

заступник директора з навчально-
виховної роботи, учитель-методист

ЗОШ I – III ступенів № 32

м. Житомира

✉ вул. Чуднівська, 48

Житомир, Житомирська обл.,
10005

Original manuscript received April 19, 2018

Revised manuscript accepted September 22, 2018

ABSTRACT

In the modern conditions of the state policy and according to the new requirements of the law of Ukraine “On Education”, the realization of STEM education becomes an important way of the innovative development of Natural Sciences, Mathematics, and Humanities. STEM = STEAM – is the acronym which comprises Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics.

The article observes one of the essential working experience sides in the experience – creative cooperation of the teacher and students. The presented examples of M. Paltyshev’s lessons represent the leading approach of STEM-education – the integration approach. M. Paltyshev is Doctor of Pedagogical Sciences of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, National Teacher, PhD of Pedagogical Sciences, Professor, laureate of the highest teaching awards, teacher of Physics in Odessa.

Introductory lessons to the topics where the art and science is in harmony: poetry, music, painting, physics experiments, computer possibilities create conditions to form children’s complete outlook about the world of nature and people. M. Paltyshev considers that educational upbringing of a person’s feelings, outlook, world perception is possible due to the subject philosophy, school education – is the essential culture basis.

It has been analyzed the work with models, the students’ defenses of the integrative creative work, fantastic projects, video clips which developed STEM-education at school.

Methodological institution considers discussing the features of STEM education at different stages of learning, particularly in primary school. This primarily encourages the interest of students, laying the foundations for awareness, the creation of conditions for formation in the available from skills for researching activity. Therefore, for teachers who conduct Environmental Studies in the elementary school, who will conduct an integrated course in the 1st form “I’m exploring the world”, concerned parents can find

interesting material to work with in "Seven tales in physics" by M. Paltyshev.

It is also presented the peculiarities of the technical recourses created by M. Paltyshev and his students. So we can conclude that it is the prototype of the STEM centre.

Keywords: *STEM-education, subject philosophy, creative cooperation, integrated lessons, researching activity, model, video clip, project.*

Постановка проблеми. Для фахового зростання педагогічної майстерності активне знайомство вчителів з досвідом застосування перспективних інноваційних напрямків роботи завжди актуальне. У сучасних умовах реалізації державної політики з урахуванням нових вимог Закону України "Про освіту" стає актуальним напрямом інноваційного розвитку природничо-математичного, гуманітарного профілів STEM-освіта. STEM = STEAM – акронім: природничі науки, технології, інженерія, мистецтво, математика.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Вивчення матеріалів ДНУ "Інститут модернізації змісту освіти" "Методичні рекомендації щодо впровадження STEM-освіти у загальноосвітніх та позашкільних закладах України на 2017/2018 навчальний рік" [2, с. 32, 35], редакторської відбірки публікацій "STEM: нова філософська складова освіти" в журналі "Завуч" [5, с. 8] дозволило заглибитися у вивчення основних положень досвіду роботи М. Палтишева, Почесного доктора педагогічних наук національної Академії педагогічних наук України, Народного учителя, кандидата педагогічних наук, доцента, лауреата Вищих педагогічних премій, учителя фізики м. Одеси.

Аналіз науково-методичних посібників, книг М. Палтишева, циклу "Беседи с народным учителем Палтышевым М.: видеоклипы для учителя. Одесса. Интеллектуальный форум "Україна XXI століття", 2008" дав можливість пересвідчитися, якщо термін STEM поширився із Сполучених Штатах Америки. Вступні уроки, досвід роботи М. Палтишева – це джерело STEAM-освіти в нашій країні. У навчально-пізнавальній діяльності учнів знаходили своє місце знаннєві, діяльнісні, ціннісні компоненти.

Провідний принцип STEM-освіти, який прослідковується і в досвіді М. Палтишева, на його уроках, – інтеграція. Цей принцип. Так, бінарні уроки – це цікаво. Але, як вважає педагог, найбільшої ефективності в роботі можна досягти, коли інтегративні процеси забезпечує один учитель. І доводить цю думку прикладом власної діяльності: "Треба не просто вивчати фізику, хімію, математику, біологію, а давати дітям загальну картину світобудови".

Сам автор більш детально розповідає про підготовку і проведення справді дивовижних уроків: "Світло душі моєї" (Оптика) [4, с. 69–71], "Хочу, щоб кожний із людей став Людиною" (Теорія коливань) [4, с. 62–68], "Симетрія в світі" (Електростатика) [4, с. 52–62]. Захоплює розповідь про два варіанти уроку за темою "Природна радіоактивність і ... любов" (Атомна і ядерна фізика) [4, с. 30–33].

Гармонійне поєднання науки і мистецтва, прози і поезії, музики,

живопису, фізичного експерименту, відеопоказу, комп'ютерних можливостей захоплює і підтверджує думку, що і сам урок може бути витвором мистецтва. Емоційна атмосфера на уроці, ступінь узагальнення, мотиваційна основа діяльності створювали відчуття доступності розуміння законів фізичних явищ, віддавали дань глибокої поваги дивовижним людям науки, і головне — на уроках, на думку автора, “дається цілісне уявлення про оточуючий світ Природи та людей”. Упродовж всієї професійної діяльності Микола Миколайович був провідником думки про те, що виховання людини, її почуттів, світогляду, світосприйняття можливе філософією свого предмета, у нашому випадку – фізики, а авторська думка про те, що шкільна освіта – суттєва основа культури людини, не потребує доведення.

Виділення невирішених проблем. Педагог висловлював думку про необхідність виховувати дітей філософією свого предмета, максимально наближеної до філософії життя. Вважав потрібним саме за таким підходом готувати майбутніх учителів у вищих навчальних закладах. Неодноразово наголошував молодим учителям, що вони повинні враховувати: сучасні відкриття в науці і техніці неможливо зробити, спираючись на якусь одну галузь. Для сьогодення характерна інтеграція знань. Володіти розумінням всього цього повинен сучасний учитель. І тому, як наслідок, постійне навчання, самовдосконалення не тільки за своїм фахом, а й іншими: “Накопичуй в собі інтелектуальне багатство! Поезія, музика, живопис, слайди, відеокліпи — це арсенал інтелектуального багатства учителя. Навчися використовувати це на своїх уроках” [3, с. 13].

В освітньому закладі важливо створити умови для ефективної роботи з молодими спеціалістами, щоб вони на практиці пересвідчувалися в правоті вищезазначених слів.

Поряд з цим слід формувати відповідну матеріально-технічну базу. І в цьому переконує досвід створення кабінету фізики, у якому, як зазначав М. Палтишев, все світилося, грало кольорами, навіть зачаровувало, викликало захоплення. Педагог поєднав:

- естетичність оформлення приміщення;
- світлодіодну карту зіркового неба (за необхідністю лунали музика, вірші про світобудову);
- стенд “Фізичні картини світу”, який світився;
- моделі планет Сонячної системи;
- незвичні стенди: “Секрети аури людини”, “Електромагнітна катастрофа Землі”, “Золотий перетин як основна пропорція світу”;
- портрети вчених, які “розмовляють” на фоні музики своєї епохи;
- макети з фізики, виготовлені учнями;
- стіл викладача з освітленням і відповідною апаратурою;
- сучасну аудіовізуальну апаратуру.

Поки тільки формуються STEM-центри, а в школах у кабінеті фізики вже можна створювати подібні. Доказ – кабінет фізики М. Палтишева. До речі, педагог, напевно, мріяв саме про STEM-центри,

коли писав: “Настане час, коли в кожній школі або в районі буде глядацька зала, в якій учитель зможе проводити свої уроки-гімни. На стелі буде висвічуватися зіркове небо із сузір’ями. І із нього буде лунати “Місячна соната” Бетховена. На бокових стінах будуть виникати кадри, які автоматично змінюються завдяки декільком діапроекторам, а портрети вчених будуть “розмовляти”, як у мене в кабінеті. На передній стіні, крім класної дошки, будуть висіти екрани для мультівідеопроектора й епіпроектора. Стіл викладача буде підсвічуватися, як у диктора телебачення. Прожектори з кольоровими фільтрами зможуть міняти колір світла. Акустична апаратура зможе давати “чистий” звук. Це у мене було. Але буде і в інших учителів. Колеги, вчіться проводити уроки-гімни” [4, с. 112].

Саме за таких умов, на думку автора досвіду, “основний принцип роботи учителя – це досягнення педагогічної гармонії в своїй роботі з дітьми” [4, с. 7]. М. Палтишевим уведено практично поняття “педагогічна гармонія”, “принципи досягнення педагогічної гармонії”, “міра гармонії”. Складену ним дидактичну систему навчання він “оточив ореолом створення комфортного психологічного клімату в класі”. Доказом цього можуть слугувати авторські методичні знахідки стосовно цінування і оцінки роботи учнів, які доводять, що діти повинні відчувати любов і свою неповторність.

Щороку Микола Миколайович на стіні в класі вивішував табличку, на якій указуються прізвища тих учнів, котрі створювали кабінет. Це не дрібниця! Це ставлення учителя до своїх учнів. І така оцінка дуже важлива [4, с. 45 – 46].

Метою дослідження є розгляд суттєвої складової досвіду роботи вчителя – його співтворчість з учнями за допомогою STEM-освіти.

Виклад основного матеріалу. Макети, захист інтегрованих творчих робіт учнів, фантастичні проекти, відеокліпи, створені учнями М. Палтишева, торували шлях STEM-освіти в школі. Таким чином “вирішувалася ціла низка різнорівневих дидактичних, виховних і розвивальних завдань: набуваються нові знання, уміння і навички; формуються вміння самостійно орієнтуватися в інформаційному просторі, висловлювати власні судження, виявляти компетентність” [2, с. 36].

Усім учням у класі надавалася можливість створити макет за однією із тем, яка пропонувалася в списку з фізики. Картонна коробка ззовні прикрашалася кольоровим папером, іноді тканиною, передня частина закривалася склом або прозорим папером.

Внутрішня частина оформлялася малюнками за темою макету, розміщувалися фігурки вчених з їхніми досліддами, моделі фізичних явищ.

Робота над макетом тривала для двох упродовж двох місяців. Діти приходили до Миколи Миколайовича, отримували поради, як і що розміщувати в макеті. Учитель ділився матеріалами для оздоблення, а потім робилася виставка для батьків і вчителів школи. Кожний учень стояв перед своїм макетом і пояснював присутнім тему і її реалізацію.

У кінці великої теми на уроці вчитель пропонував розробити фантастичний проект. Учень придумував ідею, малював фантастичний пристрій, потім виходив до дошки, замальовував фантастичний проект і коротко розповідав про його суть. Деякі ідеї цих проектів Микола Миколайович наводить у своїй книзі “Екклесиаст педагогіки”: “Одни придумали, как запустить в космос три прожектора, в которых за счет пересечения магнитных линий Земли будет вырабатываться свет и освещать нашу Землю. Другие придумали, как в нашем классе создать “черную дыру”, и что при этом будет происходить. Третьи предложили создать автоматическую щетку, которая за счет энергии мысли, будет вытирать с доски все написанное. Четвертые предложили создать металлических бабочек, которые будут парить над землей за счет магнитного поля Земли” [4, с. 37].

Педагог переконаний, що виховання творчістю створює атмосферу довіри між людьми. Творчий початок, який з’явився у дітей в школі, перейде в їхнє доросле життя.

Наступним кроком у творчому зростанні школярів було створення відеокліпів. Учителі і учні збиралися після уроків, обговорювали, розписували зміст кліпів по кожній темі програми з фізики і вдома їх робили. Потім на уроці учні показували і самі розповідали новий матеріал, а іноді самі проводили уроки. За бажанням учнів, які найкраще знали комп’ютери був створений кліп, якого, як пише педагог, і зараз немає ні в кого у світі. Цей кліп називався “Фізичні картини світу”.

Вважаємо, що особливим піднесенням співтворчості учителя і його вихованців були річні інтегровані творчі роботи учнів, а в сучасних умовах ми б відзначили в них ознаки STEM-освіти.

Кожний учень вибирав із запропонованих одну тему і працював над нею впродовж року. Теми були незвичні, а тому списати всю свою доповідь учні ніде не могли. За умовою вступ повинен бути написаний російською, українською, англійською мовами. Тема відображала знання не тільки з фізики, а і враховувала, як вона реалізується в кожному предметі, який вивчався в класі, тобто тема розглядалася з позиції хімії, математики, історії, літератури.

Усе це було так незвично, що вчителі інших предметів відмовлялися працювати з учнями. Тоді педагог давав поради дітям не тільки з фізики, а і з інших предметів.

У кінці року перед класом, усіма вчителями школи проходив захист інтегрованої творчої роботи.

Спочатку лунала музика, яку учень підібрав до доповіді, потім він читав вірш, який розкривав суть теми, а далі розповідав весь зміст своєї роботи. До речі, дехто з учнів сам писав вірш до своєї доповіді, а декому вірші писав Микола Миколайович. Були учні, які самі писали музику до свого виступу.

Можна тільки уявити, як були вражені потім усі вчителі виступами учнів. Адже школярі змогли розкрити теми, спираючись на знання з різних предметів.

Раділи й учні, бо отримували вищі бали з усіх тих предметів, які розглядалися у виступах. Потім могли записати у своєму “Щоденнику творчих досягнень” тему річної творчої роботи та її результати. Такий “Щоденник” вів кожний учень М. Палтишева, записував, крім річної творчої роботи, інші свої досягнення, а саме: оцінки з фізики за чверті, рік, назву і фотографію зробленого макета, участь в олімпіаді, МАН; була сторінка, на якій учитель писав характеристику творчих успіхів учня.

Педагог переконувався в точності розрахунків, своїй інтуїції, яка свого часу підказала необхідність стимулювання пізнавальної активності учнів, закладання основ обізнаності, створення умов для формування в доступній формі навичок дослідницької діяльності ще з початкових класів. Тому він запропонував свою нову роботу для вчителів, вихователів. І сучасна практика ще раз довела правильність його висновку: “Ніщо не виховує так, як виховує спільна творчість учителя і учня. Учень і вчитель в єдиній дії. Чи це не прекрасно?!” [4, с. 114].

Як зазначає методична служба, для вчителів, які викладають природознавство в початковій школі, зокрема інтегрований курс в 1-ому класі “Я досліджую світ”, небайдужим батькам можна знайти цікавий матеріал в роботі М. Палтишева “Сім казок з фізики”.

Школярки і школярчики разом із хлопчиком і його найкращим другом котом Васьюкою під керівництвом феї Знань (її можуть уособлювати тато і мама або перша вчителька) здійснюють мандри в маленьку країну, де їм радять дещо уважніше подивитися до світу, в якому вони живуть.

На прикладі співвідношення Землі, Місяця, Сонця, граючи, в русі наші герої засвоюють суть геліоцентричної системи руху планет.

У казці “Зірочки на небі” діти стануть учасниками рольової гри, представляючи зовнішність, особливості, розташування планет Сонячної системи, а потім ще і потанцюють, і пісеньку заспівають.

Завдяки фантастичному перетворенню хлопчика Діми (він бачить, з чого складаються речі), діти познайомляться з молекулами, а потім і з атомами, навіть побачать атом молекули ковдри, почують різні голоси атомів і зможуть за зразком намалювати молекули, а в них – атоми.

Казкові герої переконані, що молодші школярі не бояться умиватися вранці, тому пропонують уважно роздивитися навколишнє середовище, що складається з речовин, які перебувають у твердому, газоподібному стані або можуть бути рідиною. Але є те, чого всі бояться, навіть, дорослі. Це — вогонь, по-науковому – плазма. Після серйозних оглядин навколишнього світу доречно пограти в гру “запитання – відповідь”.

А потім діти разом із героями казки стають маленькими дослідниками. Перший дослід – дифузія в рідині і повітрі. Наступний – з клаптиком паперу і коробочкою. Доречно з’ясувати, що любить соломинка у рідині: цукерочку чи мило? Чи можна по воді запустити “ракету”? Чому не тоне водомірка на поверхні води в річці?

Не дивуйтеся, хлопчик запитує в друга, яке поле він бачив. І кіт

відповідає, що бачив кукурудзяне поле. Наші школярі додали б, що бачили пшеничне поле, поле соняшників. А в казці у Миколи Миколайовича йдеться про поля, які є, але ми їх не бачимо. Ми стаємо учасниками бесід з елементами досліджень: “А чому Сонечко не падає на Землю?”, “Чому ворони літають, а ми не можемо?” та інших.

По закінченню бесіди всі присутні почали уявляти існування фізичних полів: гравітаційного, магнітного, електромагнітного. Уявляти так, як це побачив у своєму сні хлопчик – головний герой казки: планета, облуптана павутинками ліній.

Сьома казка про найголовніше чудо у світі – про доброту.

Фея Знать усім учасникам мандрівок пропонує замислитися над тим, що таке доброта, кого називають добрим хлопчиком чи доброю дівчинкою, які слова легко літають. Радить усім придумувати свою казку про доброту, складати її все життя і ділитися нею з усіма, хто буде оточувати.

У роботі М. Палтишева багато гарних малюнків, які можна розфарбувати. Переконані, малеча це зробить залюбки.

Висновки. Таким чином, вважаємо доцільним для фахового зростання педагогічної майстерності активне знайомство вчителів з перспективними інноваційними напрямками роботи. У цьому складному процесі засвоєння нас підтримує, зокрема, досвід роботи М. Палтишева, Почесного доктора педагогічних наук національної Академії педагогічних наук України, Народного учителя, кандидата педагогічних наук, доцента, лауреата Вищих педагогічних премій, учителя фізики м. Одеси, вивчення якого потребує подальших експериментальних розвідок. А знання “секрету двоякоопуклої лінзи” (один із улюблених дослідів М. Палтишева) зробить більш ефективною нашу діяльність в освітньому середовищі.

Література

1. Закон України “Про освіту” від 05.09.2017 № 2145-VIII // Офіційний сайт Верховної Ради України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>, доступно всім (дата звернення: 17.04.2018). – Назва з екрана.
2. Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки України. – 2017. – № 10. – С. 32–36.
3. Палтишев М.М. Педагогічний катехізис для початкуючого вчителя / М.М. Палтишев. – Одеса: Видавець Ешке О. М., 2013. – 150 с.
4. Палтышев Н. Н. Экспресиаст педагогики (Проповедник педагогики): книга для учителя / Н. Н. Палтышев. – Одесса: Изд-во ООО “Лерадрук”, 2017. – 129 с.
5. STEM: нова філософська складова освіти // Завуч, ТОВ “Видавнича група “Шкільний світ”. – 2016. – № 11 (581). – С. 8.

References

1. Zakon Ukrainy Pro osvitu : vid 05.09.2017 № 2145-VIII [Law of Ukraine on education from 05.09.2017 № 2145-VIII]. zakon0.rada.gov.ua. Retrieved from <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
2. Informatsiyniy zbirk ta komentari Ministerstva osviti i nauki Ukrayini [Information collection and comments from the Ministry of Education and Science of Ukraine]. (2017). 10, 32–36 [in Ukrainian].

3. Paltishev M. M. (2013). Pedagogichnyi katehizis dlya pochatkuyuchogo vchitelya [Pedagogical catechism for a beginner teacher]. Odessa: Vidavets Eshke O.M. [in Ukrainian].

4. Paltishev M. M. (2017). Ekklesiast pedagogiki (Propovednik pedagogiki): kniga dlya uchitelya [Ecclesiast of Pedagogy (Preacher of Pedagogy): a book for a teacher]. Odessa: Izd-vo OOO "Leradruck" [in Ukrainian].

5. STEM: nova filofsfska skladova osviti [STEM: a new philosophical component of education]. (2016). Zavuch – The head teacher. TOV Vidavnichna grupa "Shkilniy svit" [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

Розглянута суттєва складова досвіду роботи вчителя – його співтворчість з учнями. Зразки його уроків демонструють основний принцип STEM-освіти – принцип інтеграції. Показано, як гармонійне поєднання науки (фізичний експеримент, комп'ютерні технології) та мистецтво (поезія, музика, живопис) на вступних уроках сприяє формуванню в дітей цілісного сприйняття світу Природи та людей. Проаналізовані засоби, що торують шлях STEM-освіти в школі. Згадано спеціальні елементи матеріально-технічної бази кабінету фізики-прообразу STEM-центру.

У сучасних умовах державної політики та згідно з новими вимогами Закону України "Про освіту" реалізація освіти стає важливим засобом інноваційного розвитку природничих наук, математики та гуманітарних наук в навчальному закладі. STEM-освіта включає в себе природничі науки, технології, інженерію, мистецтво, математику.

У статті висвітлено одну з важливих сторін досвіду роботи – креативне співробітництво вчителя та учнів. Представлені приклади уроків М. Палтишева, підпорядковані провідному принципу STEM-освіти – принципу інтеграції. Вступні уроки теми, де мистецтво та наука гармонійно поєднані, створюють умови для формування повного дитячого уявлення про світ природи та людей. М. Палтишев вважає, що виховання почуттів, світогляду, світосприйняття людини можливе через предметну філософію, шкільна освіта – це основна культурна база.

Проаналізовано, як робота над макетами, захист інтегрованих творчих робіт, фантастичні проекти, відеокліпи, створені учнями, сприяють впровадженню STEM-освіти в школі. Методологічна установка розглядає можливість обговорення особливостей STEM-освіти на різних етапах навчання, зокрема, в початковій школі. Це, в першу чергу, заохочує учнів, закладає основи знань, сприяє умовам для формування в доступній формі навичок дослідницької діяльності. Тому вчителі, які проводять екологічні дослідження, викладають природознавство в початковій школі і будуть вести інтегрований курс в 1-ому класі "Я досліджую світ" і небайдужі батьки можуть знайти цікавий матеріал у роботі М. Палтишева "Сім казок з фізики".

Ключові слова: STEM-освіта, філософія предмету, співтворчість, інтегровані уроки, дослідницька діяльність, макет, відеокліп, проект.

УДК 37.011.3-051:378.091.3:005.591.6
DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-2-86-98

Guide and guidance in educational operations

Провідник і провідництво в освітній діяльності

Vitaliy Zhadko,

doctor of philosophy, professor

Віталій Жадько,

доктор філософських наук,
професор

<https://orcid.org/0000-0003-2670-6143>

vit.zhadko@gmail.com

Petro Bidzilia,

candidate of historical sciences,
associate professor

Петро Бідзіля,

кандидат історичних наук, доцент

<https://orcid.org/0000-0003-1139-415>

bidzilya.po@zsmu.zp.ua

Zaporizhzhia State

Medical University

✉ 26 Maiakovskiy avenue,

Zaporizhzhia,

69035

Запорізький державний

медичний університет

✉ вул. Маяковського, 26,

м. Запоріжжя,

69035

Original manuscript received April 29, 2018

Revised manuscript accepted September 25, 2018

ABSTRACT

The article deals with the problem of determining the conductor as an active educator who possesses a philosophical level of world-view and methodological vision of the essence of a man as a social being, determined in his actions by the peculiarities of the biological psychophysiological organization. Some directions of practical implementation of the educators' consciousness are given to this level of human understanding by means of which, in the first place, should be carried out by the state in the person of people enlightened by the humanistic state mentality. Leadership is an active educational activity of the category of people who in each country make up a leading social layer, without which its progressive-humanist development is impossible. It is noted that the layer of the leaders should act as a leading force in the development of society. For this purpose, the state information policy on propagating not only the achievements of science and technology, but also those who, in fact ignoring the material conditions of their lives, tirelessly work in the direction of intelligent cognitive thinking, should become a means for this. Leaders are the devotees, this is the category of people who make every effort to "move from place" an inert mass of people, to break their peace of mind in order not to have a status of purely physical rest, but always in cooperation with the thinking movement, and not just with the movement of the body. Therefore, leadership is initiated with the birth of philosophy as "the mother of science", as the process of "thinking about thinking". Hence, the heroic efforts of the ascetics in their attempt to awaken the need in people not in figuratively associative but conceptual thinking, taking into account that the concepts represent the "soul of the method", forming an adequate human behavior.

Keywords: *man, conductor, teacher, education, enlightenment, state, outlook, philosophy.*

Постановка проблеми. Реформа системи загальної та вищої освіти потребує також реформованої свідомості її виконавців. Адже практичною свідомістю є той її рівень, за якого знання органічно переходять в адекватні їх змісту уміння й навички.

Аналіз основних досягнень. Теоретичний вимір проблеми достатньо повний і всебічний. Серед новітніх досягнень на безумовну увагу заслуговує колективна праця “Провідництво в освіті. Від ідеї до вічності” за редакцією проф. І. Богданова. Здається, що її зміст охоплює всі важливі аспекти проблеми провідництва і значною мірою дає варіанти її вирішення. Безперечно, що вся історія розвитку філософського пізнання є прикладом подвижництва мислителів, які, попри нерозуміння їх сучасниками, переслідування й фізичне знищення, активно розробляли методологію наукового пізнання, спричинивши до започаткування Нової історії, епохи Просвітництва. Тому їх творчий потенціал є вихідним для цієї статті.

Виділення невирешеної проблеми. Потребує розширеного філософського осмислення поняття “провідництво”, “провідник”. На це звертає увагу у своїй передмові доктор філософських наук, акад. В. Андрущенко, наголошуючи на тому, що це “дослідження виявило потребу глибокого філософського та методологічного осмислення ролі провідництва не лише в історичному аспекті, а й перебудові та реформуванні сучасної освіти” [8, 4].

Метою статті є спроба дати філософське обґрунтування поняття “провідник”, завдяки якому його методологічне спрямування відповідним чином виконувало б основне **завдання** системи освіти, просвітництва й провідництва в ній, що зводиться до органічного переходу теоретичної ідеї в практичну площину, в ідею безпосереднього життя як провідників, так і тих, на кого спрямована їх подвижницька діяльність.

Виклад основного матеріалу. Якщо взяти до уваги, що філософія формує понятійний рівень мислення, засобами якого згідно з авторитетним твердженням М. Гайдеггера, визнаного за деякими експертно-рейтинговими оцінками філософом №1 ХХ-го ст. тільки й можна вирішувати “останні й граничні” засади людського буття, то провідник, в першу чергу, той, хто найбільш адекватно відповідає на “поклик Буття суцього”. При цьому відразу ж постають питання: “Що таке суще?”, “До чого кличе суще?”, “Кого воно кличе?”, “Хто здатен адекватно відповісти на його поклик?”

Відповіді, загалом, відомі. Сущє – це закони буття; вони “кличуть” людину до законівідповідної діяльності; отже, адекватно відповісти на виклики буття може людина як суб’єкт пізнавально-практичної діяльності. Справді, може. Але не відповідає. У цьому головна проблема існування людства, яку мислитель позначив таким чином: “І хоча ми завжди і всюди перебуваємо у відповідності з Буттям суцього, на поклик Буття ми

зважаємо рідко. Відповідність Буттю суцього залишається нашим постійним місцеперебуванням. Проте спеціальною і втілюваною нами домінантою поведінки вона постає досить рідко. Тільки коли це відбувається, ми вперше, власне, відповідаємо тому, з чим має справу філософія, яка крокує до Буття суцього. Відповідність Буттю суцього і є філософія, однак тоді й тільки тоді, коли ця відповідність здійснюється, і саме тому розкривається й розширює своє розкриття” [11, 120].

Постає наступне питання: “Чому людина не діє у відповідності до Буття суцього, хоча постійно пізнає його?”. Це завдання філософії і тієї категорії людей, які свідомо формують свою свідомість на рівні понятійно-категоріального способу мислення і діють згідно з його визначеннями. Адже філософія якраз і відповідає на питання “Чому так відбувається?”, а не “Як відбувається?”.

Спробуємо знайти певні варіанти відповідей. Почнемо з того, що перша відповідь нами вже отримана. А саме: **провідником у системі освіти є людина, яка розвинула в собі філософський спосіб життєдіяльності як духовно-практичний**. Тобто, для неї спосіб мислення не є простою інтелектуальною розвагою, яка задовольняє продуктивно-запитальний інтерес отриманими відповідями, але й спрямовує свою індивідуальну діяльність у визначеному їх змістом напрямку. Звичайно, що це надзавдання, це визначення в якості “ідеального типу” (М. Вебер). Адже людина, в тому числі й видатний мислитель, не народжується такою. Унаслідок цього спрацьовує той факт, що, як відзначали Ж. П. Сартр, А. Камю, “існування випереджає сутність”. Тобто, коли починаєш пізнавати суще, вже дієш за звичками, виробленими кожною людиною у зв'язку з суспільними умовами життя, які не складаються відповідно до вимог закону як суцього.

Так, Сенеку, безумовно, слід віднести до видатних мислителів, адже саме він розробив ті моральні настанови, згідно з якими мали б жити люди. Тобто, провідні ідеї він висунув і обґрунтував, але сам не діяв так, як про це писав. На закиди щодо такої практичної невідповідності, відповідав, що тому й пише про це, але діяти так не може. Проте, знаючи про таку невідповідність, намагається щодня бути більш адекватним, більш відповідальним. Так чинив і Г. Сковорода, стверджуючи, що кожного наступного дня хоче бути кращим від себе сьогоднішнього. Так жив видатний український педагог В. Сухомлинський: віддаючи серце дітям, він розумів свою власну відповідальність не лише за той рівень знань, який передавав учням, але й за те, чи й поза викладацькою діяльністю його спосіб життя відповідає тим настановам, які він, учительство загалом, безпосередньо демонструє суспільству.

Як додатковий аргумент, наведемо давньокитайську мудрість. Вона тим повчальна й актуальна, що визнаючи щирість як “шлях Неба”, співзвучна з властивою українцям щирості. Хоча у нас вона, очевидно, наслідок буденної свідомості з її здоровим глуздом, а не результат глибоких міркувань: “Вчитель сказав: “Коли бачиш мудру людину, подумай про те, як уподібнитись їй” [5, 149]. Звичайно, не наслідуванням

зовнішнім манерам поведінки, а мудрістю рівня, властивого мудрецеві. Ось чому закликав: "Вчиться так, немовби ви не в змозі досягнути знань, немовби ви боїтесь їх втратити" [5, с.156]. При цьому наголошував, що вчитись потрібно "чотирьом речам: розумінню книг, моральній поведінці, відданості державі та правдивості" [5, 154].

Звичайно, що Конфуцій мав на увазі повагу до правителя, який також зобов'язаний бути не просто мудрим, а досконало мудрим. Аналогічна позиція була і у класиків античної філософії. Адже і Платон, і Аристотель вважали найкращою, правильною такою форму правління в державі, коли править монархія як принцип моністичного розуму, а не монархії, які, маючи абсолютну чи тривалу за часом владу, втрачають розум. В ідеальній державі Платона правлять мудреці, в реальному житті, вже за Філософом/Вчителем, як іменують завдяки Ф. Аквінському Аристотеля, є правильні й неправильні форми державного правління/управління. Врешті, країни Європи стали на цивілізований шлях тоді, коли визнали його провідником правових ідей. Адже саме він заманіфестував провідні ідеї, головна з яких: людина є політичною, в сенсі громадською, суспільною істотою. Вкрай важливо, аби їх знали не лише державні люди в Україні, але й педагогои, адже кожна людина отримує базові знання про природний і суспільний лад саме в школі.

Головні тези визначають людину саме як політичну істоту і яка в такому разі формує етико-правові доміанти своєї свідомості, витісняючи дикунські, варварські, тваринні. Державний спосіб організації сумісного життя є для людей природним, органічним, обов'язковим, тому той, "хто живе в силу своєї природи, а не внаслідок випадкових обставин, поза державою, той або недорозвинена в моральному відношенні істота, або надлюдина; його і Гомер засуджує, говорячи "без роду, без племені, поза законами, без домашнього вогнища"; така людина за своєю природою тільки й жадає війни" [3, 378-379]. На підтвердження того, що людина є суспільно-громадською істотою, наводиться вирішальний аргумент – лише людина серед усіх живих створінь наділена мовою, яка може "виражати і те, що справедливо і що несправедливо. Ця властивість людей відрізняє їх від решти живих істот: тільки людина здатна до сприйняття таких понять, як добро і зло, справедливість і несправедливість і т. п. А сукупність усього цього і створює основу сім'ї і держави. Первинною за природою є держава порівняно із сім'єю і кожним із нас; адже необхідно, щоб ціле передувало частині. ...Отож, очевидно, держава існує за природою і за природою передрежує кожній людині. ...А нездатний вступити у спільність, або, вважаючи себе істотою самодостатньою, не відчуває потреби ні в чому, вже не складає елемента держави, стаючи або твариною, або божеством.

У всіх людей природа вселила устремління до державної спільності, і перший, хто цю спільність організував, подарував людству найбільше благо. Людина, що знайшла своє завершення, – найдосконаліша зі всіх живих істот, і, навпаки, людина, що живе поза правом і законом, – найгірша зі всіх, бо несправедливість, що володіє

зброєю, найтяжча; природа дала людині в руки зброю – розумову і моральну силу, а ними цілком можна користуватися і в зворотний бік. Тому людина, позбавлена доброчесності, виявляється найнечесливішою і дикою істотою, повторюю в своїх ставках і смакових спонуканнях. Поняття справедливості пов'язане з уявою про державу, тому що право, яке служить мірилом справедливості, є регулюючою нормою політичної спільності” [3, 379-380]. Із наведених визначень людини як суб'єкта політичної спільності можна бачити, що для цього їй потрібно бути провідником ідей; не послішати критикувати, а намагатись зрозуміти субстанціональний зміст, що належить видатному мислителю не як апологію існуючого типу держави, а як те, що слід здійснювати в системі освіти і просвітництва.

А. Тойнбі у своїй 12-томній праці “Дослідження історії” відзначив, що головна відмінність між примітивними суспільствами (їх близько 650) і цивілізаціями полягає в спрямованості **мімезису** (наслідування). З перших він повернутий у минуле, тому тут панує звичай, який зберігає статус-кво, статистику суспільного життя, консервуючи його. В інших він спрямований на творчі особистості, які ведуть за собою послідовників, даючи народам перспективу. Становлення суспільства-цивілізації йде в координатах “**виклик-і-відгук**”. Тобто, є виклик тяжкої життєвої ситуації, на який різні народи відгукуються по-різному, тому й створюють різні типи суспільно-цивілізаційного розвитку, або ж зовсім зникають з арени історії. Серед факторів виклику: суворі кліматичні умови, стимул нової землі, військові та воєнні поразки, тиск з боку інших народів на прикордонні землі, гноблення. Критерій розвитку – це поступ у напрямку самовизначення: прозаїчна формула, яка описує чудо того, як життя входить “у царство своє”. Цивілізація, таким чином, є способом життя, в якому будь-який зовнішній (природний або суспільний) виклик породжує відгук як внутрішню духовно-пізнавальну реакцію системи – індивіда чи суспільства. Відгук – це завжди осмислення пройденого шляху і вибір нового, визначеного більш вагомими гуманістичними цінностями у сферах політики, моралі, права, релігії, культури тощо. А всі ці смисли формує система освіти через своїх провідників, які мають бути на висоті філософського, а не вузько-професійного, розуму й розуміння.

Людина в собі є носієм соціально-духовної суспільності, тому є взаємодією цілей, інтересів, потреб, які потрібно впорядкувати й гармонізувати. Із цією внутрішньою душевною взаємодією вона входить у зовнішню з іншими людьми **су**-спільне існування, створюючи певний тип суспільства. “Суспільство – це ”поле діяльності”, проте “джерело будь-яких видів діяльності слід шукати в індивідах, що його утворюють” [9, 215]. І це не просто індивіди, а надлюди; це люди, що не належать масі, але здатні зрушити властивий їй стан спокою та його міру – інерцію [див. 9, 215-220]. Якщо для творчої людини її цивілізаційний поступ є явищем внутрішньо психологічним (діяльність – екстаз – вищий рівень діяльності), то для суспільства напрям має бути іншим. А саме: **відхід-і-повернення**. **Відхід** означає, що людина сама стверджується на шляху філософського

пізнання трансцендентного. Для філософа важливо споглядання останнього розумом, а саме його споглядання є те, що зветься **теорією**. Філософ, який споглядає такий світ, відкриває новий, усвідомити який може лише незначна кількість наближених до нього, на яких він може впливати безпосередньо, проєктуючи на них поле діяльності свого мислення. Але філософ не повинен бути лише філософом – він зобов'язаний бути царем, правителем. Це і є **повернення**, необхідне для просвітлення народу, але водночас небезпечне тим, що інерція народної темряви потужніша світла істини [див. 9, 220].

Підсумовуючи аналіз цивілізаційного саморозвитку суспільств, Тойнбі зазначає: “Розвиток відбувається в тих випадках, коли індивід, або творча меншина, або все суспільство відгукується на виклик, і не просто відгукується, а й породжує своїм відгуком інший виклик, який вимагає нового відгуку” [9, 242]. Що стосується занепаду цивілізацій, то він здійснюється трьома етапами: “спочатку творча меншість втрачає творчу силу, далі – нетворча більшість відмовляється від мімізису і – як наслідок – порушується єдність суспільства в цілому” [9, 247], оскільки творча меншість перероджується на “панівну меншість”.

Висловлена нами думка про те, що провідник має бути втіленням філософського розуму, базується найперше на тому, що саме філософія, закликаючи людину до самопізнання, сприяє розвитку аналітико-синтетичного мислення. Останнє, в свою чергу, є розвинена здатність до об'єднання різноманітного спільною і загально-необхідною основою. Свідомість, відображаючи різноманітні об'єкти природного й суспільного буття у вигляді певних образів цих об'єктів, є пасивним спогляданням. І тільки мислення як його внутрішня сутність, розкриває причинно-наслідковий зв'язок, стаючи об'єктивним провідником, який встановлює як суб'єкт-суб'єкту, так і об'єкт-об'єкту єдність “Буття суцього”. Не забуваймо, що мислення здійснюється як постійна цілеспрямована взаємодія нейронних структур головного мозку, а це електромагнітне поле малих взаємодій.

Тут також варто навести авторитетну думку філософів Нового часу започаткування Нової історії людини як мислячої істоти. Б. Паскаль, називаючи людину “мислячою очеретинкою”, наголошував, що “вся наша гідність полягає в мислях. Ось чим ми повинні підноситись, а не простором і протяжністю, яких нам не наповнити. Будемо ж добре мислити – ось початок моральності” [2, 304]. Д. Бруно відзначав: “Істина міститься в чуттєвому об'єкті, як у дзеркалі, розумі – засобом аргументів і розмірковувань, в інтелекті – засобом принципів і умовиводів, у духові – у власній і живій формі” [2, 166]. Звідси й відоме резюме Р. Декарта: “я мислю, отже, я існую”.

Людина з таким рівнем мислення, а це рівень філософський, стає носієм світового духу, світового розуму. І тому не може належати лише собі, адже в ній втілений дух загального як виключно об'єктивного. Так діяли вже античні мудреці, які постійно вели публічне життя, підштовхуючи пересічних людей до роздумів, мислення, пізнання його засобами суцього, а не на основі

звичного сприйняття наявного в його тілесній формі, властивого також і вищим тваринам. Цими людьми “керував”, “спрямовував” дух загального, який проводив через них свою приховану за зовнішніми формами сутність. Це і є те, що характеризує людину як провідника. Тому закономірно, що філософія виникла як школа мислення, філософія освіти і просвітлення темних свідчень органів сприйняття, що неправомірно сприймалися за знання, світлом істинних знань.

Не випадково, що буденна, а це завжди міфологізована свідомість, героїзуючи природну силу, обирає своїми провідниками певні божества, поселяючи їх на таку ж природну висоту у вигляді гори Олімп, як у Давній Греції, чи взагалі на небеса, як у християн. Ось чому Геракліт, двичаючись на людей, плакав, адже не те, що вони, але й навіть Гесіод, Піфагор, Ксенофан, Гекатеї, будучи мудрими, не розуміли, що, для прикладу, день і ніч, життя і смерть – це прояв єдиного. Звідси його розпач: “Що у них за ум, що за розум? Вони вірять народним співцям і вважають своїм вчителем натовп, не знаючи, що більшість погано, а меншість добре. ... Адже існує єдина мудрість: пізнати замисел, який влаштував все через все” [1, 279].

Отже, провідники єдиного замислу – це подвижники, це та категорія людей, яка докладає максимальних зусиль для того, аби “зрушити з місця” інертну масу людей, порушити їх душевний спокій заради того, щоб він не мав статусу суто фізичного, а постійно перебував у взаємодії з рухом мислення, а не тільки з рухом тіла. Адже це єдність протилежностей як умова єдності. Тому провідництво започатковане разом із зародженням філософії як “матері наук”, процес “мислення про мислення” (Аристотель). Звідси просто-таки героїчні зусилля Сократа в його намаганні пробудити в людях потребу не в образно-асоціативному, але насамперед в понятійному мисленні. Звідси жертвоність головного євангельського персонажа Ісуса Христа, який радив людям мати віру у власні духовні сили хоча б із гірчичне зернятко, оскільки в такому разі вони отримають можливість “спастись” від рабської залежності “від хліба єдиного” і взагалі від рабської психології. Доля обох відома – інертна маса засудила провідників. Така ж темна маса знищила й українську інтелігенцію не тільки у 20-30-ті роки ХХ-го ст., але й нині, коли викладання філософії та філософських дисциплін майже повсюдно переводиться на факультативні курси.

Хочеться нагадати, що Аристотель розрізняв рабство за обставинами, коли людина попадає в залежність від завойовників і тому не вважається нею, а знаряддям праці, яке вміє говорити, і рабство добровільне, коли вона не розвиває в собі навички мислення, тому стає виконавцем чужих думок і чужої волі. Їй це не подобається, але й немає бажання брати на себе “муки мислення”. Для сучасних педагогів-провідників вчення Філософа про чотири першопричини має стати методологічною основою для постійного вдосконалення своїх просвітницьких можливостей. Якщо його розуміти адекватно, а не вульгарно-матеріалістично, то його сутність полягає в наступному. Адекватно, у цьому разі, означає, що йдеться про людину, яка стає на шлях самопізнання, а не про буття, в якому її немає.

Отже, перша причина – це сутність, яку потрібно пізнати в будь-якому

об'єкті, але насамперед сутність самої людини як об'єкта для себе самої; друга причина – матерія, у якій сутність прихована; третя – початок руху пізнання сутності; нарешті, четверта – те, заради чого започатковується пізнання, а саме: заради блага порозуміння між людьми. Справа в тому, що матерією, яка з'єднує людей, є мова як засіб соціалізації. Щоб пізнати *приховані* у ній смисли, потрібно не просто вести діалог, а намагатись, слухаючи думки інших людей, не відкидати їх, не шукати предметно-речові відповідники слів, а знаходити *приховані* в них спільні смисли, ідеї, сутності, трансформувати слова в поняття як виразники сутності, а не копії/ейдоси речей. У такому випадку між людьми утверджується, якщо дотримуватись законів побудови діалогічно оформленого на рівні понять обміну думками, порозуміння, мир і злагода, стан калокагатії як поєднання істини, добра і краси, стан катарсису як очищення від суб'єктивізму з його бажанням перемогти в дискусії. Сократ як перший античний провідник-просвітитель темряви буденної свідомості, намагався це зробити. Він запитував про сутність, для прикладу, понять “краса”, “добро”, “мужність” тощо, а йому відповідали тим, що називали певні об'єкти, а не критерій віднесеності до їх змісту.

Таким чином, провідник, просвітитель – той, хто спрямовує свої соціально-духовні зусилля на виведення людей зі стану душевного спокою, властивого нематеріальним об'єктам, а не людині; той, хто відкриває їм *приховані потенції* й *актуалізує* їх. Провідництво – це активна просвітницька діяльність тієї категорії людей, які в кожній країні складають провідний суспільний прошарок, без якого неможливий її прогресивно-гуманістичний розвиток. При цьому вкрай важливо, щоб держава робила все можливе для визнання цього прошарку як системотворюючого, а не такого, що заважає владі монополізувати її. Звідси завдання провідництва, просвітництва не в тому, щоб нав'язувати аудиторії, дуже бажано – зацікавленій у пізнанні, а не просто в фізичній присутності в ній як просторово визначеному приміщенні, абстрактні морально-етичні норми поведінки, а в тому, щоб, будучи *вихователями*, розкривати наявні в ній *здібності*, які вона *здатна* актуалізувати власними розумно-вольовими зусиллями, а не тільки запам'ятати. Звідси прадавня теза про те, що *вихователь зобов'язаний бути вихованим*. У провідниках, як уже зазначалось, якраз і втілений “поклик Буття суцього”, на який відгукнутись здатні всі, якщо вони будуть проводити *навчально-освітнє, а не морально-настановче виховання*.

На підкріплення цієї тези наведемо деякі програмні думки Л. Фейербаха як представника гуманістично орієнтованої філософії, суголосної специфіці української педагогічної думки.

Перша. “Мислення – *безпосередня* діяльність, оскільки воно – *самодіяльність*. Ніхто не може за мене мислити; в істинності мислі я переконуюсь тільки *через самого себе*” [10, 63]. Не варто доводити, що це повністю відповідає українському індивідуалізму, але зовсім не егоцентризму. До речі, згідно з цим мислителем “соціалізм – це індивідуалізм”, але – політичний, що закріплює безумовне право на свободу думки.

Друга. “Не у владі філософії наділяти розумом, вона його *передбачає*; вона тільки *визначає* мій розум” [10, 63]. Це можливо за визнання самодостатності людини, здатної зусиллями власного розуму піднятися до визнання загальних вимог морального розуму, а не його нав'язування попри осміслене розуміння.

Третя. “Філософ тільки доводить мені до свідомості те, що я можу знати, він приєднується до моєї духовної *здібності*” [10, 63]. Завдання самої людини в тому, щоб перетворити *потенційну здібність* в *актуальну здатність*. Якщо людина бачить, що хтось здатний, вона може або заздрити, або ж намагаться піднятися на відповідний рівень. Для цього їй потрібно здійснювати не просто набір до закладів освіти, а добирати за властивими кожному талантами, здібностями.

Четверта. Лише філософія як “матір наук”, а не природознавство, “сходячи з вуст чи з-під пера, безпосередньо повертається до свого власного *джерела*” [10, 63], яким є кожна людина як мікрокосм. Тому будь-яке її “доведення є лише повернення відчуження мислі до *першоджерела* мислі” [10, 63].

П'ята. Звертаємо увагу, що вона підтверджує наведене нами розуміння вчення Аристотеля про чотири першопричини. “Смисл доведення не можна зрозуміти, не взявши до уваги значення *мови*. Мова є ні що інше, як *реалізація роду*, опосередкування Я і Ти, щоб усуненням їх індивідуальної розрізненості відтворити єдність роду” [10, 63]. Вкрай важливий умовивід для України, у якій система освіти ніяк не стає такою, що спирається на українську мову як базисну для державності. Дуже б хотілося, аби таке розуміння було властиве вчителю, народу загалом. Без цього він буде залишатись всього лише народонаселенням з його установкою на “хліб єдиний”, а не на “слово Господнє” як слово розуму.

Як висновок, шоста. “Навчати – не означає утлумачувати в голову, але вчитель бере до уваги активну здатність пізнання. Він передбачає в нас такий же розум, як у собі, передбачає спільне начало, спільне мірило, – тільки так ми зможемо їх зрозуміти. Ми повинні пізнати те, що пізнав він, ми повинні в собі набути те, що знайшов він, – адже мислення знаходиться в нас” [10, 64].

Подібним чином сформована система навчання сформує людину як мислячу істоту, як суб'єкта розумної волі, без якої немає істини в людській історії. “Мисль, що еднає мене і тебе, – *істинна* мисль. Це єднання є санкція, є знак, підтвердження істини, тільки тому, що саме єднання є істина” [10, 65].

У контексті цієї статті єдність має бути в першу чергу в середовищі педагогічної громадськості. Особливо тієї, яка зайнята в системі загально-обов'язкової шкільної освіти і яка активно реформується. Проте втілювати продуктивні новаторські ідеї має бути готове вчителство. Між тим свідомість людини не є такою податливою до змін, як це видається авторам реформ. Тут потрібно враховувати, що людина не є виключно соціалізованою істотою. Значно більшою мірою вона є істотою біологічною, такою, що тяжіє до стереотипної поведінки як рівноважної,

спокійної, адже втрата душевної рівноваги відразу ж позначається і на фізичному стані, на здоров'ї. Чи не тому в країні так повільно відбуваються зміни, що умонастрій переважної більшості населення орієнтований на традиційно-консервативний мімізис? Чи не спостерігаємо ми досить потужний спротив реформам в усіх сферах суспільного життя, включно із системою освіти?

Зважаючи на таку суперечливо-діалектичну природу людської сутності, є потреба звернути увагу на її визначення, яке дає сучасна філософська антропологія. Лауреат Нобелівської премії в галузі медицини (галузь етології – науки про поведінку вищих стадних тварин) К. Лоренц звернув увагу на вісім смертних гріхів цивілізованого людства, серед яких, з огляду на мету цієї статті, виділимо такі. “3. Біг людства навипередки з самим собою у зв'язку зі згубним для нас прискореним розвитком техніки, що робить людей сліпими до всіх справжніх цінностей і не залишає їм часу для справді людської діяльності – мислення. (виділено нами – авт.). 5. Генетична деградація. У сучасній цивілізації немає жодних факторів, крім “природного правового почуття” і низки вцілілих правових традицій, які могли б чинити селекційний тиск на користь розвитку та збереження норм суспільної поведінки, необхідні тим більше, чим більше розростається суспільство. Не можна виключати, що багато проявів інфантильності, що перетворюють значні групи нинішньої “бунтівної молоді” в суспільних паразитів, можуть бути зумовлені генетично. ...6. Розрив із традицією. Він настає, коли досягається критична точка, за якою молодшому поколінню більше не вдається досягати взаєморозуміння зі старшим, не кажучи вже про культурну totoжність із ним. Тому молодь поводиться зі старшими як із чужою етнічною групою, відчуваючи до них “національну ненависть”. Ця тенденція має свою головною причиною недостатній контакт між батьками й дітьми, що викликає патологічні наслідки вже в грудних немовлят. 7. Зростання індоктринації людства. Збільшення числа людей, що належать до однієї і тієї ж культурної групи, разом із удосконаленням технічних засобів впливу на суспільну думку, призводить до такої уніфікації поглядів, якої до цього часу не знала історія” [6, 51-52].

Отже, уніфікація поглядів – серйозна загроза й перешкода будь-яким новаторським починанням. Тим більше для пострадянської людини, яка формувалась в уніфікованій монокультурній державі. Ось чому цей видатний вчений і мислитель прийшов до невтішного висновку про те, що “явищам дегуманізації... сприяє псевдо-демократична доктрина, згідно якої суспільна думка і моральна поведінка людини зовсім не визначаються будовою її нервової системи і органів відчуття, вироблених еволюцією виду, а формуються в її онтогенезі виключно під впливом умов того або іншого культурного середовища” [6, 52]. А тому він вважав, що людству було б краще, якби воно не ідеалізувало себе, а сприйняло науково-об'єктивне визначення людини як *homo sapiens est homo demens* – **розумний безумець**. Його навів видатний вчений і методолог науково-філософського рівня пізнання Е. Морен, довівши, що людина є єдиною істотою, яка вносить хаос і безлад у гармонійно впорядкований

еволюційний розвиток природи. “Як можна не помітити, що найбільш біологічні явища – секс і смерть – в той же час більш за все просякнуті символами культури? ... Людина за своєю природою – істота культурна, оскільки вона за своєю культурою – істота природна” [7, 84].

У чому ж причина безумства? У тому, як мікрокосм, вона хоче охопити неохоплюване, тому її втручання у природне середовище не знає меж. Але є вихід, який має бути відомим “вихованим вихователям”, тобто провідникам молоді, що усвідомлюють висновки філософської антропології, а саме, з відкриттям явища імпресингу, за що їй присуджена Нобелівська премія. Значення цього терміна такі: натиск, настійливість, вторгнення, тиснення, нападання, набіг, насилля, ставлення клейма, закарбування [4, 500]. Радянський учений-генетик і водночас провідник-просвітителів В. Ефроїмсон відзначав, що імпринтинг у тварин діє в перші години їх народження, а імпресинг у дітей в перші роки їх життя. Більше того, “дитина до восьми років вже досягає 90% всіх своїх інтелектуальних можливостей” [12, 24]. Слід брати до уваги той факт, “що і гнучкість, і стійкість, і енергія – значною мірою вроджені властивості. Однак коли б найперше мама, а також вихователі і вчителі розуміли, настільки важливо розрізнити в дитині її особливості й нахили, багато надзвичайно обдарованих людей з юності, з дитячих літ могли почати сходження на доступні їм вершини людського духу” [12, 26].

Варто сказати, що це не нове відкриття для тих, хто йде шляхом філософського рівня самопізнання. Адже цей процес започатковується від сильних вражень (див. значення терміна імпресинг), які виводять людину зі стану душевної рівноваги, отже, формують душу як орган пізнання, оскільки є життєва потреба в рівноважному стані. Його й відновлює мислення як пояснення, які, у свою чергу, ставлять нові запитання і новий пошук відповідей. Причому, “імпресингами називаються не нав’язувані батьками враження, а агресивний вплив зовнішнього світу, який проломлює всі перегородки, втручаючись у життя дитини” [12, 28]. Через що й потрібно використовувати той ранній період у житті, коли допитливість є ледь не основною рисою свідомості, яка з часом затухає, задовольняючись певними стереотипами, що фактично знищують “здивування як початок філософії” (Аристотель). Ніби звертаючись до нашої аудиторії, В. Ефроїмсон в іншій праці стверджує: “Кожен видатний учений повинен мати потяг до влади, яка виражається в пропаганді свого вчення. Праці вченого без цього потягу залишаються непоміченими, і пропадають дарма... Генетичне вивчення потягу до влади у вчених не менш істотне, чим у політиків, полководців, деспотів. Найсильніше він діє у фанатиків певного вчення, які прагнуть підкорити йому весь світ” [13, 6].

Нам здається, що ми достатньо аргументовано, спираючись на авторитет видатних мислителів, довели необхідність для провідників-педагогів мати фундаментальне філософське підґрунтя власної свідомості в її загальнолюдському, а не вузько-професійному сенсі. Тому перейдемо до **висновків і пропозицій**.

Оскільки людина є істотою політичною, такою, що знаходить своє

завершення у створенні держави, то саме такі органи зобов'язані всіляко пропагувати діяльність провідників у системі освіти як головної провідної сили розвитку суспільства. Адже не політики, а освітяни й науковці визначають його. Засобом для цього має і повинна стати державна інформаційна політика щодо пропагування не стільки досягнень науки і техніки, скільки тих людей, які невтомно працюють над розумно-пізнавальним мисленням. Для цього не так багато потрібно. Варто ініціювати прийняття Закону України про обов'язкове квотування на всіх ЗМІ, включно з приватними, виступів учених, педагогів-новаторів, активних популяризаторів наукових досягнень. Успішність реформ буде залежати від того, настільки в установах підвищення кваліфікації викладацький контингент буде складатись із провідних філософів і педагогів відповідних академічних установ, з тих, для кого творче свободомислення є провідною ідеєю життя.

Література

1. Антология мировой философии: В 4-х т. / Ред.-сост. В.В. Соколов. – М.: Мысль, 1969. – Т.1. – 936 с.
2. Антология мировой философии: В 4-х т. / Ред.-сост. В.В. Соколов. – М.: Мысль, 1969. – Т.2. – 776 с.
3. Аристотель. Политика // В кн.: Аристотель. Сочинения. В 4-х т. – М.: Мысль. – 1983. – Т.4. – С.375-644.
4. Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь. / И.Х. Дворецкий. – М., "Русский язык". Изд. 2-е, перераб. и доп. – 1976. – 1096 с.
5. Древнекитайская философия. В 2-х т. – М.: Мысль, 1972. – Т.1. – 363 с.
6. Лоренц К. Восемь смертных грехов цивилизованного человечества / К. Лоренц // "Вопросы философии". – 1992. – №3. – С.39-53.
7. Морен Э. Утраченная парадигма: природа человека / Э. Морен. – К.: КАРМЭ – СИНТО. – 1995. – 240 с.
8. Провідництво в освіті. Від ідеї до вічності.: Колективна монографія / За заг. ред. проф. І. Богданова. Передмова академіка НАПН України В. Андрущенко. – К.: Освіта України, 2017. – 368 с.
9. Тойнбі А. Дослідження історії / А. Тойнбі. – К.: Основи. – 1995. – Т. 1. – 615 с.
10. Фейербах Л. К критике философии Гегеля // В кн.: Л. Фейербах. Избранные философские произведения. В 2 т. – М.: Госполитиздат. – 1955. – Т. 1. – С.53-96.
11. Хайдеггер М. Что это такое – философия? / М. Хайдеггер // Вопросы философии. – 1993. – №8. – С.113-123.
12. Эфроимсон В.П. Загадка гениальности / В.П. Эфроимсон. – М.: Знание, 1991. – 64 с.
13. Эфроимсон В.П. Генетика этики и эстетики / В.П. Эфроимсон. – СПб: Талсман, 1995. – 288 с.

References

1. Sokolov, V.V. (Ed.). (1969). Anthology of world philosophy (Vol. 1). Moscow: Thought.
2. Sokolov, V.V. (Ed.). (1969). Anthology of world philosophy (Vol. 2). Moscow: Thought.
3. Aristotle. (1983). Politics. Oeuvre (Vol. 4, pp. 375-644). Moscow: Thought.

4. Dvoretzky, I. Kh. (1976). Latin-Russian Dictionary (2-nd ed.). Moscow: The Russian language.
5. Ancient Chinese philosophy. (1972). (Vol. 1). Moscow: Thought.
6. Lorentz, C. (1992). Eight mortal sins of civilized humanity. Philosophical questions, 3, 39-53.
7. Moren, E. (1995). Lost paradigm: human nature. Kyiv: CARME – SYNTO.
8. Bogdanov, I. (Ed.). (2017). Leadership in education. From Idea to Eternity: Collective Monography. Foreword of V. Andrushchenko – the Academician of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. Kyiv: Education of Ukraine.
9. Toynbee, A. (1995). A Study of History (V. Schovkun, Trans.) (Vol. 1). Kyiv: Fundamentals. (Original work published 1934)
10. Feuerbach, L. (1955). To the critique of Hegel's philosophy. In Selected philosophical works (Vol. 1, pp. 53-96). Moscow: Gospolitizdat Publ. (Original work published 1839)
11. Heidegger, M. (1993). What is it philosophy? Philosophical questions, 8, 113-123.
12. Efroimson, V.P. (1991). Riddle of genius. Moscow: Knowledge.
13. Efroimson, V.P. (1995). Genetics of Ethics and Aesthetics. Saint Petersburg: Talisman.

АНОТАЦІЯ

У статті розглядається проблема визначення провідника як активного просвітителя, що володіє філософським рівнем світоглядно-методологічного бачення сутності людини як суспільної істоти, зумовленої у своїх діях особливостями біологічної психофізіологічної організації. Пропонуються певні напрями практичного втілення у свідомість педагогів саме такого рівня розуміння людини засобами, які насамперед має здійснювати держава в особі людей, просвітлених гуманістичним державницьким умонастроєм. Зокрема, дається таке визначення: провідник, просвітитель той, хто спрямовує свої соціально-духовні зусилля на виведення людей зі стану душевного спокою, властивого нематеріальним об'єктам, а не людині; той, хто відкриває їм приховані в ній потенції і актуалізує їх. Провідництво – це активна просвітницька діяльність тієї категорії людей, які в кожній країні складають провідний суспільний прошарок, без якого неможливий її прогресивно-гуманістичний розвиток. Відзначається, що саме прошарок провідників має виступати провідною силою розвитку суспільства. Засобом для цього має і повинна стати державна інформаційна політика щодо пропагування не стільки й не тільки досягнень науки і техніки, скільки тих людей, які, фактично ігноруючи матеріальні умови свого життя, невтомно працюють над розвитком пізнавального мислення. Провідники – це подвижники, та категорія людей, яка докладає максимальних зусиль для того, аби "зрушити з місця" інертну масу людей заради того, щоб вона не мала статусу суто фізичного спокою, а постійно перебувала у взаємодії з рухом мислення, а не тільки з рухом тіла. Тому провідництво започатковане разом із зародженням філософії "матері наук", як процес "мислення про мислення". Звідси просто-таки героїчні зусилля подвижників у їх намаганні пробудити в людях потребу не в образно-асоціативному, в понятійному мисленні, зважаючи на те, що поняття являють собою "душу методу", формуючи адекватну поведінку людини.

Ключові слова: *людина, провідник, вчитель, освіта, просвітництво, держава, світогляд, філософія.*

УДК 374.71

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-2-99-109

Andragog as a guid of the adults' teaching process

Андрогог як провідник процесу навчання дорослих

Svitlana Izbash,

candidate of pedagogical sciences,
associate professor

<https://orcid.org/0000-0002-7766-7642>

izbashes@gmail.com

Melitopol Bohdan Khmelnytsky State
Pedagogical University

✉ 20 Hetmans'ka St.,

Melitopol, Zaporizhzhia region,
72312

Світлана Ізбаш,

кандидат педагогічних наук, доцент

Мелітопольський державний
педагогічний університет імені
Богдана Хмельницького

✉ вул. Гетьманська, 20

м. Мелітополь, Запорізька обл.,
72312

Original manuscript received April 17, 2018

Revised manuscript accepted September 13, 2018

ABSTRACT

The article analyzes the essence of the professional activity of the andragog as a conductor of the adult learning process. It is noted that the idea of leadership acquires special significance both in educational and social aspects and has an original history of the Ukrainian people. It is established that the study of the essence of leadership in adult education is of great importance for the Ukrainian education system, since the training of professional andragogs as leaders in the process of adult education contributes to the formation of competitive competencies among specialists. The author proposes his own definition of the concept of "andragogy" and proves that the modern andragog acts as a leader, organizer, leader of adult learning, performs specific functions and roles in society, encourages adults to motivate a new experience of cognition of reality. Andragogic activity in the article is defined as a specific kind of professional activity of the teacher working with adults and aimed at meeting the needs of adults in theoretical and practical knowledge and skills, supporting and developing them in teaching and implemented through the implementation of information and educational roles (consultant, expert, guide, tutor, trainer, facilitator, moderator, assistant, adviser, etc.) and the main organizational and managerial functions. The activity of the andragog is to train, consult, provide social assistance and perform organizational and managerial functions among adult people. The article notes that the andragog can lead adult learners in the learning process and offer them effective ways for self-improvement. It is proved that the andragog acts as the leader of the adult learning process, since his activity is aimed at psychological and androgynous diagnostics of students; joint planning with the adult students of the learning process; creation of conditions for the implementation of the learning process; general implementation of the learning process; evaluation of the process and learning outcomes; formulating new learning goals; correction of the learning process.

Keywords: leader, andragog, andragogic activity, adult education, non-formal education, lifelong education.

Проблема освіти дорослих актуалізується в умовах сьогодення у зв'язку з запровадженням неперервної освіти і необхідністю навчатися впродовж життя. У програмі ЮНЕСКО "Освіта та навчання у XXI столітті" акцентується увага та тому, що освіта дорослих сприяє здійсненню позитивних трансформацій у всіх підсистемах функціонування суспільства. Розвиток освіти дорослих в Україні має великі перспективи для людей, економіки та суспільства. Зокрема, позитивними ефектами для кожної людини є збільшення конкурентоспроможності на ринку праці, що призводить до покращення матеріального становища; благополуччя з точки зору поліпшення психічного та фізичного здоров'я; підвищення впевненості в собі; навичок соціалізації та зростання громадянської активності через розширення кола спілкування та залучення у життя громади; особистих та міжособистісних здібностей. Для економіки позитивні ефекти виявляються на рівні підвищення інноваційного потенціалу; конкурентоспроможності за рахунок підвищення продуктивності та інновацій; заохочення зростання економіки за рахунок збільшення зайнятості та інноваційних можливостей; збільшення податкових надходжень. Для суспільства в цілому розвиток освіти дорослих сприяє суспільній єдності та взаємоповазі; розширенню соціально-політичного світогляду і, як наслідок, розширенню демократії; поширенню активного громадянства; посиленню культурної інтеграції. Вивчення провідництва в освіті дорослих має важливе значення для української системи освіти, оскільки підготовка професійних андрагогів як провідників процесу навчання дорослих сприятиме розширенню партнерських зв'язків у цивілізованому суспільстві, діалогу цінностей і культур, розвитку критичного осмислення реальності, формуванню у фахівців конкурентоспроможних компетентностей, що відповідає вимогам нового закону України "Про освіту" (від 5 вересня 2017 року).

Розвиток освіти дорослих пов'язаний з іменами Ф. Пьогелера (Німеччина), М. Ноулза та Р. Сміта (США), П. Джарвіса (Англія), Л. Турока (Польща). Психолого-педагогічні дослідження дорослих здійснювалися К. Ушинським, біля витоків теорії загальної освіти дорослих стояли М. Пирогов і В. Водовозов. Пізніше проблеми педагогіки дорослих та її місце в системі наук спробував розв'язувати Є. Мединський, який вперше виокремив науку і назвав її антропологією – наукою про виховання людини від народження впродовж життя. На сучасному етапі андрагогічні проблеми досліджуються українськими вченими: О. Аніщенко, С. Архіповою, Л. Даниленко, Т. Десятовим, Н. Бідюк, Л. Лук'яновою, Н. Нічкало, О. Огієнко, В. Олійником, Н. Протасовою, В. Пуцовим, С. Сисоевою, Л. Сігаєвою, С. Приймою та ін. У зарубіжній педагогіці проблемами освіти дорослих займалися Дж. Адамс-Вебер, С. Брукфілд, А. Гордон, С. Змійов, Е. Лідерман, Ш. Меріам, Е. Стаблер, Е. Торндайк.

Ідея провідництва набуває особливого значення як в освітянському, так і в соціальному аспектах, має самобутню історію українського народу і розкривається сучасними українськими вченими, серед яких І. Богданов, В. Крижко, С. Лісаков, С. Клепко, М. Елькін,

Г. Луценко, Т. Гура, О. Фролова, І. Шумілова, І. Кушніренко, М. Окса, Н. Калита, О. Філоненко, В. Чорний. Однак, проблема підготовки андрагогів як провідників в освіті дорослих не стала предметом активних досліджень серед вітчизняних науковців.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз сутності професійної діяльності викладача-андрагога як провідника процесу навчання дорослих.

У Законі України “Про освіту” (2017 р.) освіту дорослих визначено одним із складників системи освіти в Україні. У проекті Концепції розвитку педагогічної освіти зазначено, що заслуговують підтримки зусилля, спрямовані на підготовку педагогічних працівників за новими перспективними професіями, зокрема, “викладач для дорослих учнів (андрагог)” [10]. Потреба в таких фахівцях набула актуальності: адже з їхньою допомогою дорослі зможуть гідно адаптуватися до соціальних і професійних проблем ХХІ ст. Еволюцію системи освіти не слід відокремлювати від інших сфер суспільства, вона має розвиватися в гармонійному взаємозв'язку із суспільством у цілому, беручи на себе роль його провідника” [3, 54].

Якщо слово “педагог” у Стародавній Греції означало дослівно “провідник дитини”, то сьогодні слово “андрагог” (у перекладі з грецької – “andros” – доросла людина, “agein” – вести) означає “провідник дорослої людини”.

Дослідження, проведені групою вчених під керівництвом професора І. Богданова, свідчать, що в арсеналі української мови слово “провідник” було у вжитку здавна. Але все, що стосується “проводу” та “провідництва”, починаючи з ужиткової легітимізації цих понять (XVIII-XIX ст.) соціальним оточенням, владою сприймалося як протестне, заколотницьке чи навіть революційне. Мало хто з вітчизняних теоретиків проводу та провідництва мав змогу пропагувати цю ідею на теренах України. У радянські часи ідея проводу теж сприймалась як крамольна і така, що йшла всупереч ідеологічним настановам КПРС [14, 28].

Словник української мови Б. Грінченка визначає основу слова “провідник” – “провід” як “Руководство, предводительство, веденіє” [15, 256]. У “Великому тлумачному словнику сучасної української мови” знаходимо: “Провід – організаторська діяльність кого-небудь, чого-небудь. Те саме, що й керівництво. Провідець – те саме, що й проводир. Проводир – те саме, що провідник, те саме, що ватажок; передова людина свого часу, яка користується авторитетом і має вплив на інших; керівник. Провідник – той, хто пропагує які-небудь ідеї, погляди і т. ін. Той, хто реалізує ці ідеї, погляди і т. ін., втілює їх у життя. Організатор, керівник чого-небудь. Той, кому належить провідна, основна роль у чому-небудь. Те саме, що верховод” [2, 625]. В “Практичному словнику синонімів української мови” Святослава Караванського “провід” визначається як керівництво, водійство, верховодство, орудя (робота, хлопоти). Провідник – проводир, керівник, ватажок, вожай (держави), лідер. Провід – це від слова щось “проводити”. А людина, яка знає дорогу

і дає (проводить через себе) цю інформацію іншим людям називається “провідник”. А якщо таких людей декілька, то це “провідники” [9, 295].

У вітчизняних джерелах зафіксовано розповсюджену дефініцію “під проводом”. Загалом це стосується історичного минулого, пов’язаного з протестом (О. Пугачов) чи визвольним рухом народних мас (Северина Наливайка, Семена Палія, Устима Кармелюка, Богдана Хмельницького) [1, 61].

Дослідження вчених свідчать, що поняття “провідник” корелюється з багатьма вживаними словами: вожак, вождь, гуру, зверхник, керівник, керманіч, кошовий, лідер, наставник, начальник, управитель, шеф, отаман, патрон, передовик, подвижник, поводитир, провід, проводар, стaker, ударник, учитель. Слово “провідник” “провідництво” активно вживалося в політичному, соціальному та літературному лексиконі до кінця Другої світової війни. Але потім воно набуло статусу “табу” через те, що ця дефініція активно експлуатувалася ОУН – УПА, які було визнано в документах ЦК КПРС націоналістичними організаціям [14, 30-31].

У сучасній освіті спостерігається необхідність у фахівцях, які знають, як спрямувати дорослу людину на постійний розвиток і самовдосконалення. Компетентна допомога дорослим у навчанні потрібна практично в будь-якому виді діяльності. Отже, затребуваність професії андрагога не тільки актуальна, а й перспективна. Ця потреба в подальшому буде тільки зростати, оскільки молоді необхідні професійні знання і вміння, дорослим – модернізація та адаптація освітнього багажу і соціальних ролей, літні люди відчувають потребу в знаннях і уміннях, характерних для нового періоду життя.

У контексті нашого дослідження та з огляду на перспективи розвитку професії андрагога в Україні виникає необхідність аналізу сутності поняття “андрагог” та розкриття науково-теоретичних засад його професійної діяльності.

Короткий термінологічний словник “Освіта дорослих” Л. Лук’янової та О. Аніщенко визначає андрагога як організатора навчання дорослих, консультанта, співавтора індивідуальної програми навчання, який поєднує у своїй професійній діяльності й інші функції (надає допомогу в поновленні мотивації до навчальної й професійної діяльності, володіє змістом як андрагогічної, так і професійної діяльності тих, хто навчається, методологією андрагогічного супроводу самоосвіти дорослих (цільове підвищення кваліфікації, випереджене навчання основам науково-дослідної роботи, допомога у створенні проектів професійного й особистісного розвитку тощо). Андрагог працює з дорослими в різних напрямках формальної, неформальної, інформальної освіти, “веде” його не тільки до розв’язання конкретних завдань, але й до критичного осмислення реальності, свідомого розширення партнерських зв’язків у цивілізованому суспільстві, діалогу цінностей і культур світового освітнього простору, до толерантності і “конституційного патріотизму” [11, 7]. Г. Сухобська визначає андрагога як професіонала, який виступає соціальним посередником у різних формах взаємодії з дорослими, сприяє залученню дорослих до нових цінностей сучасного світу через

різні види освіти для досягнення соціально значимих цілей [12, 10-11]. За визначенням С. Змейова, андрагоги – це фахівці в галузі навчальної, виховної, реабілітаційної, інформаційно-орієнтаційної та організаційної роботи з дорослими. З іншого боку, андрагоги – це, передусім, фахівці з навчання дорослих людей, які можуть знайти собі застосування у виробничій і соціальній сферах [4, 104]. Т. Сорочан стверджує, що андрагоги – це фахівці, які в закладах післядипломної педагогічної освіти забезпечують професійне зростання педагогічних кадрів (викладачі та методисти), поступово переходять від трансляції ідеологічних установок та репродуктивних способів підвищення кваліфікації до опанування сучасних технологій розвитку професіоналізму [16, 27]. У сучасному розумінні практиків освіти дорослих андрагог – це суб'єкт культури діяльності і взаємодії, носій конкретних знань та інформації, якому необхідний найширший спектр знань і володіння різними вміннями і навичками, включаючи ті, які необхідні публічним людям.

Ми вважаємо, що андрагог – це провідник навчання дорослих, оскільки він виступає лідером, організатором, керівником навчання дорослих, виконує певні специфічні функції та ролі в суспільстві, що спонукає дорослих мотивовано засвоювати новий досвід пізнання дійсності [5, 73].

До андрагогів відносять організаторів освіти, у сферу діяльності яких входить проектування нових освітніх структур і видів діяльності педагогів, підвищення їх кваліфікації, підтримка і розвиток інноваційних процесів в освіті. У цей ряд можна поставити інших фахівців, зайнятих у соціальній сфері обслуговування населення протягом досить тривалого часу, які організовують і спрямовують діяльність дорослих людей (працівники соціального забезпечення, служб зайнятості, бібліотекарі, лікарі, юристи та ін). Обгрунтовано вважати андрагогами керівників і управлінців різного рівня практично у всіх професійних сферах, одне із завдань яких – створення умов для розвитку і саморозвитку професійного і особистісного потенціалу працівників організацій і підприємств [12, 12]. На думку деяких фахівців, перспективним є виділення андрагогічного аспекту в діяльності керівників громадських об'єднань. Андрагогічний зміст діяльності цих фахівців визначається "озброєнням" дорослих, з якими вони професійно пов'язані, знаннями, необхідними для того, щоб по-новому інтерпретувати свій досвід, сприяти "пошуку і відкриттю особистісних, професійних і політичних орієнтирів", знайти способи поліпшення соціального самопочуття (Радивоє Кулич, м. Белград).

Таким чином, продуктивний розвиток освіти дорослих, освоєння ними нових просторів пов'язані з розширенням тлумаченням феномену "андрагог", коли будь-який фахівець, який працює з дорослими, виступає як андрагог.

Розглянемо професійну діяльність андрагога як провідника в процесі навчання дорослих. Слід чітко розмежувати педагогічну й андрагогічну діяльність. Педагогічна діяльність – це особливий вид соціальної діяльності, спрямований на передачу від старших поколінь

молодшим накопиченого людством досвіду і культури, створення умов для їхнього особистісного розвитку [13, 21-22]. У наших попередніх дослідженнях ми представили порівняльну характеристику особливостей навчання дорослих і дітей [7, 63], яка дає підстави стверджувати, що педагогічна діяльність суттєво відрізняється від андрагогічної. На відміну від педагогічної професійна діяльність андрагога полягає в навчанні, консультуванні, наданні соціальної допомоги та виконанні організаційно-управлінських функцій у середовищі дорослих людей, зокрема він:

- 1) організовує та реалізує процес навчання дорослих людей на будь-яких рівнях і у будь-яких сферах неперервної освіти (викладач-андрагог);
- 2) надає допомогу в освітньому процесі, оцінює якість знань, здійснює атестацію андрагогічних кадрів і закладів освіти для дорослих (інспектор, методист, експерт, тьютор);
- 3) здійснює науково-дослідну роботу з проблем освіти дорослих (науковець);
- 4) проводить консультаційну, соціально-реабілітаційну роботу з дорослими з питань виробничої, навчальної, соціальної діяльності, особистого життя (консультант, соціальний працівник, працівник інформаційно-орієнтаційної служби у сфері освітніх послуг);
- 5) здійснює організаційно-управлінську діяльність у закладах освіти, на підприємствах, в організаціях та установах виробничої і соціальної сфер (працівник управлінського апарату) [11, 8].

Об'єктом діяльності андрагога виступають цілком сформовані особистості. Доросла людина має право сама обирати, чому, як і в якій формі вчитися, тому може включитися в освітній процес на стадії планування і брати активну участь в його організації аж до завершення. *Мета* взаємодії з дорослим учнем для андрагога – сприяння соціалізації, адаптації, навчанню та перенавчанню, виховання та перевиховання особистості, а також її самовдосконалення. Діяльність андрагога полягає в здійсненні спільних з дорослими учнями дій щодо психолого-андрагогічної діагностики, планування, створення сприятливих умов для збагачення знань дорослих людей, реалізації, оцінювання і корекції процесу навчання дорослих людей. *Завдання* андрагога, на думку С. Змейова, полягає, перш за все, у тому, щоб надати дорослому учню науково-методичну підтримку, допомогу в реалізації тих переваг, якими володіє доросла людина і в нейтралізації певних негативних явищ, які супроводжують процес становлення особистості дорослої людини. При цьому провідною *функцією* андрагога є організація спільної з дорослим учнем діяльності щодо організації та здійснення процесу навчання. Основні *форми* роботи: індивідуальні, групові. *Методами* роботи андрагога виступають інтерактивні мотиваційні методи навчання, методи самоосвіти, адаптовані до специфіки навчання дорослих.

Специфіка діяльності андрагога полягає в тому, що він виконує різні соціальні ролі або функції, виступаючи провідником навчання для дорослої людини. Слід зазначити, що ролі або функції андрагога визначаються достатньо широко. Більшість дослідників лише натякають на їх характеристику або надають загальну інформацію, з якої можна робити різні висновки щодо її змісту. Зокрема, у науковій літературі

можна знайти такі: вчитель, інструктор, помічник, фасилітатор, консультант, брокер, агент змін, тьютор, коуч, ментор, наставник (Boud and Miller 1998; Johnson 1998). Англійський педагог Пітер Джарвіс зазначає, що педагог для дорослої аудиторії, тобто андрагог, виконує такі ролі по відношенню до осіб, які навчаються: вчитель учителів, менеджер, маркетолог, автор програм і навчальних матеріалів, атестуючий, фасилітатор, помічник, спостерігач, тренер, ментор, радник, адміністратор, контролер; той, хто робить освітню політику.

Т. Сорочан виокремлює провідні функції та ролі андрагогів у закладах післядипломної педагогічної освіти:

1) андрагог-викладач сприяє у виборі доцільної моделі безперервної освіти для кожного педагога, сприяє опануванню професійних компетентностей, надає рекомендації щодо самоосвіти. Функція андрагога-викладача включає не тільки навчальну роботу, але й *тьюторство*. У центрі уваги андрагога-викладача мають бути сучасні технології, методики, методи навчання;

2) андрагог-фасилітатор реалізує на практиці принципи гуманізації, особистісної зорієнтованості всієї системи освіти. Ця функція виявляється у створенні умов, які дозволяють кожному вчителю та керівнику розкрити свій творчий потенціал, вмотивують розвиток професіоналізму та прагнення до самоосвіти. З таких позицій андрагоги допомагають педагогічним працівникам усвідомити самоцінність та унікальність власного педагогічного досвіду;

3) андрагог-консультант задовольняє індивідуальні професійні запити для вирішення практичних педагогічних завдань, підтримує інноваційну діяльність. Реалізація цієї функції ґрунтується на взаємодії, яка передбачає довіру, спільний аналіз проблеми та пошук шляхів її вирішення. Вирішувати проблеми освітян андрагог може в ході групових занять.

Так, *модерування* – діяльність, спрямована на розкриття потенційних можливостей фахівців. В основі модерування лежить використання спеціальних технологій, які допомагають організувати процес вільної комунікації, обміну думками, судженнями, що підводить учасників до прийняття професійно грамотного рішення за рахунок реалізації внутрішніх можливостей. Модерування не вносить нове, а лише допомагає потенційне зробити актуальним. При цьому індивідуально значиме стає колективним. Функція модератора – допомогти спеціалістам, які навчаються, виявити приховані можливості та нереалізовані вміння.

Супервізія інтегрує можливості модерування та консультування. Супервізія – це, по-перше, професійне консультування і супровід спеціаліста більш досвідченим фахівцем, що виключає формальний контроль і оцінку; по-друге, спосіб створення психологічно комфортних умов для суб'єктів професійної діяльності, по-третє, засіб виправлення професійних помилок.

4) андрагог-експерт аналізує та оцінює діяльності загальноосвітніх

навчальних закладів, експериментальних майданчиків, окремих педагогів, зокрема, у процесі узагальнення досвіду, при проведенні моніторингових досліджень чи атестації;

5) андрагог-методист надає методичну підтримку в умовах вільного вибору різних варіантів навчальних планів, програм, підручників [16, 29-30].

Американський дослідник С. Суанмалі (С. Suanmalı) визначив такі показники ефективності діяльності фахівців-андрагогів: допомога у використанні навчальних ресурсів та визначенні навчальних потреб, розвиток здатності брати на себе відповідальність за власне навчання та визначення пріоритетності опанування навчального матеріалу, розвиток здатності приймати самостійні рішення, використання критеріїв оцінювання, сприяння розвитку уміння дорослих виявляти та вирішувати проблеми у відносинах індивідуума та громади, усвідомлення особливостей учасників процесу навчання та своєї ролі як учня, врахування досвіду дорослих учнів, використання моделювання та навчальних контрактів [1, 31-32].

Таким чином, андрагогічна взаємодія як інформаційно-ціннісна за своєю сутністю, по-різному здійснюється в залежності від цілей цієї взаємодії, а також від того, в яких умовах вона здійснюється – у освітньому процесі, соціокультурній діяльності чи в ситуаціях ділового спілкування.

Проведений теоретичний аналіз сутності професійної діяльності андрагога дає нам підстави визначити андрагогічну діяльність як специфічний вид професійної діяльності викладача, який працює з дорослими, спрямований на задоволення потреб дорослих у теоретико-практичних знаннях і уміннях, підтримку і розвиток їх у навчанні, і реалізується за допомогою виконання інформаційно-освітніх ролей (консультанта, експерта, наставника, гда, тьютора, тренера, фасилітатора, модератора, помічника, радника тощо) та провідних організаційно-управлінських функцій. А сам андрагог – це провідник навчання дорослих, оскільки він виступає організатором, керівником навчання дорослих, виконує певні специфічні функції та ролі в суспільстві, що спонукає дорослих засвоювати новий досвід пізнання дійсності.

Таким чином, викладач-андрагог виступає провідником процесу навчання дорослих, оскільки його діяльність спрямовується на:

- психолого-андрагогічну діагностику тих, хто навчається (виявлення особливостей пізнавальної і навчальної діяльності дорослих учнів, індивідуальних параметрів навчання; сприяння стійкої мотивації до навчання; виявлення конкретної життєвої проблеми особистості, яку він вирішує за допомогою навчання; аналіз рівня компетентності і попередньої підготовки; виявлення об'єму і характеру життєвого (побутового, професійного, соціального) досвіду дорослого учня;

- спільне разом з дорослими учнями планування процесу навчання (створення програми навчання, навчального плану, де будуть зафіксовані основні характеристики навчання);

- створення умов реалізації процесу навчання (забезпечення

фізичних умов; науково-методичне забезпечення; створення сприятливої психологічної атмосфери навчання; підтримка мотивації до навчання);

- спільну разом з дорослими учнями реалізацію процесу навчання (організація взаємодії всіх учасників; створення навчальних ситуацій, які активізують навчання; моніторинг навчання; коригування попередньо обраних форм навчальної діяльності);

- оцінювання процесу і результатів навчання (визначення реального рівня навченості; визначення подальших освітніх потреб (реальних, потенційних); формулювання нових цілей навчання; мотивація до самоосвіти);

- корекцію процесу навчання (корекція змісту, джерел, засобів, форм, методів навчання; корекція організації, критеріїв оцінювання).

Сучасний андрагог полегшує особистості пошук себе. А це означає, що він є лідером, здатним повести за собою дорослих учнів, а головне – надати їм можливість для самовдосконалення.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів дослідження проблеми. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у вивченні нових підходів до осмислення діяльності андрагога, дослідженні науково-методичних засад андрагогічної підготовки майбутніх магістрів освіти у закладах вищої освіти.

Література

1. Suanmali C. The Core Concepts of Andragogy / C. Suanmali. – Columbia University Teachers College : ProQuest, 1981. – 160 p.

2. Бусел В.Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови / В.Т. Бусел. – Київ, Ірпінь: Перун, 2005. – 1728 с.

3. Журавський В.С. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти / В.С. Журавський, М.З. Згуровський. – К.: ІВЦ "Видавництво Політехніка", 2003. – 195 с.

4. Змеев С.И. Основы андрагогики: учебное пособие для вузов / С. И. Змеев. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 152 с.

5. Ізбаш С.С. Викладач-андрагог як провідник полікультурної освіти в регіоні / С.С. Ізбаш, Т.В. Андрейчук // Культурне розмаїття й міжкультурна комунікація : збірник есе / за заг. ред. В.В. Молодиченка. – Мелітополь : Вид-во МДПУ ім. Богдана Хмельницького, 2016. – 152 с.

6. Ізбаш С.С. Проблема андрагогічної підготовки педагогічного персоналу як викладачів для освіти дорослих / С.С. Ізбаш // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. – 2017. – №1. – 212 с.

7. Ізбаш С.С. Порівняльна характеристика особливостей навчання дорослих і дітей в контексті андрагогічної підготовки майбутніх викладачів / С.С. Ізбаш // Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. : Безлюдний О.І. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ФОП Жовий О.О., 2017. – Випуск 15. – 431 с.

8. Історія Української РСР. Підр. для 7–8 кл. восьмирічної школи. За ред. проф. Ф. Лося. – К.: Радянська школа, 1962. – 184 с.

9. Караванський С. Практичний словник синонімів української мови / С. Караванський. – 4-те вид., опрацьоване і доповн. Львів: Бак, 2012. – 536 с.

10. Концепція розвитку розвитку педагогічної освіти : за станом на 13 бер. 2018 р. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-povtorno-proponuye-dogromadskogo-obgovorennya-proekt-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti-pislyya->

dooprasyuvannya-z-urahuванням-zauvazhen-i-propozicij

11. Лук'янова Л.Б., Аніщенко О.В. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник / Авт.-упор. Лук'янова Л.Б., Аніщенко О.В. – К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2014. – 108 с.

12. Образование взрослых: цели и ценности / Под ред. Г.С. Сухобской, Е.А. Соколовской, Т.В. Шадринной. – СПб.: ИОВ РАО, 2002. – 188 с.

13. Педагогічна майстерність сучасного вчителя: теорія і практика: Підручник за кредитно-модульною технологією навчання для бакалаврів / Бельчева Т.Ф., Ізбаш С.С., Елькін М.В. – Мелітополь: ТОВ "Видавничий будинок ММД", 2012. – 364 с.

14. Провідництво в освіті. Від ідеї до вічності: Колективна монографія / За заг. ред. проф. І. Богданова. Передмова академіка НАПН України В. Андрущенко. – К.: Освіта України, 2017. – 368 с.

15. Словарь української мови. Упор. з дод. влас. матеріалу Б. Грінченко: в 4-х т. – К.: Вид-во Академії наук Української РСР, 1958. Том 3. – С. 459.

16. Сорочан Т.М. Професійна діяльність андрагогів: сучасний погляд / Т.М. Сорочан // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2008. – №4. – С. 27-32.

References

1.Suanmali, S. (1981). The Core Concepts of Andragogy. – Columbia University Teachers College: ProQuest [in Columbia].

2.Busel, V.T. (2005). Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Great explanatory dictionary of modern Ukrainian language]. Kyiv, Irpin: Perun [in Ukrainian].

3.Zhuravskiy, V.S., & Zghurovskiy, M.Z. (2003). Bolonskyi protses: holovni pryntsyipy vkhodzhennia v Yevropeyskyi prostir vyshchoi osvity [Bologna process: the main principles of entry into the European space of higher education]. Kyiv: IVTs "Vydavnytstvo Politekhnika".

4.Zmeev, S.Y. (1999). Osnovy andrahohyky: uchebnoe posobye dlia vuzov [Fundamentals of Andragogy: a textbook for universities]. Moscow: Flynta: Nauka [in Russian].

5.Izbash, S.S. (2016). Vykladach-andrahoh yak providnyk polikulturnoi osvity v rehioni [Teacher-andragog as a leader in multicultural education in the region]. V.V. Molodychenko (Eds.), Kulturne rozmaittia i mizhkulturna komunikatsiia – Cultural diversity and intercultural communication. (pp.71-75). Melitopol: Vyd-vo MDPU im. Bohdana Khmelnytskoho [in Ukrainian].

6.Izbash, S.S. (2017). Problema andrahohichnoi pidhotovky pedahohichnoho personalu yak vykladachiv dlia osvity doroslykh [The problem of andragogical training of pedagogical staff as teachers for adult education]. Naukovi zapysky Ternopil'skoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka – Scientific notes Ternopil Volodymyr Hnatiuk of National Pedagogical University, 1, 80-85 [in Ukrainian].

7.Izbash, S.S. (2017). Porivnialna kharakterystyka osoblyvostei navchannia doroslykh i ditei v konteksti andrahohichnoi pidhotovky maibutnikh vykladachiv [Comparative characteristics of the teaching of adults and children in the context of andragogical training of future teachers]. O.I. Bezliudnyi (Eds.), Zbimnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny – Collection of scientific works of the Uman Pavlo Tychyna State Pedagogical University, 15, 59-65. Uman: FOP Zhovyi O.O. [in Ukrainian].

8.Los, F. (Eds.). (1962). Istoriia Ukrainskoi RSR [History of the Ukrainian SSR]. Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].

9.Karavanskyi, S. (2012). Praktychnyi slovnyk synonimiv ukrainskoi movy [Practical dictionary of synonyms of the Ukrainian language]. (4nd ed., rev.). Lviv: BaK

[in Ukrainian].

10. Kontseptsyia rozvytku pedahohichnoi osvity [Concept of pedagogical education development]. (n.d.). mon.gov.ua. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-povtomo-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya-proekt-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti-pislya-doopracuvannya-z-urahuvannyam-zauvazhen-i-propozicij> [in Ukrainian].

11. Lukianova, L.B., & Anishchenko, O.V. (2014). *Osvita doroslykh: korotkyi terminolohichnyi slovnyk* [Adult Education: A Short Term Dictionary]. Kyiv: Nizhyn: PP Lysenko M.M. [in Ukrainian].

12. Sukhobskaja, G.S., Sokolovskaja, E.A., & Shadryna T.V. (Eds.). (2002). *Obrazovanye vzroslykh: tsely i tsennosti* [Adult Education: Goals and Values]. St. Petersburg: IOV RAO [in Russian].

13. Bielcheva, T.F., Izbash, S.S., & Elkin, M.V. (2012). *Pedahohichna maistemist suchasnoho vchytelia: teoriia i praktyka* [Pedagogical Skill of a Modern Teacher: Theory and Practice]. Melitopol: TOV "Vydavnychi budynok MMD" [in Ukrainian].

14. Bohdanov, I. (Eds.). (2017). *Providnytstvo v osviti. Vid idei do vichnosti* [Leadership in education. From idea to eternity]. Kyiv: Osvita Ukrainy [in Ukrainian].

15. Hrinchenko, B. (Eds.). (1958). *Slovar ukrainskoi movy* [Dictionary of the Ukrainian language]. (Vols. 1-4). Kyiv: Vyd-vo Akademii nauk Ukrainkoi RSR [in Ukrainian].

16. Sorochan, T.M. (2008). *Profesiina diallnia andrahohiv: suchasnyi pohliad* [Professional activity of andragogues: modern look]. *Dyrektor shkoly, litseiu, himnazii – Director of school, lyceum, gymnasium*, 4, 27-32 [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті аналізується сутність професійної діяльності андрагога як диригента процесу навчання дорослих. Відзначено, що ідея лідерства набуває особливого значення як в освітніх, так і соціальних аспектах і має оригінальну історію українського народу. Встановлено, що вивчення сутності лідерства у сфері освіти дорослих має велике значення для української системи освіти, оскільки підготовка професійних андрагогів як лідерів сприяє формуванню конкурентних компетентностей у фахівців. Автор пропонує власне визначення поняття "андрагог" і доводить, що сучасний андрагог виступає лідером, організатором, керівником навчання дорослих, виконує певні функції та ролі в суспільстві, що спонукає дорослих мотивовано засвоювати новий досвід пізнання дійсності. Андрагогічна діяльність у статті визначається як специфічний вид професійної діяльності педагога, що працює з дорослими і спрямований на задоволення їх потреб у теоретичних та практичних знаннях та навичках, підтримці та розвитку в освіті та реалізується за допомогою виконання інформаційно-освітніх ролей (консультанта, експерта, наставника, гіда, тьютора, тренера, фасилітатора, модератора, помічника, радника тощо) й провідних організаційно-управлінських функцій. Діяльність андрагога – тренувати, консультувати, надавати соціальну допомогу та виконувати організаційні та управлінські функції в освітньому середовищі дорослих. У статті зазначається, що андрагог здатний повести за собою дорослих учнів, а головне – надати їм можливості для самовдосконалення. Доведено, що андрагог виступає провідником процесу навчання дорослих, оскільки його діяльність спрямована на психолого-андрагогічну діагностику тих, хто навчається; спільне планування з дорослими учнями освітнього процесу; створення умов для його реалізації; загальне впровадження; оцінювання процесу та результатів навчання; формулювання нових цілей навчання; корекцію. Андрагог полегшує особистості пошук себе.

Ключові слова: провідник, андрагог, андрагогічна діяльність, навчання дорослих, неформальна освіта, освіта впродовж життя.

УДК 37.013.2(477)“18”

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-2-110-120

Pedagogical heritage of the Ukrainian professors of the 19th century as a source of healthcare in education

Педагогічна спадщина українських просвітителів ХІХ століття як джерело провідництва в освіті

Anhelina Korobchenko,

doctor of history, professor

Researcher ID: A-9775-2018

angelinakorobchenko@gmail.com

Ангеліна Коробченко,

доктор історичних наук, професор

Researcher ID: A-9775-2018

Marina Holovkova,

candidate of pedagogical sciences,
associate professor

Researcher ID: D-2331-2018

m.golovkova.61@gmail.com

Марина Головкова,

кандидат педагогічних наук, доцент

Melitopol Bogdan Chmelnitskiy State
Pedagogical University

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

✉ 20 Getmans'ka St.,

Melitopol, Zaporizhzhia region,
72312

✉ вул. Гетьманська, 20

м. Мелітополь, Запорізька обл.,
72312

Original manuscript received April 24, 2018

Revised manuscript accepted September 25, 2018

ABSTRACT

The article analyzes the pedagogical heritage of the Ukrainian enlighteners of the 19th century as a source of conductivity in education. The study of the pedagogical preparation of future teachers of the period under study testifies to its extreme relevance in the current conditions of building a national education system. It is proved that the pedagogical theory of the 19th century has developed clear requirements for the professional pedagogical training of teachers. It is established that the theoretical and practical activities of H. Alchevskaya, A. Dukhnovich, N. Pirogov, S. Miropolsky, Yu. Fedkovych and others contributed to determining the role of the teacher in society and its importance.

Historical and pedagogical analysis of the problem allowed to substantiate the possibility of creative use of the pedagogical heritage of Ukrainian enlighteners. Thus, the analysis of the pedagogical heritage of leading Ukrainian enlighteners and modern historical and pedagogical studies allows us to state that by the end of the 19th century pedagogical theory and practice developed clear requirements for pedagogical training of pedagogical cadres in special educational institutions; an image of an exemplary teacher was created, which combined the synthesis of three basic elements: spiritually-moral, civil and professional. It is emphasized that the professional element of the teacher's personality should contain: general, special theoretical and practical training. Analyzed historical and pedagogical materials make it possible to assert that the cycle of psychological and pedagogical disciplines was assigned the main place, the importance of psychological and pedagogical knowledge for both the teacher and

society as a whole was proved.

In Ukraine in the 19 century in the pedagogical theory and in school practice the educational value of the teacher was comprehensively revealed: specific educational tasks were developed, which the teacher realizes during the training (education of the nation, education of moral and strong-willed qualities, mental education); formulated the requirements for the personality of the teacher, his moral and strong-willed qualities and general pedagogical training; requirements for methodical preparation of the teacher are formulated.

Keywords: *Ukrainian enlighteners, teacher, education, upbringing, teacher, teacher training.*

Вступ. Освіта – стратегічна основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави. Вона є засобом відтворення й нарощування інтелектуального, духовного потенціалу народу, виховання патріота і громадянина, дієвим чинником модернізації суспільства, зміцнення авторитету держави на міжнародній арені. Розвиток освіти в значній мірі залежить: від кваліфікації та майстерності викладацьких кадрів; розуміння зростаючої відповідальності за результати навчальних досягнень учнів; бажання зруйнувати старі стереотипи педагогічного мислення і готовності до реалізації гуманної педагогіки співробітництва. На вирішення проблеми ефективної професійної підготовки вчителя до роботи в сучасних умовах орієнтують Конституція України, Закон України “Про освіту”, Закон України “Про вищу освіту”, Державна національна програма “Освіта. (Україна XXI століття)”, Концепція Нової української школи, проект Концепції розвитку педагогічної освіти України. Сучасні тенденції розвитку школи, оновлення системи освіти викликають необхідність підвищення якості підготовки педагогічних кадрів. Для розробки сучасних концепцій освіти набуває важливого значення знання конкретного історичного досвіду, що сприяє підготовці сучасних фахівців високого рівня. Звернення до витоків педагогічної освіти дозволяє адекватно оцінити і зрозуміти сенс її сучасних завдань, визначити напрями шляхів її вдосконалення. Для цілісної картини історичного досвіду в підготовці педагогічних кадрів важливе розуміння того, як це питання вирішувалося у другій половині XIX століття, у період глибоких перетворень у різних сферах суспільства, появи нових ланок державної системи освіти і оформлення її в самостійну галузь суспільного життя.

Провідні українські вчені (І. Бех, А. Бойко, В. Вихрущ, Л. Вовк, С. Золотухіна, В. Євдокимов, В. Луговий, Л. Нечепоренко, І. Прокопенко, О. Савченко, О. Сухомлинська, Б. Ступарик, Н. Ярмаченко) переконливо довели значення педагогічної спадщини минулого для розвитку національної школи. В історії розвитку і становлення педагогічної думки і народної школи існує низка питань, які не втратили своєї значущості й досі, до числа яких належить професійне становлення вчителя, його підготовка. Особливий інтерес у цьому відношенні представляє період, що охоплює другу половину XIX століття, коли відбувалися кардинальні зміни в усіх сферах життя суспільства, як у державній політиці, так і в освітній системі, зокрема в педагогічній освіті. У цей час відкривалися

різні навчальні заклади з підготовки вчительських кадрів – від вищих навчальних закладів, до педагогічних курсів. Історії педагогічної освіти й розвитку системи підготовки вчителів присвячені праці О. Абдуліної, Я. Бурлаки, Л. Вовк, В. Галузинського, М. Євтуха, М. Гриценко, Н. Калениченко, Л. Нестеренко, Л. Редькіної. Питання філософії та нової парадигми освіти висвітлено у дослідженнях А. Алексюка, В. Андрущенко, С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Лугового та інших.

Методи та методики дослідження. Для отримання об'єктивної інформації з проблеми, що вивчається, використовувались такі методи дослідження: хронологічний – для аналізу дидактичних аспектів творчості українських просвітителів ХІХ ст.; конкретно-пошуковий – для пошуку, аналізу друкованих матеріалів, історичної і педагогічної літератури, матеріалів сучасних досліджень; історико-структурний – з метою визначення напрямів теоретичної та практичної діяльності просвітителів ХІХ ст.; ретроспективно-історичний – для аналізу дидактичних і методичних праць українських педагогів; метод систематизації та узагальнення – для визначення, порівняння та співставлення творчих розробок українських педагогів в галузі просвіти; інтерпретація та узагальнення оброблених матеріалів – для формулювання висновків.

Результати та дискусії. Аналіз змісту педагогічної підготовки майбутніх учителів свідчить про надзвичайну його актуальність у сучасних умовах розбудови національної освіти. Готуючи вчителя загальноосвітньої школи ХХІ століття сучасним закладам вищої освіти варто використовувати раціональні зерна із досвіду роботи вчительських семінарій, що готували вчителів народної школи в Україні у другій половині ХІХ століття. У той час питання про підготовку вчителів народних шкіл перестало бути суто теоретичним. Практична необхідність у підготовлених вчителях змусила уряд і земство наполягати на відкритті вчительських семінарій, чоловічих та жіночих шкіл, нести витрати на підготовку вчителів.

Аналіз історико-педагогічних джерел переконує в тому, що в педагогічній теорії у другій половині ХІХ століття були вироблені досить ґрунтовні вимоги до професійно-педагогічної підготовки педагогічних працівників. Це зумовлювалось тим, що для України, як і в цілому для царської Росії, які вступили на той час на шлях загальноєвропейського розвитку, досить гостро постала проблема підготовки педагога згідно зі "світовими стандартами". З іншого боку – виникла необхідність розвитку національного ідеалу вчителя. Завдання, які стояли перед педагогічними працівниками на межі століть, вимагали від них глибоких професійних знань, відданості своїй справі, високих моральних якостей, ретельної підготовки. Виходячи з вищезазначених позицій, вітчизняні педагоги досліджуваного періоду, зокрема Б. Грінченко, М. Демков, В. Короленко, М. Корф, С. Миропольський, М. Пирогов, К. Ушинський та інші відзначали, що процес формування високого професіоналізму викладацьких кадрів повинен здійснюватись під впливом трьох тенденцій: особистісної (вчитель як творець педагогічного процесу надає йому

деякого особистісного відтінку), загальнолюдської (вчитель повинен бути духовно-розвиненою особистістю взагалі, здатною органічно входити до будь-якого суспільства, реалізувати себе як особистість і професіонал у будь-якому середовищі), національної (вчитель має глибоко розуміти національні особливості, вивчати історію, культуру, мову, традиції, звичаї свого народу і виховувати дітей так, щоб вони були рідними своєю народу за духом, переконанням та ідеалами) (Семенов, 1878: 360). Проаналізовані історико-педагогічні матеріали дають можливість стверджувати, що педагоги неодноразово звертали увагу суспільства на те, що вчителі народних шкіл погано підготовлені, не мають практичного досвіду. Вони були переконані в тому, що успішний розвиток народної освіти неможливий без спеціальної підготовки вчителів народних шкіл до професійно-педагогічної діяльності. Так, С. Миропольський, ставляться перед особистістю педагога високі вимоги, вбачав доцільним поєднання спеціальної та загальноосвітньої його підготовки. Лише спеціальна освіта зробить з учителя механічних виконавців, а не педагогів, "...такі вчителі будуть дресировувати, а не вчити", – писав він у праці "До питання про освіту народних вчителів" (Миропольський, 1873: 162). Педагогіка як навчальний предмет, за переконанням С. Миропольського, повинна займати значне місце в підготовці вчителя. Розкриваючи значну роль педагогіки в професійній підготовці вчителя, С. Миропольський виходив з того, що "...педагогіка вносить розумний погляд на життя, на наші відношення, висвітлює новим світлом наше темне минуле, вчить розкривати та аналізувати найглибші й непомітні явища в галузі виховання, привчає послідовників своїх знаходити насолоду в педагогічній праці і ставить слухачів своїх обличчям до обличчя з живою потребою народної освіти, розкриває перед ними справжній і живий сенс життя та його явищ" (Миропольський, 1873: 150). На основі особистісного досвіду С. Миропольський дійшов висновку, що викладання педагогіки – це справа одночасно і легка, і важка, залежно від того, як до цього ставиться викладач. Він звертав увагу на те, що правильне викладання вимагає від викладача багато знань, досвідченості та практичного такту.

С. Миропольський теоретично обґрунтував і перевіряв на практиці систему педагогічної підготовки домашніх наставників у додаткових педагогічних класах при жіночих гімназіях. Підготовка передбачала теоретичні заняття, а саме: відвідування лекцій з курсу педагогіки і дидактики; самостійну роботу з педагогічною літературою; виконання різноманітних завдань психолого-педагогічного характеру. Значущість теоретичної підготовки майбутніх учителів С. Миропольський вбачав у тому, що "вона застерігає їх від помилок і визволяє від марної праці, зберігає сили, бо теорія – загальний результат вікових дослідів різних часів і народів, готує до практичної діяльності, полегшує власний досвід" (Миропольський, 1873). Підготовка майбутніх учителів, на думку С. Миропольського, вимагає також використання різних форм практичної діяльності: відвідування уроків гімназичного викладання, складання конспектів з їх оцінкою і ретельним аналізом; практичне керівництво

ученицями молодших класів і здійснення виховного нагляду за ними; складання щоденників з описом прийомів навчання; письмові роботи: переклади, твори, які готували учениць до практичної діяльності. Творам з педагогіки С. Миропольський приділяв значну увагу, вважаючи, що в процесі роботи над якими майбутні учительки не тільки набувають знань, а й оволодівають дослідницькими навичками, вміннями обговорення теоретичних питань виховання і навчання. Ця робота вимагала ознайомлення, засвоєння матеріалу вказаних посібників і джерел, перевірки навчального матеріалу, оволодіння навичками усного та письмового викладання питань психолого-педагогічного і філософського характеру. Особливого значення С. Миропольський надавав набуттю майбутніми вчительками власного досвіду викладання: складання програм і конспектів уроків. Обов'язковим елементом навчання в педагогічних класах було опрацювання досліджень закордонних педагогів, що дозволяло майбутнім учителям удосконалюватися в перекладах і слугувало корисним матеріалом для засвоєння науки про виховання.

Викладаючи педагогіку, С. Миропольський вимагав від слухачів вивчення не підручника, а самого предмета, оскільки вони й керівництво того періоду були не тільки, на його погляд, не дуже вдалими. У ході дослідження встановлено, що С. Миропольський з особливою увагою ставився до написання підручників з педагогіки і висував такі вимоги до їх авторів: за відсутності самостійності укладачі повинні мати під руками і користуватися найбільш ґрунтовними в цій галузі; розташування і вибір навчального матеріалу повинен відповідати педагогічним вимогам підручника; передача досягнень сучасної науки повинна бути пристосована до педагогічних цілей керівництва. С. Миропольський підкреслював, що не можна написати підручника з педагогіки, сидячи в кабінеті, не відвідуючи шкіл, не працюючи практично в цій галузі, обмежуючись виключно теоретичним вивченням науки. "Це буде кабінетний твір, який не сприятиме подоланню негараздів і випробувань справи, пробного каменю всієї теорії" (Миропольський, 1871: 110).

Аналіз психолого-педагогічної, філософської літератури дозволив встановити своєрідність їх підходів до питання про вимоги до вчителя. До прогресивних діячів, чия теоретична і практична діяльність сприяла визначенню ролі вчителя в суспільстві, належать Х. Алчевська, О. Духнович, М. Пирогов, С. Миропольський, Ю. Федькович та інші. У ході наукового пошуку було встановлено, що всі вони вважали, що педагог повинен бути людиною освіченою, високоморальною, людиною із своїми вихованцями. Крім того, згідно з їх поглядами, вчитель повинен стежити за розвитком педагогічної науки, працювати над підвищенням своєї педагогічної майстерності та загальноосвітнього рівня.

Високу місію вчителя, з одного боку, і відсутність гарантій відносно його особистості, його місця роботи – з другого, розуміли, і підкреслювали О. Духнович, Т. Шевченко, І. Франко, Леся Українка, С. Васильченко, Б. Грінченко, К. Ушинський, С. Миропольський. У висловлюваннях педагогічного характеру, працях і художніх творах вони

постійно зверталися до освітньої та виховної функції вчителя, а в своїй педагогічній діяльності намагалися втілити в життя гуманізм, доброту, майстерність.

Огляд наукових, монографічних видань показує, що в XIX столітті українською педагогічною громадськістю були чітко визначені своєрідні виховні завдання, які реалізує вчитель у процесі навчання.

1. Виховання народності. “Учителю, – писав О. Духнович, – також на совісті буде, щоб в дітях народолобіє збуджував і у серцях їх закипала любов до своєї народності; бо людина без народності є подібною вовку, якому всякий ліс є вітчизною, де братію знаходить” (Духнович, 1857: 52). Перекоти полем, яке несе усякий вітер, порівнював значно пізніше С. Миропольський людей, які не намагаються зрозуміти правду свого народу, його духовну силу, які більше поважають іноземне, не знають свого минулого. Це, на його думку, веде до того, що втрачаються коріння, досвід, який предки віками накопичували, руйнується міцність існування народу (Миропольський, 1873).

2. Виховання морально-вольових якостей: моральної чуйності душі, чесності, розумних потреб, почуття обов'язку, доброзичливості до людей, християнської смиренності, працелюбства тощо.

3. Розумове виховання. Аналіз теоретичної педагогічної спадщини провідних українських педагогів дає підстави для оцінки їх внеску в розробку розумового виховання. Розумове виховання, органічно поєднане з моральним, виступало пріоритетним завданням навчального процесу. Під розумовим вихованням розумілося, перш за все, формування критичного мислення і світогляду, позитивного ставлення до навчання (інтерес, активність, вольові якості тощо), потягу до знань, самоосвіти, культури розумової праці. Оволодіння системою наукових знань, загальнонавчальними вміннями і навичками виступало необхідною для цього базою. Розумове виховання загалом було головною умовою підготовки особистості до реального розумового життя і діяльності.

Дослідження свідчить, що вже на початку XIX століття чітко сформувалася точка зору: учитель повинен піклуватися більше про освіту і розвиток, ніж про просте наповнення й тренування пам'яті. Це було зафіксовано в статутах навчальних закладів: гімназій, повітових і приходських училищ і пансіонів. Так, у статуті “Про гімназії” (1804 р., п.41) відзначається: необхідно привчати дітей до праці, збуджувати в них бажання і прихильність до наук, які примусили б їх думати про самовдосконалення, показували б шлях до наук.

Завдання, які стояли перед учителем у XIX ст., вимагали від нього глибоких знань, відданості своїй справі, високих моральних якостей, ретельної підготовки, що, в свою чергу, дало змогу сформулювати вимоги до його особистості і підготовки. Аналіз історично-педагогічного досвіду, зафіксованого у висловленнях педагогічного характеру, творах педагогів, учених, письменників, описах практики шкіл, спогадах, засіданнях різних товариств, дозволили ці вимоги класифікувати в три групи.

Група I. Вимоги до морально-вольових якостей учителя.

Шляхетність, готовність віддати себе справі народу, енциклопедична освіченість учителя, позитивний приклад, авторитет, сумлінне виконання своїх обов'язків – це далеко не повний перелік якостей. Дуже важливо, щоб він своїм прикладом намагався виховати в учнів любов до школи, розумової праці, книги, як писала Х. Алчевська в одному із своїх щоденників. Саме своїм відношенням до школи, навчального процесу вона добивалася того, щоб школа була світлом, на який діти бігли б з радістю. Х. Алчевська бажала сформувати в учнях довір'я, відвертість, любов і діаманти душі використати як знаряддя для їх же власного блага (Алчевська, 1912).

Українські вчені, педагоги, письменники вважали, що вчитель повинен свої стосунки з дітьми будувати на гуманних засадах (люб'язні слова, поради), а не на жорстокості та зневазі, якщо він бажає в дітях виховати інтерес до навчання і моральні якості. Зберегти в серцях вчителів і учнів взаємну відвертість, взаємну прихильність один до одного, які необхідні й для успіхів розумової освіти та морального виховання – так наказувалось у Статуті університету св. Володимира.

Група II. Вимоги до професійних якостей вчителя.

Педагогія є мистецтво мистецтв, як писав О. Духнович, і тому педагог усіх митців своїм званням перевищує, він є бог, який не яку-небудь ламку річ, а людину і людство упорядковує (улаштовує)... Усякий, хто себе призначає у вчителі, на його думку, повинен мати якості, які необхідні для виховання юнацтва (Духнович, 1857: 55). Головною вимогою до вчителя вважались перш за все любов, повага і вимогливість до дитини. Учитель повинен намагатися здобувати довір'я учнів, уникати шаблону та одноманітності в навчанні, брати участь у справах дітей, вірити в них, спонукати до розвитку своїх дій. Українські педагоги, зокрема С. Васильченко, піддавали різкій критиці вчителів, які намагалися завоювати собі дешевий авторитет, попереджували про нездоровий вплив такого педагога на дітей.

У XIX ст. особлива увага приділяється емоційній стороні процесу навчання, психологічному обґрунтуванню його ефективності. Так, О. Духнович, К. Ушинський, С. Миропольський категорично засуджували педагогів, які думають, що знання можна "напхати" в голови дітей силою. Вони радили організувати навчальну роботу з учнями так, щоб діти виносили зі школи свідомо засвоєні знання, вміли їх застосувати практично. Х. Алчевська звертала увагу на наявність натхнення, вміння прислуховуватися до душі дитини не розумом, а серцем. До питання негативних емоцій і зіпсованого настрою вчителя звертався Б. Грінченко. У листі до видатного українського вченого-філолога А. Кримського він писав: "Чим більше вчитель зворушується, обурюється, тим менше школяр може його зрозуміти, бо тоді його увага повертається до вчительського настрою, а не до вчительських пояснень, з одного боку, а з другого – роздратований тон гнітюче впливає на духовну моторність школяра" (Епістолярна, 2005: 313).

У XIX столітті на Україні освічені люди, педагоги висували до

вчителя вимоги щодо широкого світогляду, постійного заняття самоосвітою, і тому, вважаючи її необхідною якістю, створювали належні умови: відкриття бібліотек, добір спеціальної літератури тощо. Так, у Харківській недільній школі поряд з бібліотекою для учнів ретельно комплектувалася бібліотека для вчителів. На педагогічних зборах інформували вчителів про новинки літератури, обговорювали педагогічні щоденники.

Професійному зростанню вчителя, здійсненню завдань виховання сприятиме, на думку педагогів XIX століття, взаємодія вчителів, взаємодовіря між ними. У статуті “Про гімназії” (1804 р.) зафіксовано, що педагоги повинні допомагати один одному порадою і дією, ставитися з повагою; не хестувати вчителями нижчих класів, не принижувати перед учнями або сторонніми людьми предметів, які вони викладають. Шкільна комісія Харківського товариства грамотності після перевірки методів і прийомів викладання в школах міста, ретельно описуючи засоби, поведінку учнів і вчителів, робить висновок: “...У школі є жорстока ворожнеча між учительками. Таке спілкування учительок навряд чи сприятливо могло впливати не тільки на успіхи школи, але й на моральне виховання дітей”.

Група III. Вимоги до загальнопедагогічної й методичної підготовки вчителя. З одного боку, матеріали дослідження свідчать про низький рівень підготовки значної кількості вчителів, з іншого – про високі вимоги, які ставили перед ними деякі навчальні заклади, передові вчені, педагоги, а також про високий рівень майстерності частини вчителів. Так, читаючи звіти попечителя Київського навчального округу, бачимо, що вчителями середніх навчальних закладів видавалися в кожному році статті науково-методичного характеру і навіть книги та підручники з проблем богослов'я і історії Церкви, логіки, філософії, математики, іноземної мови і літератури, гігієни, мистецтва читання, підвищення рівня викладання, навчання грамоті тощо. Відповідально ставилися до рівня підготовки вчителів, прийняття їх на роботу в земства. На посаду вчителя брали людей з відповідним рівнем освіти і педагогічної підготовки; всіляко надавали можливість здобути освіту й ознайомитися з головними педагогічними основами та прийомами також і тим, хто мав низький рівень освіти.

Педагоги XIX ст. вважали, що, по-перше, підготовка вчителя повинна складатися з оволодіння психолого-педагогічними, навіть юридичними й економічними знаннями, вміннями і навичками; по-друге, готувати вчителя потрібно в особливому типі вищої школи, де б “вивчали знання з усім життєвих наук”. У журналі Державної Ради (1890) була висловлена думка про те, що Міністерство народної освіти для здійснення заходів щодо покращення системи викладання в гімназіях повинно неодмінно потурбуватися про підготовку вчителів, які б своїм змілим викладанням дійсно поліпшили успішне проходження курсу, формували морально-християнські якості, збуджували пізнавальний інтерес і надавали змогу учням свідомо засвоїти досвід.

Саме про необхідність підвищення загальнопедагогічної і методичної підготовки вчителя йшлося на засіданнях ради Київського товариства грамотності, на яких визнавалось, що викладання досягне зазначеної мети тоді, коли вчитель буде проводити заняття жваво, коли він так організує навчальну діяльність учнів, що буде можливість для їх самодіяльності. І тому загальнопедагогічна і методична підготовка вчителів, які зазначали Х. Алчевська, С. Васильченко, Б. Грінченко, С. Миропольський, К. Ушинський та ін., повинна передбачати: а) виховання в учителя любові до науки; б) глибоке знання предмета; в) оволодіння вчителем різноманітними формами та методами навчання; г) вміння підготуватися до уроку. Слід звернути увагу на те, що майже завжди висловлювалися думки про методичну підготовку вчителя з метою здійснення виховних завдань у процесі навчання. Любов учителя до науки, на думку вітчизняних педагогів, викличе такі ж почуття і в учнів, сприятиме здебільшого створенню наукових шкіл.

Говорячи про використання вчителем різних методів навчання взагалі, вітчизняні педагоги, зокрема, вказували і на ті, які здебільшого мають виховну силу: твори, де педагог дозволяв би висловлювати свої судження, навіть різкі; обговорення книг, де кожному давали б змогу висловлювати свою думку і таким чином кожний вчився б володіти словом чітко і зрозуміло, а іноді і захоплено вести обговорення; систему послідовних запитань, яка постійно спонукала б до роздумів учнів і сприяла усвідомленню ними істини і пізнання її особливостей, вимагала постійно перевіряти вірність своїх суджень і дій, безперервно збуджувала до самодіяльності, готувала б учнів до самостійного викладання своїх думок спочатку усно, а потім і письмово; пояснювальне читання, яке б, крім дидактичних завдань (розпізнання взаємних відносин членів у прочитаному реченні тощо), дозволяло, стежачи за текстом статті і слухаючи зразкове читання вчителя та кращих учнів, помічати особливості виразності читання, звертати увагу на позитивних героїв, їх висловлювання та дії. Використання цих методів вимагало від вчителя відповідної позиції: чесності, відвертості, ширості, впевненості. Для того, щоб педагог мав змогу реалізувати виховні завдання під час навчального пізнання, як вважали українські освітяни, він повинен: з одного боку, ретельно готуватися до уроку, переглянути декілька разів одну і ту ж статтю, параграф, розділ, замислитися над кожною фразою, словом, висновками статті, мораллю, яку з неї можливо дістати, який приклад навести в тому чи іншому разі тощо; з іншого – прислуховуватися серцем до душі учнів, їх бажань, прагнень, інтересів, використовувати натхнення, інтуїцію та різноманітні почуття.

Висновки. Історико-педагогічний аналіз проблеми дозволив обґрунтувати можливість творчого використання педагогічного досвіду українських просвітителів. Таким чином, аналіз педагогічної спадщини провідних українських просвітителів та сучасних історико-педагогічних досліджень дозволяє стверджувати, що педагогічною теорією та практикою до кінця XIX ст. було розроблено ґрунтовні вимоги до

професійно-педагогічної підготовки педагогічних кадрів у спеціальних навчальних закладах; створено образ зразково-показового вчителя, який убирав у себе синтез трьох головних елементів: духовно-морального, громадянського та професійного. Підкреслено, що професійний елемент особистості педагога повинен містити: загальну, спеціальну теоретичну та практичну підготовку. Проаналізовані історико-педагогічні матеріали дають можливість стверджувати, що циклу психолого-педагогічних дисциплін відводилося значне місце, доведено значення психолого-педагогічних знань як для вчителя, так і для суспільства в цілому.

В Україні в XIX столітті в педагогічній теорії та шкільній практиці було всебічно розкрито виховне значення вчителя: визначені своєрідні освітньо-виховні завдання, які реалізує він під час навчання (виховання народності, виховання морально-вольових якостей, розумове виховання); сформульовані вимоги до особистості вчителя, його морально-вольових якостей і загальнопедагогічної підготовки; сформульовані вимоги до методичної підготовки вчителя.

Література

1. Алчевская Х.Д. Передуманное и пережитое: Дневники, письма, воспоминания / Х.Д. Алчевская. – Москва : Типография Т-ва И.Д. Сытина, 1912. – 466 с.
2. Духнович А. Народная педагогія въ пользу училищъ и учителей сельскихъ. Ч. 1: Педагогія общая. – Львов : Тип. Ин-та ставропигианского, 1857. – 92 с.
3. Епістолярна спадщина Агатангела Кримського (1890-1941) : [в 2 т.] – Київ : Ін-т сходознавства ім. А. Кримського НАН України, 2005.
4. Миропольский С.И. Задачи, план и силы обществ для распространения грамотности в России / С.И. Миропольский // Семья и школа. – 1873. – № 7.- С. 139-184.
5. Миропольский С.И. К вопросу об образовании народных учителей / С. И. Миропольский // Наша начальная школа. – 1873.- № 2-3.
6. Миропольский С.И. Руководство к начальному обучению для учителей народных школ / С.И. Миропольский // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1871. – № 153. – С. 108-132.
7. Семенов Д.Д. Основы педагогического образования в Харьковской учительской семинарии / Д.Д. Семенов // Народная школа. – 1878. – № 5. – С. 343-382.

References

1. Alchevskaya Kh.D. (1912). *Peredumannoe y perezhytoe: Dnevnyky, pysma, vospomynaniya* [Thought and experience: Diaries, letters, memoirs]. Moskva: Typohrafyia T-va Y.D. Sytyna [in Russian].
2. Dukhnovich A. (1857). *Narodnaia pedahohiia v polzu uchyllyshch y uchytelei selskykh. Ch.1: Pedahohiia obshchaia* [People's pedagogy in favor of schools and rural teachers. (Vols.1: General pedagogy)]. Lvov: Typ. Yn-ta stavropyhiianskoho[in Russian].
3. *Epistoliarna spadshchyna Ahatanhela Krymskoho (1890-1941)*. [The epistolary legacy of the Agatangel of Crimea (1890-1941)]. (2005). (Vols.1-2). Kyiv: In-t skhodoznnavstva im. A. Krymskoho NAN Ukrainy [in Ukrainian].
4. Miropolsky, S.I. (1873). *Zadachy, plan y syly obshchestv dlia rasprostraneniya hramotnosty v Rossyy* [The tasks, the plan and the forces of societies for the dissemination of literacy in Russia]. *Semia y obshchestvo – Family and Society*, 7, 139-184 [in Russian].

5. Miropolsky, S.I. (1873). K voprosu ob obrazovanyy narodnykh uchyteliei [On the issue of the education of national teachers]. *Nasha nachalnaia shkola – Our Primary School*, 2-3. [in Russian].

6. Miropolsky, S.I. (1871). Rukovodstvo k nachalnomu obucheniyu dlia uchyteliei narodnykh shkol [A guide to basic education for teachers of public schools]. *Zhurnal Mynysterstva Narodnoho Prosveshcheniya – Journal of the Ministry of National Education*, 153, 108-132.

7. Semenov, D.D. (1878). Osnovy pedahohycheskoho obrazovaniya v Kharkovskoi uchytelskoi semynaryi [Fundamentals of Teacher Education in the Kharkov Teachers' Seminary]. *Narodnaia shkola – The People's School*, 5, 343-382.

АНОТАЦІЯ

У статті аналізується педагогічна спадщина українських просвітителів ХІХ ст. як джерело провідництва в освіті. Аналіз змісту педагогічної підготовки майбутніх учителів досліджуваного періоду свідчить про його надзвичайну актуальність у сучасних умовах розбудови національної освіти. Доведено, що в педагогічній теорії у другій половині ХІХ століття були вироблені досить ґрунтовні вимоги до професійно-педагогічної підготовки педагогічних працівників. Встановлено, що теоретична і практична діяльність Х. Алчевської, О. Духновича, М. Пирогова, С. Миропольського, Ю. Федьковича та інших значно сприяла визначенню та піднесенню ролі вчителя в суспільстві.

Ключові слова: українські просвітителі, педагог, освіта, виховання, вчитель, підготовка вчителів.

УДК 78:792.8(045)

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-2-121-133

Music perception in the structure of choreographer's musicality

Музичне сприймання в структурі музичальності балетмейстера

Olena Kravchuk,

candidate of pedagogical sciences,
associate professor

Олена Кравчук,

кандидат педагогічних наук, доцент

<https://orcid.org/0000-0003-1049-3155>

allbestdance@gmail.com

European University

✉ 16B Academician Vernadsky

Boulevard, Kyiv,

03142

Європейський університет

✉ Бульвар академіка

Вернадського, 16В, м. Київ, 03142

Original manuscript received April 27, 2018

Revised manuscript accepted September 22, 2018

ABSTRACT

The article is devoted to comprehension of musicality of the choreographer as a dynamic aggregate and interconnection of his musical, personal and professional abilities. The central "core" of musicality is the emotional experience of music, through which the content of the musical composition is expressed. The experience of music is formed by the perceived holistic musical image.

For the choreographer, the professional level of music perception is the professional competence that influences the process of creating a choreographic work of a choreographer's concept, the construction of a sequence of choreographic movements in individual fragments and in dramatic integrity, as well as the process of teaching, tutoring work with artists. For the choreographer, the notion of musicality includes the versatile properties of his personality, and not only musical, for example, perfectly developed fantasy, imagination, a sense of energy and movement in the interaction of time and space, visual and muscular memory.

The perception of the musical image is a leading component in the musical-choreographic activity of the choreographer, which involves understanding the artistic meaning of music through the visual, emotional, kinetic-motor, auditory, and organic mediation. The peculiarity of musical perception of the choreographer is the mediation through various receptions of reflection in body movements, plastic dance images.

In the practical plane, the comprehension of the artistic meaning of music takes place through plastic modeling, which begins with the perception of music (unconscious work of imagination, intuitive comprehension of meaning, creative imagination), analysis of intonational-semantic and structural-analytic components of music (intellectual principle, a priori norms) and the formation of an image movement (verbal integral concept of a choreographic work). The image of the movement is the culminating moment of comprehension of the musical meaning, which enables musical plastic modeling.

The professional direction of the interpretation of the musical image clearly defines the ways of developing the musicality of the choreographer in areas of emotional, sensory and intellectual comprehension of musical meaning.

Keywords: musicality of the choreographer, musical perception, musical image, means of musical expression, plastic modeling, image of movement.

Постановка проблеми. Серед основних проблем досягнення високої якості освіти в Україні в контексті сучасних цивілізаційних змін науковці називають необхідність виховання кваліфікаційного конкурентного фахівця – особистість, здатну сприймати і творити зміни, спроможну усвідомити проблеми в інноваціях та творчо їх вирішувати, навчати з випередженням, прищеплюючи навички проектування майбутнього, самовдосконалюватись адекватно викликам [10, с. 9]. Особливо це стосується фахівців-балетмейстерів (галузь підготовки “Культура і мистецтво”, спеціальність “Хореографія”), які створюють художні образи – духовні явища, що втілюють у собі людське світовідчуття – розуміння та оцінку місця людини в загальній світобудові, множинності сценаріїв розгортання життєвих та уявних подій, внутрішнього мікрокосму людини, власного внутрішнього світу. Гармонізація творчих процесів балетмейстера в складному, динамічному, багатоликому, мозаїчному світі вимагає вагомих наукових орієнтирів, психологічних та полімістецьких підходів, які у взаємодії з плуралізмом та методами синергетики здатні впливати на формування цілісності всіх фрагментів створеної балетмейстерської концепції хореографічного твору, сприяти послідовності, безперервності, наступності в розвитку художньо-образного мислення її автора.

Зосередження на вихованні музикальності балетмейстера дозволяє гармонізувати складний процес встановлення рівноваги інструментально-діяльної “фізики тіла”, динамічного духовного простору особистісної сутності та ефективної внутрішньої системи спонукань до кожного напрямку власної професійної діяльності від зародження задуму хореографічної постановки до її сценічної реалізації. На кожному етапі майбутній балетмейстер застосовує безліч різноманітних форм чуттєвого та логічного переживання музики, емоційного й естетичного, інтелектуального усвідомлення її смислу та виявляє властиву його індивідуальності своєрідність емоційних реакцій, гостроту відчуття та різну тривалість впливу музики.

Розвиток музикальності майбутнього балетмейстера, поглиблення емоційного відгуку на музику, осягнення глибоких музичних смислів – це шлях до “розширення реальності” в хореографічній творчості, вибуху інновацій, прояву яскравих знахідок образно-символічного мислення; як мінімум – це шлях до встановлення високих критеріїв професіоналізму у використанні музичного матеріалу в своїх балетмейстерських роботах.

Актуальність звернення до проблеми специфіки музичного сприйняття в структурі музикальності балетмейстера обумовлюється необхідністю розширення досліджень у галузі педагогіки та психології танцю, які ускладнюються з двох серйозних причин:

1. Маловивченості “терміну-поняття” музикальності – яскравого, чуттєво-смыслового, поетичного, метафоричного, але надзвичайно багатогранного, дещо “різномного”, якщо слідувати за метафорою сучасної пізнавальної парадигми – “різоми” (Делез, Гваттарі).

2. Неоднозначності наукової ідентифікації музичного смислу

(Л. Казанцева, В. Холопова), з проаналізованих визначень обрано до використання висловлення Л. Казанцевої: "Музичний смисл – це втілена в звучанні духовна сторона музики, інспірована композитором за допомогою об'єктивних констант, що склалися в музиці (жанри, звуковисотні системи, композиційні техніки, форми), актуалізована музикантом-виконавцем та сформована в сприйнятті слухача" [8, с.24].

3. Складності музичного виховання студентів-хореографів, які в більшості не мають не лише музичної освіти, а й елементарної музичної грамотності, знань про найвідоміших композиторів світу та про їх видатні твори. За умови невеликої кількості навчальних годин розвиток власного музичного сприйняття, осягнення музичного смислу як об'єкта своєї професійної діяльності повинно стати для майбутнього балетмейстера провідною справою, яка доповнюється дослідженням творчого процесу видатних балетмейстерів, які ніколи не обминають питання передачі досвіду розвитку сенсорних здібностей (музичного сприйняття, музичного слуху), знаходження ключових моментів у сприйманні музичного твору, шляхів його "входження у свідомість", критеріїв добору та компоновання музичного матеріалу для хореографічної постановки. Так, український балетмейстер Радю Поклітару створював спектакль "Спляча красуня" в умовах усамітнення, занурення у музичний світ в мальовничій містечку Ворзелі. "Думки по проекту" спектаклю народжувались у прослуховуванні дев'яти повних виконавських партитур музики балету П. Чайковського (а це понад 30 годин звучання) під час багатогодинних прогулянок [14]. Знавець балетного жанру, автор двадцяти семи балетних партитур Б. Асаф'єв підкреслював значення єдності візуального та слухового образу в балетних постановках М. Фокіна: "Сутність фокінських завоювань таїться в проникливій увазі до процесу звучання, в "схоплюванні" тих точок відправлення, тяжіння, опори та обертання, на яких заснований рух музики М. Фокін, гостро відчуваючи і помічаючи ці "вузли" або моменти концентрації звукових часток, тонко реагував на зміну ритмічного биття в колориті, динаміці звучання, в чергуванні тривалостей, в логіці музичних наголосів. На звучанні цих опорних моментів він рухав ритмічний фундамент або основні сполучні елементи танцю ... "[3, с. 45]

Проблема кореляції сприймання музичного смислу (в цілому та в найважливіших вузлових моментах) та його художньо-пластичного відображення є актуальною для творців хореографічного тексту – майбутніх балетмейстерів. Найбільш суттєвим, зрозумілим, емоційно забарвленим відображенням музичних образів для балетмейстера є моторно-рухове (безпосереднє або уявне) втілення музичного смислу, тому комплекс музично-виражальних засобів кожного музичного твору сприймається як сукупність часових та просторових уявлень.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Теоретичне бачення розвитку музичних здібностей у професійній підготовці майбутніх хореографів було предметом досліджень багатьох науковців, зокрема: Г. Березової, Л. Бондаренко, Т. Благова, А. Брусніцина, А. Ваганової,

Є. Валукіна, К. Василенка, К. Голейзовського, Р. Захарова, Ф. Лопухова, О. Мартиненко, А. Мессерера, О. Ридніна, О. Ситова, А. Тараканової, В. Уральської, П. Фриз, А. Шевчук та ін.

У наукових дослідженнях Т. Медвідь розглядаються професійні уміння хореографа, які характеризують музикальність [12, с. 104]. Серед основних його компетенцій знаходимо музично-інформаційну компетенцію, яка, на думку автора, забезпечує володіння знаннями з теорії та історії музики, необхідними для роботи в хореографічному класі: відчуття метроритму, здатність працювати в ансамблі з іншими танцівниками та концертмейстером, здатність до самостійного пошуку музичного матеріалу, уміння його компонувати для певної хореографічної композиції, уміння працювати із звукозаписувальною та звуковідтворювальною апаратурою. Музично-інформаційна компетенція визначається як складова музичної культури балетмейстера. О. Ярошенко [19, с. 27] також наголошує, що процес формування музичної культури є багаторівневим та вимагає відпрацювання ряду теоретичних і практичних завдань, включаючи навички читання нот з листа, що передбачені програмними вимогами до навчальної дисципліни "Гра на музичному інструменті". Інші дослідники зосереджуються на напрямках розвитку музичної культури – естетичного сприйняття, формування потреби в спілкуванні з музикою, естетичного смаку та ін. Погодимось, що через наявність та розвиток музичних задатків та здібностей, тобто, музикальності, формується музична культура хореографа, балетмейстера-постановника, балетмейстера-репетитора.

Проблема вдосконалення музичних здібностей майбутніх хореографів та балетмейстерів, зокрема, розкриття специфіки їх музичного сприймання ґрунтується на психологічних дослідженнях Б.Теплова, підтверджується науковими дослідженнями в галузі експериментальної, музичної психології А. Готсдинера, К. Коффки, Е. Меймана, К. Шишора, К. Тарасової та ін., в яких підкреслюється особлива роль руху в активному музичному сприйнятті. Обґрунтуванням художньо-пластичної специфіки сприйняття музичного смислу є безпосередньо-рухова реакція на музику як прояв моторної природи сприймання взагалі та музичного ритму зокрема. Б. Теплов зазначає, що повноцінне сприйняття музики не вичерпується слуховим процесом, а завжди є процесом слухо-руховим [17, с.192-193]. У працях Б. Асаф'єва фундаментальне значення має обґрунтування музики як процесу, умовою часового існування якого є рух; єдності формотворчої (конструктивної) та виражальної (змістовної) функції ритму в музичному сприйнятті, втіленому в понятті "ритмоінтонація", що фіксує значення художньо-смыслові, інтонаційної сторони музичного ритму і фактично формує погляд на музику як на мистецтво "слухомоторних вражень" [2].

Зв'язок музики з пластично-руховим досвідом людини, обумовлений біологічною природою бісенсорного самовираження (зорове/рухове), є двостороннім. Е. Назайкінський акцентує увагу на те, що завдяки такому зв'язку "...самі рухи отримують для сприйняття

музичний характер” [13, с.110]. Присутність у музиці моторно-рухового “акомпанементу” зазначає М. Арановський як складну єдність (“інтермодальну асоціацію”) слухових та зорових, просторових та часових уявлень, що і є “нічим іншим, як образом руху” [1, с.263].

Виділення невирішених проблем. Наукова дослідницька база є достатньо розробленою з окремих напрямків формування музичної культури балетмейстера, вдосконалення його музичної підготовки, психолого-педагогічних аспектів розвитку музичного сприйняття, але освоєння феномену специфічної музичальності балетмейстера зможе надати багато конкретних практичних шляхів реформування музичної освіти для спеціальності “Хореографія”.

При відсутності єдиного визначення поняття музичальності спираємось на такі узгоджені висновки дослідників феномену: а) про “ядро музичальності” – емоційну чуйність на музику як основу основ (“переживання музики як вираження деякого змісту”, за Б. Тепловим, “здатність до освоєння і розуміння пов’язаних між собою закономірностей організації звуків в їх естетичній цілісності”, за Д. Кірнарською, “спілкування по типу людина – художній образ”, за Г. Стояновою) [9; 16; 17]; б) визнання наявності якісного та кількісного показників його розвитку та визначення певної багатовимірної структури з компонентами – різноманітними властивостями, музичними здібностями від найпростіших слухових до найвищих творчих проявів; в) у структурі музичальності потрібно говорити не про наявність однієї конкретної здібності при відсутності інших, а про взаємозв’язок між ними, тому в різних людей музичальність є різною (за Б. Тепловим); г) якщо використовувати поняття музичальності як певну якість професійного виконання, інтерпретації музики (ступінь професіоналізму виконавця), можна досліджувати співвідношення музики і поезії, прози, живопису [7; 11; 15; 18] та хореографічного мистецтва [20].

Метою дослідження є визначення необхідних та достатніх елементів у структурі музичальності майбутнього балетмейстера та розгляд специфічних особливостей музичного сприймання балетмейстера як ядра музичальності. Завданнями роботи є виявлення кінетичних механізмів сприйняття музичного смислу, пошук шляхів поєднання пластично-хореографічного руху у творчій уяві балетмейстера зі свідомим аналізом апріорних норм музики (її інтонаційно-сміслових та структурно-аналітичних компонентів).

Виклад основного матеріалу. Дослідження музичальності балетмейстера подібне до розв’язання неоднозначних завдань поетичності, барвистості, мальовничості танцю. Основу численних спроб вивчення даного феномену в музичній психології було закладено Б. Тепловим, але дотепер навіть не існує однозначного і чітко обґрунтованого наукового визначення цього поняття, оскільки воно постійно виявляє свою багатогранну природу і вимагає різнобічних підходів, об’єктивності поглядів та різних методів пізнання.

Б. Теплов визначив центральне, основоположне «ядро»

музикальності – це емоційне переживання музики, за допомогою якого виражається зміст того чи іншого музичного твору, і чим більше людина чує і знаходить щось цінне у звичайних, на перший погляд, звуках, тим вищою є її музикальність. Це емоційне переживання або чуття музики повинні формувати своєрідний центр музикальності, однак лише за наявності тонкої слухової диференціації (відчуття звуковисотності, ритмічного варіювання, ладу, фактури та ін.) рівень сприймання музики можна назвати професійним.

Поняття музикальності невіддільне від музичного мистецтва й одночасно так чи інакше присутнє в різних видах мистецтва, у тому числі й хореографічному, за умови виявлення та оцінки певних інтерпретаційних проєкцій сутнісних музичних властивостей у кожному з видів мистецтва.

Для балетмейстера професійний рівень сприйняття музики – фахова компетенція, яка корелює процес створення балетмейстерської концепції хореографічного твору, побудову послідовності хореографічних рухів, комбінацій в окремих фрагментах та в драматургічній цілісності, а також процес педагогічної, репетиторської роботи з артистами. Д. Кірнарська, яка є одним з найбільш впливових російських психологів і музикознавців, у визначенні поняття «музикальність» дотримується лінії Б. Теплова, однак уточнює класичні позиції декількома спеціальними якісними особливостями, які висвітлюють важливі моменти структури музикальності балетмейстера: “Якщо ми говоримо про музичні здібності взагалі, то маємо на увазі як правило кількісний аспект (високий ступінь розвитку музичного слуху, наявність почуття ритму і прекрасної музичної пам’яті), у той час як музикальність, безперечно, є якісним аспектом взаємодії людини і музики – це особлива властивість, якість сприйняття, переживання і виконання музики” [9, с.26]. Якщо виконавська хореографічна інтерпретація музичного твору відрізняється інстинктивною глибиною смислового сприймання музики, можна характеризувати її як музикальну, але для балетмейстера поняття музикальності розширюється, включаючи у себе різнобічні властивості його особистості, і не тільки суто музичні, наприклад, прекрасно розвинену фантазію, уяву, відчуття енергії та руху у взаємодії часу і простору, зорову і м’язову пам’ять та ін.

Б. Теплов називав музикальність “органічною системою” музичних здібностей, і для того, щоб уявити сутність музикальності балетмейстера як цілісну систему музичних здібностей, важливо враховувати компенсаторні властивості останніх. Доведено, що навіть при відставанні або недосконалості будь-якої окремої здібності інші, більш розвинуті, можуть компенсувати ці недоліки. Тому користуємось науково доведеним фактом, що переживання музики формується не лише за рахунок тонкого визначення висоти звуків і ритму, а завдяки всьому музичному образу загалом [17, с.158].

Сприймання музичного образу – провідний компонент музично-хореографічної діяльності балетмейстера, що передбачає розуміння

художнього смислу музики, “усвідомлення та осмислення тих знань, котрими володіє музикант як мистецтво” через зорове, емоційне, кінетично-рухове, слухове, органічне опосередкування [13, с.91]. Особливістю “входження музичного об’єкта” [4, с.155] у свідомість майбутнього балетмейстера є опосередкування сприймання музики переважно через різні прийоми відображення в тілесних рухах, пластичних образах танцю. Кінетично-рухове опосередкування, здійснюючись спочатку (як музичне) у внутрішньому плані, обумовлює зв’язок психічних процесів – мислення, уявлення, фантазії, пам’яті із зовнішніми діями пластичного тіла.

У зв’язку з розглядом музично-пластичного сприймання поняття музичного образу як синоніма інтонаційно-звукового, слухового образу (в процесі безпосереднього звучання) в музичній освіті балетмейстера трансформується в поняття музично-пластичного образу, що поєднує в собі ознаки музичного, художнього та хореографічного образу. Музично-пластичним образом називаємо пластичне втілення інтонаційно-звукового образу музики через усвідомлення художньої ідеї; таке опосередкування художнього смислу музичного твору, коли художній образ переживається, інтерпретується, переплітається з власним духовним та тілесним досвідом.

У практичній площині осягнення художнього смислу музики відбувається через пластичне моделювання, яке в музичній освіті балетмейстера у вузькому значенні розуміємо як вид руху під музику, спрямований на вивчення, дослідження музики, а в широкому – як усі види та прояви взаємодії музики та рухів тіла. Пластичне моделювання – заключний етап процесу, що попередньо складається зі сприймання музики (несвідома робота фантазії, інтуїтивне усвідомлення смислу, творча уява), аналізу інтонаційно-сміслових та структурно-аналітичних компонентів музики (інтелектуальне начало, апріорні норми) та формування образу руху (вербальна цілісна концепція хореографічного твору). Образ руху – кульмінаційний момент осягнення музичного смислу, лише після його усвідомлення в найменших деталях для майбутнього балетмейстера уможливується пластичне моделювання, послідовна реалізація хореографічних образів балетмейстерського задуму. Розглянемо підходи до формування образу руху як єдності уявлень часу і простору через різні типи сприймання музичного смислу.

Серед всього розмаїття індивідуальних форм сприйняття музики студентами-хореографами можна визначити декілька типових. Значна частина майбутніх балетмейстерів уявляє певні історії, життєві події, пов’язані з вигаданими героями, інші сприймають музику як певну структурну побудову, що дає поштовх до роботи власної фантазії, привід для “змалювання” яскравих зорових картин різних масштабів та змісту. Іноді сприйняття музики активізує понятійне мислення студентів та формує логіку протікання думок відповідно музичній формі або навіть у незалежному напрямку. Найчастіше (40-45% випадків) смисл музики сприймається у вигляді низки емоційних переживань, стає приводом для відчуття й усвідомлення внутрішнього світу людини.

Різні підходи до інтерпретації музичного смислу потребують формування відповідних акцентів у процесі аналізу системи музично-виражальних засобів. Так, осмислення музики майбутніми балетмейстерами за допомогою психологічної інтерпретації завжди може бути моделлю певних алгоритмів вираження почуттів та уявлень, які синхронізуються в просторі й часі за допомогою слухових та зорових уявлень. Для виявлення змін психічних станів в образному змісті музики (від апатії до схвильованості, від збудження до екстазу, від безтурботності до наполегливості та ін.) існує потреба відчувати психологічно-виражальні потенції музичного матеріалу, які містяться переважно в мелодико-інтонаційних засобах (ритмічність, динаміка, темп, тембр, артикуляція) всіх рівнів музичної фактури (діапазон голосів, регістри, тип фактури, фактурний простір музичного твору). Аналіз музичного матеріалу дозволяє коригувати якість та градації сили кожного психічного процесу (алгоритму). Якщо робота над хореографічним образом або постановкою хореографічного твору вимагає показу певної домінуючої образності, можна звернути увагу на відповідність особистісно-типологічної характеристики музичного матеріалу типології темпераменту людини (К. Юнг, К. Леонард, П. Лесафт та ін.). Психологічна інтерпретація музики сприяє більш глибокому розумінню індивідуальності людини, певних рис її психічного складу, чутливості та проявів реакції на конкретні життєві переживання, а також усвідомленню деяких особливостей виконавської інтерпретації, яка при цілісній презентації музичного твору може додавати розуміння психологічного нюансування художнього образу за допомогою варіативних компонентів інтерпретації музичного смислу (агогіка, штрихи, фразування, виконавська манера, тембральний та динамічний колорит та ін.).

Розуміння музичної форми з достатньо ровинутою композицією (симфонії, концерти, поеми, фантазії, концертні мініатюри, саундтреки) надає можливість балетмейстеру інтерпретувати її зміст через певне сюжетне наповнення. Тоді музична тема інтерпретується як образ головного героя сюжету з притаманними йому психічними станами, переживаннями, діями. Тоді процеси зміни теми інтерпретуються як зміна образу внаслідок певних подій, метаморфоз, перебудов. Якщо головних образів декілька, вони порівнюються, зіштовхуються, взаємодіють, варіюються, оновлюються, формуючи сюжетний план взаємовідносин між героями через їх поведінку й дії в часі та просторі.

Але найбільш продуктивним шляхом до формування єдності часових і просторових характеристик уявних образів у задумках майбутніх балетмейстерів є цілісне залучення всіх джерел чуттєвого сприйняття музики (слухових, зорових, тактильних, моторних). Для відчуття просторових ознак образу майбутній балетмейстер має вміти виявляти в музичному тексті такі параметри: високе – низьке, масивне – невагоме, близьке – далеке, наближене-віддалене, обмежене-необмежене та ін. Фіксація музичного простору перш за все має вираження у тембрових поєднаннях, динамічних сплесках та спадах, артикуляційній якості звуків,

характеристиках музичної тканини, якості фактури (кількість фактурних рівнів, голосів, імітацій, густина гармонії, щільність всього звучання), стійкості або нестійкості гармонії (стійкі гармонії сприймаються як більш тяжкі, ніж нестійкі, наприклад, заключна каденція на сильному часі такту несе функцію метричної “тоніки”).

Просторові характеристики аналізуються в нерозривному зв'язку з часовими уявленнями в музиці – швидкістю та тривалістю, які для майбутніх балетмейстерів є особливо виразними і зрозумілими, адже музика та хореографія мають спільні часові характеристики образу сприйняття як руху, процесу, динамічного розгортання зі своїми властивостями: темпом, ритмом, метром [5; 6]. Часові відносини є частиною акцентних відношень, утворюючи агогічне нюансування, тому їх цілісне уявлення виглядає як співвіднесення явища першого плану – ритмічного малюнка – з постійною метричною пульсацією, яка сама по собі як явище другого плану спрямована до рівномірності. У ритмічному малюнку різні тривалості, обумовлені смисловими вершинами і фразуванням, виявляються рівними більшому чи меншому числу метричних ударів.

Те, що танець виявляє, візуалізує в просторі музичний ритм, є важливим для формування образу руху. Хореографи сприймають ритм музичного процесу (звукового потоку) зі сторони його виразальних характеристик, фіксуючи його плинність, рівномірність, механістичність, пластичну мінливість, гостроту, переривчатість, прискорення або уповільнення та ін. Звернення уваги на зорове сприймання ритму фіксує його пластично-естетичну природу (розміреність, що сприймається зором), а не лише моторну сторону танцю як фізіологічну тенденцію до автоматичної розміреності. У візуалізованому музичному ритмі зорові враження, щоб бути ритмічними, повинні змінюватися з певною розстановкою: за експериментально-психологічними даними В. Вундта, “ритмічність зорових сприймань досягає найбільшої ясності, коли картини змінюються приблизно через 1 секунду та охоплюють досить великі часові відрізки” [5].

Балетмейстерська практика передбачає використання двох типів ритміки – часовиміральної та квантитативної. Часовимірвальна ритміка (термін Г. Бесселера) утворюється додаванням часток уже розподіленого часу, де наголоси є межами відрізків, що співставляються за величиною один з одним, тобто музично-медійний процес розподіляється на фази та долі, з доведенням до величин, які позбавляються певної тривалості. В багатьох танцях Нового часу (в основному іспанського, угорського, західно-слов'янського походження) риси часовиміральної ритміки зберігаються, перш за все, у вигляді основних ритмічних формул (сарабанда, мазурка, болеро, полонез та ін.). Багато танців (переважно іспанські та польські) зобов'язані своїм походженням фольклору, ритміка якого є за межами тактової системи: сарабанда, болеро, полонез, мазурка та ін., в яких дроблення першої чверті та великі тривалості на слабких долях такту не складають

враження ритмічних дисонансів.

Інші танці (наприклад, вальс) уже належать іншому ритмічному типу – квантитативному. Квантитативна ритміка утворюється додаванням відрізків вже розподіленого часу, що мають визначену тривалість (не дуже дрібну), яка легко сприймається. Реалізується принцип “основного часу”, тобто наявність найменшої тривалості, яка є одиницею вимірювання інших, що дорівнюють цілому числу цієї одиниці. Така квантитативна ритміка з підпорядкуванням ритму загальній співмірності (метру), сприймання часу дорівнює просторовому сприйняттю, нагадує пропорції класичної архітектури та скульптури (стародавні греки називали такі пропорції “ритмом”).

Час у такому почутті ритму не розподіляється на відрізки, танцювальні пози. Точка, наголос або удар у музиці – це не межа між двома позами, а імпульс безперервно оновлюваного руху, завдяки чому зникає розміреність у часі та виникає темпова свобода, найкращий виразник романтичних емоцій. Балетмейстер повинен розуміти, що в квантитативній ритміці художнього значення набуває музичний такт, що створює безперервний музичний струм, не дає розпадатися музиці на окремі фрази і мотиви, динамізує її, надає багатоплановості (а не розділяє або впорядковує). Важливо усвідомлювати також функцію кожної долі, наприклад, остання доля такту має функцію метричного “ввідного тону” або “домінанти”, яка стимулює та спрямовує загальну енергію руху.

Від уявлення ритміки як швидкості руху залежить визначення балетмейстером музичного темпу – середньої частоти пульсації (не вимагаючи рівності пульсуючих одиниць, бо швидкість не обов’язково є рівномірною). У процесі сприймання музики на визначення музичного темпу мають вплив наявність дрібних тривалостей (“темпових унтертонів”), реалізація яких у звучанні створює враження більш швидкого темпу, оскільки більш швидкі сприймаються такти з меншою кількістю часток у порівнянні з тактами, що мають більшу кількість таких самих метричних часток.

Поєднання можливостей усіх типів інтерпретації музичного смислу з аналізом просторових та часових характеристик надає можливість визначити енергетичні ознаки музичного образу, які формують повний загальний образ руху з певними характеристиками процесу його протікання: інтенсивністю або екстенсивністю, силою або слабкістю, потужністю або немічністю, масивністю або безтілесністю, камерністю або масштабністю. Енергетичні поняття в музиці – поняття ємності, динамічної маси, потенціалу та потужності, інтенсивності, якості розповсюдження в просторі. Балетмейстери аналізують характер протікання енергії динамічної маси, що рухається, відповідність руху та маси; напрямок/напрямки руху енергетичного потоку, ступінь усвідомленості руху та реалізації закладеного в ньому потенціалу, зміни положення тіла в просторі та функціональність рухів і жестів, взаємовідносини тілесної енергії та навколишнього простору.

Для формування образу руху в хореографічній творчості важливо адекватно сприймати інтонаційно-пластичну природу музично-виражальних засобів: з одного боку, вони є фактором смислоутворення в музиці, з іншого – пластичного відображення музики за допомогою моделювання музичної мови в тілесних рухах. Так, розглядаючи мотив як елементарну музично-смыслову одиницю, елементарний музичний рух, балетмейстери сприймають його як пластичний жест подвійної будови (акцентовано початок та центр тяжіння), аналізують основні засоби акцентуації: динаміку, психологічний акцент (заздалегідь відоме розташування наголосу), підвищення інтонації, ритмічну пролонгацію, ступінь (силу) наголосу у зв'язку з якістю зміни на ньому гармонії.

Розуміння семантичного значення елементів музичної форми, музичних ритмічних інтонацій “образу руху” дозволяють балетмейстеру створювати пластичні моделі танцю та вдосконалюють музично-рухове сприймання в умовах кореляції музики та руху за параметрами художньої адекватності, формальної відповідності, загальної та елементної координації. Крім того, систематизація музичних рухів за ознаками ступеня усвідомленості та за функціональною належністю (виражальні, зображальні, умовні, робочі) сприяє більш глибокому осмисленню природи віртуальних рухів.

Висновки Таким чином, визначено основні типи музичного сприймання балетмейстера та знайдено спеціальний підхід до аналізу музичних творів через розуміння, осмислення “образу руху” – музичного прообразу реальних пластичних еквівалентів у процесі сприймання. Фахове спрямування інтерпретації музичного образу чітко визначає шляхи розвитку музичності балетмейстера за напрямками емоційного, чуттєвого та інтелектуального усвідомлення музичного смислу.

Проблематикою подальших досліджень може бути вивчення структури музичності за професійними ознаками, співвідношення наукових та мистецьких смислів в музиці, літературі, живопису, архітектурі, розробка плану розгорнутого балетмейстерського аналізу музичних творів.

Література

1. Арановский М. Г. Мышление, язык, семантика / М. Г. Арановский // Проблемы музыкального мышления: сб. статей. – М., 1974. – С. 263-268.
2. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. – М. : Музыка, 1971. – 378с.
3. Асафьев Б. О балете / Б. В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1974. – С. 45.
4. Беляева-Экземплярская С. Н. О психологии восприятия музыки / С. Н. Беляева-Экземплярская. – М., 1924. – С. 100-160.
5. Вундт В. Основы физиологической психологии / В. Вундт // Основы физиологической психологии. – Вып. 3. – СПб., 1914. – С. 41-55.
6. Горбачук Р. Просторові дослідження в галузі сучасного хореографічного мистецтва / Р. Горбачук // Духовно-творчий потенціал студентської молоді: психолого-педагогічні проблеми формування та реалізації. – Рівне, 2006. – С. 119-120.
7. Гринштейн А. Л. Лирика Поля Верлена: Организация художественного пространства / А. Л. Гринштейн // Филология в системе современной университетской

освіти. – Вип.5. – М., 2002. – С.82-84.

8. Казанцева Л. Тема как категория музыкального содержания / Л. Казанцева // Музыкальная академия. – №1. – 2002. – С.15.

9. Кирнарская Д. К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности / Д. К. Кирнарская. – М. : Таланты-XXI век, 2007. – 492 с.

10. Кремень В. Г. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін / В. Г. Кремень // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 1. – С. 8-15.

11. Лориен Д. Понимание музыки. – Електронний ресурс. – Режим доступу <https://www.youtube.com/watch?v=3g91Jxp2k4M>

12. Медвідь Т. Компетентнісний підхід як основа сучасного процесу підготовки майбутнього хореографа у вищій школі / Т. Медвідь // Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття. II Міжнародна науково-практична конференція, 14-15 квітня 2016 р. – Київ: Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2016. – С. 100-108.

13. Назайкинский Е. О психологии музыкального восприятия / Е. О. Назайкинский. – М. : Музыка, 1972. – 199с.

14. Поклитару Р. О предстоящей премьере. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <https://elle.ua/ludi/interview/kogda-ya-nachinayu-sozdavat-noviy-spektakl-chuvstvuyuy-sebya-absolyutno-bezdamnim--radu-poklitaru-o-predstoyashchey-premery/>

15. Соколов О.О. “О музыкальных формах” в литературе (к проблеме соотношения видов искусств) / О. О. Соколов // Эстетические очерки : сборник статей под ред. И. А. Константинова. – Вып.5. – М. : Музыка, 1979. – С.34.

16. Стоянова Г. Художественная эмпатия – индикатор профессионального уровня педагога-музыканта / Г. Стоянова // Методологические проблемы музыкальной педагогики: материалы межреспубл.науч.-практ.конференции. – М., 1991. – С.12-13

17. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М. : РАН. Ин-т психологии; Наука, 2003. – 379 с.

18. Холопова В. Н. Музыка как вид искусства : учебное пособ. / В.Н.Холопова. – СПб. : Лань, Планета музыки, 2014. – 320 с.

19. Ярошенко О. М. Читання нот з листа на початковому етапі музичної підготовки вчителя хореографії / О. М. Ярошенко // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. – 2010. – Вип. 9. – С.27-31.

20. Kravchuk O. Muzyczne kształcenie baletmistrzów w kontekście współczesnej filozofii / O. Kravchuk // Lwowski-Rzeszowski Zeszyty Naukowe (Львівсько-Ряшівські наукові зошити) Kultura – Sztuka – Edukacja – Terapia w perspektywie interdyscyplinarnej. – Rzeszów ; Львів : Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego. – W. № 2, – 2014. – S. 225-232.

References

1. Aranovsky M.G. (1974) Thinking, Language, Semantics [Problems of Musical Thinking: Sat.statiy]. 263-268 [in Russian].

2. Asafiev B.V. (1971) Musical form as a process. Moscow: Music [in Russian].

3. Asafiev B. (1974) About Ballet. – L.: Music. 45 [in Russian].

4. Belyaeva-Ekzemplyarskaya S.N On psychology of perception of music. Moscow: Music . 100-160.

5. Wundt V. (1914) Fundamentals of Physiological Psychology. Issue 3-SPb6. [in Russian].

6. Gorbachuk R. (2006) Spatial research in the field of modern choreographic art [Psychological and pedagogical problems of formation and implementation]. – Rivne.

119-120 [in Ukrainian].

7. Grinstein A.L. (2002) Fields of Verlaine's Lyric: Artistic Space Organization [*Philology in the system of modern university education*]. Moscow. 82-84 [in Russian].

8. Kazantseva L. (2002) The topic as a category of musical content [Music Academy]. 15 [in Russian].

9. Kyrnarskaya D. (2007) Psychology of special abilities. Musical abilities. Moscow.: Talents-XXI century [in Russian].

10. Kremin V. (2015) Problems of Ukrainian Education Quality in the Context of Modern Civilizational Changes [*Ukrainian Pedagogical Journal*]. 8-15 [in Ukrainian].

11. Laurien D. Understanding music. – Electronic resource. – Access mode <https://www.youtube.com/watch?v=3g91Jxp2k4M>

12. Medvid T. (2016) Competency approach as the basis of the modern process of preparing the future choreographer in high school [*Professional artistic education and artistic culture: challenges of the XXI century*]. II International Scientific and Practical Conference, April 14-15. – Kyiv: Borys Grinchenko Untitled. 100-108 [in Ukrainian].

13. Nazaikinsky E. (1972) Psychology of Music Perception. Moscow: Music [in Russian].

14. Poklitaru R. About the upcoming premiere. – Electronic resource. – Access mode: <https://elle.ua/ludi/interview/kogda-ya-nachinayu-sozdavat-noviy-spektakl-chuvstvuyi-sebya-absolyutno-bezdamnim--radu-poklitaru-o-predstoyashchey-premere/>

15. Sokolov O. (1979) "On musical forms" in literature (to the problem of correlation of arts) [*Collection of articles under the editorship of I.A. Konstantinov*]. – Vp.5. Moscow: Music. 34 [in Russian].

16. G. Stoyanov Hudozhestvennaya empathy – yndikator PROFESSIONAL urovnja teacher-musician (1991) [methodological problems muzpedagogy]. 12-13 [in Russian].

17. Teplov B. (2003) Psychology of musical abilities . Moscow: RAS. Institute of Psychology; Nauka [in Russian].

18. Kholopova V. (2014) Music as a kind of art: a tutorial. SPb. : Lan, Planet of Music [in Russian].

19. Yaroshenko O. (2010) Reading from a sheet of music at an early stage musical choreography teacher training [*Scientific Journal NPU Dragomanov*]. 27-31 [in Ukrainian].

20. Kravchuk O. Musical education of ballet masters in the context of philosophy [Lwowsko-Rzeszowskie Zeszyty Naukowe Kultura – Art – Education – Therapy in an interdisciplinary perspective]. Rzeszów; Lviv: Publisher of the University of Rzeszów. 225-232 [in English].

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена осмисленню музикальності майбутнього балетмейстера як динамічної сукупності та взаємозв'язку його музичних, особистісних і професійних здібностей. З'ясовано, що центром музикальності є здатність до емоційного, чуттєвого та інтелектуального сприймання музики, усвідомлення її смислу. Визначено й охарактеризовано основні параметри формування загального музично-хореографічного образу в результаті осмисленого музичного сприймання – образу руху, завдяки якому гармонізується та набуває розвитку вся структура музикальності балетмейстера.

Ключові слова: музикальність балетмейстера, музичне сприймання, музичний образ, засоби музичної виразності, пластичне моделювання, образ руху.

УДК 378.141:373.3

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-2-134-141

**The Ideas of humanistically oriented educational process
of Vasyl Sukhomlynskiy in modern realities**

**Ідеї гуманістично орієнтованого освітнього процесу
Василя Сухомлинського в сучасних реаліях**

Alla Kramarenko,

doctor of pedagogical sciences,
professor

<https://orcid.org/0000-0003-3922-4979>

allakramarenko11@ukr.net

*Berdiansk State Pedagogical
University*

✉ 4 Schmidta St.,

*Berdiansk, Zaporizhzhia region,
71100*

Алла Крамаренко,

доктор педагогічних наук,
професор

*Бердянський державний
педагогічний університет,*

✉ вул. Шмідта 4, м. Бердянськ,

Запорізька обл., 71100

Original manuscript received April 17, 2018

Revised manuscript accepted September 13, 2018

ABSTRACT

In the article on the basis of work V. Sukhomlynsky the development of humanistic ideas, views of child, his right for freedom and dignity as a responsible personality is considered. In the article the author writes about modern psychological and pedagogical works considering questions of humanization pedagogical process in works of Pavlyshsky Virtue. Based on the context of the study, we feel it is work them phasizing the importance of the position of the out standing searcher that the education of the child's freedom and responsibility requires the improvement of the educational process in order to improve the culture of relations between the teacher and the team, between the teacher and the pupil. V. Sukhomlynsky believed that an important task of the teacher is education of humaneness, responsibility, freedom of pupils, which depends on the teacher's ability to disclose the internal mechanisms of children, to teach them to sympathize with, emotionally feel the other person and, most importantly, to do good.

The ideas of a humanist-oriented educational process were successfully implemented by the famous teacher at the "School of Joy", which he called the "prospect of joy". Analyzing the problems of pupils' freedom and responsibility in this school, we come to the conclusion that used pedagogical influences on the spiritual world of children turned their upbringing in to the "School of Joy" into a unique original style and way of life in which the personality of the child is a special, in tact sphere capable of self-expression, self-development, self-improvement, "... when the for caned personal example of the elders act when all other educational means are imbued with moral purity and nobility".

An analysis of the views of V. Sukhomlynsky on the humanist-oriented educational process in primary schools as one of the conditions for the education of students' freedom and responsibility, gives grounds for determining the following main provisions of this process: respect for the child; development of the pupil as a subject of

co-creation, cognition and communication; education of the moral and emotional culture of relationships; formation of the pupil's emotional and holistic experience of understanding an other person; creation of conditions for disclosure of creative abilities and individual potential of a pupils.

Keywords: *humanist-oriented educational process, junior schoolchildren, humane qualities, humanism consciousness.*

Постановка проблеми. На початку ХХІ століття гуманістичні та демократичні тенденції розвитку українського суспільства зумовили суттєві зміни освітніх пріоритетів і цінностей. На жаль, не поодинокі випадки нестримної агресії демонструють не лише дорослі, а й малеча, для якої іноді негативна поведінка когось із дорослих стає прийнятною.

О. Савченко наголошує на тому, що реформування шкільної освіти має відбуватися на таких гуманістичних засадах: дитина як незмінна педагогічна цінність, і педагог – здатний до її розвитку, соціального захисту, збереження індивідуальності. Це розуміння, як підкреслює вчена, співзвучне з тими цінностями, які обстоював у своїх працях В. Сухомлинський (Савченко, 1999: 2).

Аналізуючи спадщину В. Сухомлинського, науковці сучасності (М. Антоненць, І. Бех, Л. Бондар, М. Боришевський, І. Буева, Г. Калмиков, В. Майборода, Д. Мазуха, Л. Петрук, А. Різник, О. Савченко, О. Сухомлинська та ін.) зазначають, що гуманізм педагогічної системи Павлиського Добротворця ґрунтується на положенні про самоцінність людини, її права на свободу і гідність як неповторної, відповідальної індивідуальності.

У статті “Предтеча нової зорі педагогічної думки України” вчені О. Любар та Д. Федоренко акцентують увагу на тому, що важливою соціально-педагогічною проблемою розвитку особистості В. Сухомлинський вважав виховання потреб, культури, бажань (морального сенсу шкільного життя). На жаль, викликає занепокоєння в науковців той факт, що в сучасній школі ця проблема набуває неабиякої ваги через те, що значна частина дітей сповідує низькоморальні потреби та бажання (Любар, Федоренко, 1999: 6).

Складність вивчення цієї проблеми підтверджується результатами психолого-педагогічних досліджень (І. Беха, А. Кияновського, О. Лавриненко, Л. Шульги та ін.) з питання вихованості молодших школярів, у яких визначальним є такий факт: у початкових класах зростає кількість невідповідальних, невпевнених, емоційно неврівноважених, пригнічених у почуттях, здатних до агресії дітей.

Так, під час експериментального дослідження ми створювали молодшим школярам (ЗЗСО №11, 16, 20 м. Бердянська) проблемні ситуації, проводили рольові ігри, які давали змогу виявити їх реальну поведінку в тих чи інших умовах, спонукали до вибору певних дій залежно від конкретних обставин. Проведена робота в початковій школі дає підстави стверджувати, що тільки 32% учнів здатні порівняти поняття “відповідальність”, “доброта”, “свобода” людини з власною поведінкою, у відповідях інших – превалювали абстрактні визначення.

У цілому, аналізуючи відповіді молодших школярів, їх дії, слід зазначити, що знання учнів переважно мають фрагментарний, несистемний характер, не прийняті особистісно, тим самим спричиняють розбіжність між існуючою теоретичною обізнаністю вихованців та дійсною оцінкою подій, вчинків і поведінковими проявами в реальних ситуаціях. За результатами констатувального експерименту, однією з причин отриманих результатів є нехтування більшістю вчителями початкової школи питанням реалізації гуманістично орієнтованого освітнього процесу. У контексті досліджуваної нами проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в сучасних реаліях питання гуманістичної педагогіки В. Сухомлинського займає вагоме місце.

Мета статті – аналіз ідей гуманістично орієнтованого освітнього процесу В. Сухомлинського в сучасних реаліях.

Аналізуючи фундаментальне надбання Павлишського педагога, зазначимо, що багато вдумливої уваги присвячено проблемі гуманістично орієнтованого освітнього процесу в його найвідоміших працях: “Серце віддаю дітям”, “Павлиська середня школа”, “Духовний світ школяра”, “Сто порад учителям”, “Як виховати справжню людину” та ін. Слід визначити, що основним вектором цього процесу було виокремлено виховання свободи та відповідальності особистості.

Так, ідеї гуманістично орієнтованого освітнього процесу успішно впроваджувався знаменитим педагогом у “Школі радості”, яку він називав “перспективною радості”. Аналізуючи питання свободи і відповідальності учнів цієї школи, закономірно доходимо висновку, що використані Василем Олександровичем педагогічні впливи на духовний світ дітей перетворювали їх виховання в неповторний самобутній стиль і спосіб життя, у якому особистість дитини – це особлива недоторкана сфера, здатна до самовираження, саморозвитку, самовдосконалення, “... коли діє сила й особистий приклад старших, коли всі інші виховні засоби пройняті моральною чистотою і благородством” (Сухомлинський, 1977: 242 – 243).

Досліджуючи спадщину В. Сухомлинського, М. Антонєць відзначає цілісність поглядів великого вченого на школу і постать учителя в ній. За В. Сухомлинським, “у школі навчають не тільки читати, писати, рахувати, мислити. У школі учать жити”; тобто вдало організований освітній процес – це не єдине завдання школи, дуже важлива, проте не єдина сфера духовного життя дитини (Антонєць, 2002: 17).

М. Антонєць підкреслює, що В. Сухомлинським-ученим створено таку педагогічну систему, в якій все обертається навколо дитини-учня (Антонєць, 2001: 8). Тому високі вимоги висував до вчителя, який має давати не лише ґрунтовні знання, а повинен бути глибоким знавцем людської душі.

Визначальною професійною якістю вчителя В. Сухомлинський вважав здатність ставитися до дитини як до найвищої цінності у власній педагогічній діяльності, для чого потрібно постійно проникати в її духовний світ, вивчати мислення, почуття, характер, інтереси, стан здоров'я і ніколи не вбачати якоїсь жертвності в такій справі.

Павлишський педагог неодноразово підкреслював, що професіоналізм

учителя полягає не лише в умінні бачити і передбачити різноманітні складні ситуації, які виникають у роботі з дітьми, а й навчити дитину діяти на принципах гуманізму, виховати в неї відповідальне ставлення до дійсності (Крамаренко, 2003).

Ідея служіння людям, потреба постійно оберігати їх, особливо в годину важких життєвих випробувань, – одна з найголовніших у творах В. Сухомлинського. В умінні “відчувати душу” іншої людини, у здатності розуміти її душевний стан педагог вбачав найціннішу рису моральності дитини. У книзі “Як виховати справжню людину” автор, звертаючись до дітей, писав: “Не завдавай своїми вчинками, своєю поведінкою болю, кривди, турботи, тяжких переживань іншим людям. Умій підтримати, допомогти, підбадьорити людину, в якій горе... Не будь байдужим” (Сухомлинський, 1976: 253).

Тому В. Сухомлинський у праці “Серце віддаю дітям” попереджав, якщо добрі почуття не виховані в дитинстві, то їх ніколи не виховаєш, через те, що справжня людяність стверджується в душі разом із пізнанням перших та важливих істин; саме в дитинстві людина повинна пройти емоційну школу – школу виховання добрих почуттів (Сухомлинський, 1977: 50). Зазначимо, що уроки людяності дитина, в першу чергу, дістає в школі, яка повинна бути, за висловом В. Сухомлинського, “майстернею гуманності”.

Аналізуючи педагогічну спадщину видатного педагога, Д. Мазоха у монографії “Гармонія творення людини: Гуманізм педагогіки В. Сухомлинського в нове тисячоліття” визначає такі основні положення гуманізації освітнього процесу: любов до дітей, врахування індивідуальних особливостей кожного із вихованців, залучення учнів до творчої діяльності, поважне ставлення до власної думки дитини, встановлення гуманних взаємовідносин (Мазоха, 2000).

Таким чином, модель гуманістично орієнтованого освітнього процесу В. Сухомлинського спрямована, насамперед, на становлення гуманної дитини-людини, відповідальної за свої вчинки, спроможної до власного вибору (Сухомлинська, 2001).

Так, на семінарському занятті студенти отримали завдання: знайти в творі В. Сухомлинського “Сто порад учителеві” педагогічні ситуації, спрямовані на розкриття, збереження неповторності та самоцінності дитини (Сухомлинський, 1976).

Після аналізу типових педагогічних ситуацій майбутнім педагогам було запропоновано схему визначення неповторності, самоцінності молодшого школяра (для застосування під час педпрактики), яка складається з таких питань:

1. Які риси характеру найбільш виразно проявляються в учня?
2. Що викликає особливий інтерес у дитини під час навчальної діяльності?
3. Чи приймає молодший школяр активну участь у позакласній, позаурочній діяльності? Що йому подобається робити?
4. З ким із оточення учень більш емоційно відкритий, щирий?
5. Що, за Вашими спостереженнями, у дитини викликає творчу

насагу, захоплення, емоційну піднесеність?

б. Що найбільше засмучує її?

Виходячи з тих положень, що саморозвиток дитини залежить від визнання її унікальності та від створення умов для розкриття її гуманно-творчого потенціалу, студенти надалі продовжували досконале вивчення індивідуальних особливостей молодшого школяра під час проходження педагогічної практики в початкових класах.

Збагаченню емоцій молодших школярів під час спілкування з природою сприяють також казки, оповідання, притчі В. Сухомлинського зі збірок “Казки школи під голубим небом”, “Всі добрі люди – одна сім’я”, “Хрестоматія по етике” та ін. Невеличкі твори спонукають учнів до роздумів про природу та місце людини в ній, мотивують до екологічно доцільної поведінки, активізують власний життєвий досвід у системі “людина – навколишнє середовище”. Наприклад, оповідання В. Сухомлинського “Хлопчик і дзвіночок конвалії”: “Прийшла весна. Із землі виткнулась зелена стрілка. Вона швидко росла, потім розділилась на два листочки. Листочки стали великі. Між ними з’явився великий пагін. Він піднявся, нахилився до одного листочка і ось на світанку розцвів сріблястим Дзвіночком. Це був Дзвіночок Конвалії.

Раненько Дзвіночка побачив хлопчик. Його зворушила краса квітки. Він не міг відвести очей від Конвалії. Хлопчик простягнув руку, щоб зірвати квітку. А квітка йому шепоче:

– Хлопчику, навіщо ти хочеш мене зірвати?

– А ти мені дуже подобаєшся. Ти така гарна, – каже хлопчик.

– Добре, – зітхає Дзвіночок Конвалії. – Зривай. Тільки перед тим, як зірвати, скажи, який я гарний...”

– Чи правильно вчинив хлопчик?”

Роздуми над цією ситуацією спонукають учнів здійснити вибір прийнятної для себе зразка поведінки, критично оцінюючи факти й власний життєвий досвід.

Слід акцентувати увагу на активізації власного гуманістичного потенціалу вчителям початкової школи щодо розробки завдань рефлексивного характеру, проблемних ситуацій етичного характеру, щоб їх зміст був близьким до повсякденних спостережень учнів та спрямовував на відповідну поведінку. Наведемо приклад:

Проблемна ситуація етичного характеру № 1

“Сергійко зрізав вербову гілочку, щоб зробити з неї свищик. Подивився на зріз, а на ньому виступили дрібненькі краплинки соку. Вони були схожі на прозорі сльозинки. Шкода стало хлопчикові гілочки. “Краще посади її, виросте деревце”, – подумав він та й посадив її біля ставка.

– А як би вчинили ви?”.

Проблемна ситуація етичного характеру № 2

“Біля будинку ріс розлогий дуб, якому було багато років. Але він невтомно шелестів листям, давав тінь у спеку, ховав від дощу, давав прихисток пташкам. Любили гратися під дубом і дітлахи. І ось одного разу Василько та Дмитро прив’язали до гілки гойдалку. Гойдалися діти,

сміялися, весело їм було. Тільки гілка дубова все скрипіла і скрипіла.

– Як ви думаєте, чому скрипіла гілка?”.

Вирішення проблемних ситуацій, проведення етичних бесід з молодшими школярами на уроках були передумовою практичної реалізації програми добродійних, добродійних справ (за В. Сухомлинським).

Вашій увазі пропонуються такі методичні рекомендації учителям початкової школи з організації добродійних справ молодших школярів:

1. Допомогайте учням відчувати своє “Я”, зрозуміти себе як людину з її властивостями і призначенням, здібностями й можливостями, необхідністю їх розвитку та реалізації в житті, сприяйте їх розумінню своєї причетності до того, що відбувається в класі, вдома, а також того, що викликає схвалення або осуд з боку однокласників, старших людей.

2. Надавайте можливість молодшим школярам самостійно визначати добродійні справи, а потім складіть разом план таких справ.

3. Пам’ятайте, що не примус з вашого боку, а особистий приклад спонукатиме учнів до участі в “добрих” справах.

4. Намагайтеся, щоб добродійність стала потребою життєтворчості молодшого школяра та запобігайте навіть найменшим проявам байдужості, агресії як у стінах школи, так і поза ними.

5. Емоційна відкритість, гуманні стосунки сприятимуть результативності добродійних, добродійних справ.

6. Завжди пам’ятайте, що людинолюбство повинно стати змістом життя молодшого школяра і ви має докласти зусилля на досягнення цієї мети.

Таким чином, виходячи з контексту започаткованого дослідження, вважаємо за належне підкреслити вагомість положення видатного педагога про те, що виховання свободи і відповідальності дитини вимагає вдосконалення освітнього процесу щодо підвищення культури відносин між учителем та колективом, між учителем і вихованцем. Важливим завданням педагога В. Сухомлинський вважав виховання гуманності, відповідальності, свободи в учнів, що залежить від здатності вчителя розкрити в дітей внутрішні механізми, навчити їх співчувати, емоційно відчувати іншу людину і, головне, творити добро.

Отже, аналіз поглядів В. Сухомлинського з питання гуманістично орієнтованого освітнього процесу в початкових класах як однієї з умов виховання свободи і відповідальності учнів дає підстави визначити такі основні положення цього процесу: шанобливе ставлення до дитини; розвиток вихованця як суб’єкта співтворчості, пізнання та спілкування; виховання морально-емоційної культури взаємовідносин; формування в учня емоційно-цілісного досвіду розуміння іншої людини; створення умов для розкриття творчих здібностей та індивідуального потенціалу школяра.

На підставі ґрунтовного вивчення поглядів науковців з досліджуваної проблеми ми визначаємо гуманістично орієнтований освітній процес як процес зміни та оновлення його змісту, цілей і форм з метою формування в молодших школярів гуманних якостей та гуманістичної свідомості.

Основним результатом цієї роботи є аналіз ідей

В. Сухомлинського щодо побудови гуманістично орієнтованого освітнього процесу в початковій школі як однієї з умов виховання свободи і відповідальності учнів.

Висновки. У процесі проведеного дослідження майбутні вчителі початкової школи БДПУ під час педпрактики в експериментальних школах впроваджували вищевикладені положення В. Сухомлинського. Аналізуючи отримані результати, зазначимо, що 68% молодших школярів експериментальних класів порівнювати поняття “відповідальність”, “доброта”, “свобода” людини з власною поведінкою, до того ж, учні активно брали участь у добродійних справах.

Ми переконані, що проблема гуманістично орієнтованого освітнього процесу в сучасних реаліях школи може і повинна стати предметом спеціальних досліджень, мета яких полягатиме не в тому, щоб прославити і без того визнаного у світі педагога, а щоб розкрити, глибше збагнути багатозначність ідей, бачень В. Сухомлинського і завдяки цьому розширити наше розуміння суті гуманістично орієнтованого освітнього процесу та чітко визначити шляхи його впровадження на практиці.

Література

1. Антонєць М. З любов'ю до дитини-людини (В.О.Сухомлинський про професійно-педагогічну підготовку вчителя) / М. Антонєць // Рідна школа. – 2001. – №2. – С. 7 – 9.
2. Антонєць М. Погляди В.О. Сухомлинського на процес шкільного навчання / М. Антонєць // Рідна школа. – 2002. – №6. – С. 16–18.
3. Гуманістично спрямований виховний процес і становлення особистості: зб. наук. праць / Редкол.: О.В. Сухомлинська та ін. – К. : ВІРА інсайт, 2001. – Кн. 1. – 339 с.
4. Крамаренко А. М. Внесок В.О.Сухомлинського в професійно-педагогічну підготовку вчителя початкових класів / А. М. Крамаренко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць. – Київ, 2003. – Вип. 29. – С. 187 – 191.
5. Любар О. Предтеча нової зорі педагогічної думки України (В.О.Сухомлинський і національна школа) / О. Любар, Д. Федоренко // Початкова школа. – 1999. – №9. – С. 5-8.
6. Мазоха Д. С. Гармонія творення людини: Гуманізм педагогіки В.О.Сухомлинського в нове тисячоліття: монографія / Д. С. Мазоха. – К. : Навч. посібники, 2000. – 112 с.
7. Савченко О. Реформування змісту шкільної освіти в контексті педагогічної спадщини Василя Сухомлинського / О. Савченко // Початкова школа. – 1999. – №9. – С. 1-4.
8. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори: В 5-ти т. – Т. 3. / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1977. – С. 5-279.
9. Сухомлинський В.О. Сто порад учителєві. Вибрані твори: В 5-ти т. – Т. 2 / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976. – С. 417-670.
10. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину. Вибрані твори: В 5-ти т. – Т. 2 / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976. – С. 149-416.

References

1. Antonets', M. (2001). Z lyubov'yu do ditini-lyudini (V.O.Sukhomlinskiy pro professoriyu-pedagogichnu pidgotovku vchitelya). Ridna shkola. 2. 7 – 9 [in Ukrainian].
2. Antonets', M. (2002). Poglyadi V.O. Sukhomlins'kogo na protses shkif'nogo

navchannya. Ridna shkola. 6. 16 – 18 [in Ukrainian].

3. Sukhomlins'ka, O. et al (2001). Gumanístichno spryamovaniy vikhovnyy protsess í stanovleniye osobistostí. Kíiv: VIRA insayt, 1. [in Ukrainian].

4. Kramarenko, A.M. (2003). Vnesok V.O.Sukhomlins'kogo v professoríy-pedagogíchnu pídgotovku vchitelya pochatkovikh klasív. Pedagogika í psikhologíya formuvannya tvorchoí osobistostí: problemi í poshuki. Kíiv, 29. 187 – 191 [in Ukrainian].

5. Lyubar, O. & Fedorenko, D. (1999). Predtecha novoí zorí pedagogíchnoí dumki Ukraini (V.O.Sukhomlins'kiy í natsional'na shkola). Pochatkova shkola. 9. 5 – 8 [in Ukrainian].

6. Mazokha, D. (2000). Garmoníya tvorennya lyudini: Gumanízm pedagogíki V.O.Sukhomlins'kogo v nove tisyacholítya: monografiya. Kíiv: Navch. posibniki [in Ukrainian].

7. Savchenko, O. (1999). Reformuvannya zmístu shkíl'noí osvítí v kontekstí pedagogíchnoí spadshchini Vasílya Sukhomlins'kogo. Pochatkova shkola. 9. 1 – 4 [in Ukrainian].

8. Sukhomlins'kiy, V.O. (1977). Sertse viddyayu dítyam. Vol. 3. Kíiv: Rad. Shkola [in Ukrainian].

9. Sukhomlins'kiy, V.O. (1976). Sto porad uchiteleví. Vol. 2. Kíiv: Rad. Shkola [in Ukrainian].

10. Sukhomlins'kiy, V.O. (1976). Yak vikhovati spravzhnyu lyudinu. Vol. 2. Kíiv: Rad. Shkola [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті на основі аналізу праць В. Сухомлинського представлено розвиток ідей гуманізму, поглядів на дитину, її права на свободу і гідність як відповідальної особистості. Автором підкреслено, що багато вдумливої уваги присвячено проблемі гуманістично орієнтованого освітнього процесу в найвідоміших працях В. Сухомлинського: “Серце віддаю дітям”, “Павлівська середня школа”, “Духовний світ школяра”, “Сто порад учителів”, “Як виховати справжню людину” та у ряді статей, що публікувалися у найрізноманітніших періодичних виданнях. Визначальною професійною якістю вчителя, підкреслено в роботі, В. Сухомлинський вважав здатність ставитися до дитини як до найвищої цінності у власній педагогічній діяльності, для чого потрібно постійно проникати в її духовний світ, вивчати мислення, почуття, характер, інтереси, стан здоров'я і ніколи не вбачати якоїсь жертвовності у такій справі. Слід визначити, що основним вектором освітнього процесу було визначено виховання свободи та відповідальності особистості. Автором розглянуто деякі положення сучасних психолого-педагогічних досліджень, присвячених питанню гуманізації освітнього процесу в спадщині Павлівського Добротворця. Аналіз поглядів педагога дає підстави визначити такі основні положення цього процесу: шанобливе ставлення до дитини; розвиток вихованця як суб'єкта співтворчості, пізнання та спілкування; виховання морально-емоційної культури взаємовідносин; формування в учня емоційно-цілісного досвіду розуміння іншої людини; створення умов для розкриття творчих здібностей та індивідуального потенціалу школяра.

На підставі ґрунтовного вивчення спадщини великого педагога з досліджуваної проблеми, автором визначено гуманістично орієнтований освітній процес як процес зміни та оновлення його змісту, цілей і форм з метою формування в молодших школярів гуманних якостей та гуманістичної свідомості.

Ключові слова: гуманістично орієнтований освітній процес, молодші школярі, гуманні якості, гуманістична свідомість.

УДК 378(091):005

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-2-142-151

Genesis and development of national education management's guiding paradigm

Гене́за та становлення провідницької парадигми управління національною освітою

Vasyl Kryzhko,

candidate of pedagogical sciences,
professor

<https://orcid.org/0000-0002-7144-7892>

vvkprof@ukr.net

*Berdiansk State
Pedagogical University*

✉ 4 Shmidta St.,

*Berdiansk, Zaporizhzhia region,
71100*

Василь Крижко,

кандидат педагогічних наук,
професор

*Бердянський державний
педагогічний університет*

✉ вул. Шмідта 4

*м. Бердянськ, Запорізька обл.
71100*

Original manuscript received April 19, 2018

Revised manuscript accepted September 22, 2018

ABSTRACT

The author continues his scientific discourse on the mission of leadership in education. This problem in domestic pedagogical science has not even acquired a polemical character and is often understood as "enlightenment".

The managerial continuum and the genesis of leadership in education are explored. The scientific discourse of approaches and views on the characterization of the personality of the educational leader in the conditions of education in the society of social turbulence and the uncertainty of the ethnic national component in the borrowed European models of education models are carried out. his role in the educational navigation of young people and the creation of conditions for a successful social lift. The main challenges of the XXI century are analyzed. in the management of national and globalized education.

Comparative characteristics of scientific management, Kaizen, tectology and leadership, essential content of leadership in education and leadership in education are presented. Their key differences are determined.

The author, revealing the format of leadership in education, criticizes the rudiments of totalitarian pedagogy in the programming of the teacher for the role of the leader of non-author's and official pedagogy. The true leader feels his vocation and has a unique vision for solving problems that are beyond the field of view of most participants in the educational process.

Granting a teacher of creative freedom and conditions for self-realization of author's resources will motivate him to carry out a true leadership mission.

Keywords: *guidance, the guidance in education.*

Глобалізаційні процеси охопили всі сфери політичної, економічної та соціальної діяльності людської цивілізації. Актуальним стає прийняття

нових стандартів та досвіду успішного розвитку. Глобалізаційна “стріла часу” ініціювала небувалі за масштабами виклики до освіти та управління нею. Посилилася роль наддержавних органів управління інтегрованими освітніми просторами. Англійський соціолог Е. Гідденс у своїй праці “Вислизуючий світ: як глобалізація змінює наше життя” пише, що людська історія створюється цілеспрямованою діяльністю, але не є заздалегідь продуманим проектом – вона постійно ухиляється від спроб спрямувати її в потрібне русло [6].

Е. Тоффлер пише, що справа не тільки в тому, що ми розширили сферу змін, зробили їх масштабнішими – ми змінили їх темп. На нас обвалюється лавина подій, які швидко змінюють одна одну, що призводить до перетворення нашого сприйняття часу. Ми “відчуваємо” життя інакше, ніж наші попередники, і саме в цьому відмінність сучасної людини”. Він назвав це “скачком часу” [15].

У світі спостерігається небувалий інтерес до науки в рамках її діджиталізації. Нові освітні й просвітні методології SMART, STEM, NANO витискують з освіти так званий “людський фактор”. Втрачаються феноменологічні засади людської природи в освіті та й суспільстві, (необхідність визначати як пріоритет наше внутрішнє життя, бачення, відчуття та переживання), панує технократичний прагматизм. Відкинувши релігію, нинішнє покоління обірвало зв'язок з мудрістю, накопиченою людством з моменту виникнення нашого виду сто п'ятдесят тисяч років тому [19].

Нинішній світ, як наголошують учені, в небезпеці. Його переповнюють процеси, які важко прогнозувати.

Академік В. Горбулін означив цю ситуацію поняттям “соціальної турбулентності”. розглядаючи її як основну загрозу світу. Термін “турбулентність” (від лат. *turbulentus* – бурхливий, безладний) позначає виникнення випадкових, непередбачуваних впливів, що спричинює розгойдування соціальної та особистісної системи орієнтирів, втрату стабільності й контролю за ситуацією, можливість виникнення значних девіацій, загроз, депресій і навіть руйнування особистості [4].

На думку В. Андрущенко, незважаючи на конституційний статус освіти, освітньої політики, філософії освіти та державного управління освітою, виникла нагальна потреба світоглядної навігації освіти нових поколінь. Вона забезпечує орієнтацію людини в освітньо-інформаційній галузі, формуванні власної траєкторії професійного та соціального ліфту [4].

З посиленням соціальної турбулентності (стрімке наростання соціальної нестабільності) традиційні механізми управління ризиками та викликами в освіті перестають виконувати свої функції. Для учасників соціального життя стає важливим знайти нові рішення в мінливому світі. Надзвичайно активізувалася проблема ефективного соціального управління.

Саме тому плинність часу змушує науковців оцінювати й переоцінювати ідеї минулого та адаптувати їх до реалій сучасності. Такою є ментальна українська ідея проводу. На жаль, вітчизняне

дискурсивне поле з проблематики провідництва ще не сформоване.

На рубежі XIX і XX століть у США зародилася ідея наукового менеджменту. Уже сто років вони експортують на світовий ринок технології менеджменту, що в грошовому еквіваленті можна порівняти лише з продажем зброї.

У післявоєнні роки започаткована японська управлінська філософія “кайдзен”, що означає безперервне вдосконалення, внесення поліпшень маленькими кроками. Поняття “кайзер” тлумачиться досить широко, це не тільки вдосконалення трудової діяльності, а й особистої, сімейної, громадської. Мета цієї концепції – удосконалення діяльності за допомогою внутрішніх резервів, без залучення великих інвестицій зовні. Японські менеджери ніколи не шукають винуватців серед персоналу. Вони керуються принципом Демінга “98/2”, тобто з усіх помилок тільки 2% пов'язані з діями співробітників, решта 98% – це помилки в організації виробництва, бізнес-процесах і так далі [16].

У 20-х роках минулого століття в СРСР Олександром Богдановим (Малиновським) була штучно створена наукова концепція “Тектології, або загальної організаційної науки”. Затрачено титанічні зусилля, напрацьовані ідеї, які через чотири десятиліття стали науковим підґрунтям синергетичної парадигми. Егресія, дигресія, дезінтеграція, інгресія – складні поняття, сутність яких не зумовлена природою розвитку людського суспільства. Праця О. Богданова не була дозволена до друку в СРСР.

Чи стоїть Україна осторонь концептуальних засад управління? Однозначно, ні. У нас є автохтонна ідея гуртування суспільних, професійних та особистісних інтересів – “провід”.

Соціальна ідея проводу визначена в працях філософів, політичних діячів Д. Донцова, В. Липинського, Ю. Липи, І. Огієнка, Дмитра Мирона (“Орлик”), М. Шлемкевича, Ю. Вассіяна, М. Грушевського, В. Винниченка, А. Малика, Л. Силенка, В. Кременя, В. Андрущенко, С. Клепка, В. Савельєва, В. Жадька.

Як компонент загальної теорії управління провідництво вивчають Д. Коллінз, К. Мацусіта, А. Іцхак, А. Залезнік, С. Благодетєлева-Вовк.

Провідництво в освіті досліджують У. Каннінгем, Д. Грессо, Марк Е. Генсон, Т. Серджіованні, М. Барлінгейм, Ф. Кумз, П. Тарстон, К. Стівен, Д. Канеман, С. Сарасон; І. Богданов, С. Лисаков, В. Крижко, М. Гузик, М. Елькін.

Отже, ідея провідництва існує реально. Люди, що здійснюють ідеї проводу, називаються провідниками. Та чи відома вона суспільству і системі управління освітою? Дивно, все, що стосується “проводу” та “провідництва”, починаючи з ужиткової легітимізації цих понять (XVIII-XIX ст.), соціальним оточенням, владою сприймалося як протестне, заколотницьке чи навіть революційне. Мало хто з вітчизняних теоретиків проводу та провідництва мав змогу пропагувати цю ідею на теренах України.

У Радянські часи ідея проводу теж сприймалася як крамольна, така, що йшла всупереч ідеологічним настановам КПРС. Пам'ятаємо

слова Юрія Шухевича: “На жаль, у ХХст. ця ідея писалася в схронах та криївках. До неї та її провідників була нетерпимість і гоніння” [10].

Вітчизняний філософ Сергій Клепко погоджується з необхідністю й актуальністю обговорення ідеї про “провідництво як нереалізований соціальний управлінський проект”. Для однозначності інтерпретації “проводу” як ментального українського феномену з глибоким історичним корінням необхідне глибоке занурення в історію, праці авторів “проводу” [10].

Провідництво, на нашу думку, – дефініція на позначення явищ, що відповідають за поведінку, яку неможливо повністю пояснити психологічними чи антропологічними чинниками; це креативна позапарадигмальна діяльність суб’єкта (суб’єктів) освітньої системи з розширення її теоретичного та прикладного поля на основі унікального авторського бачення усвідомлених перспектив, що лежать за межами існуючої нормативної реальності.

Наш сучасник, провідник управління освітою Микола Гузик визначив на наше прохання сутність провідництва так: “Провідник – це надзвичайно талановита людина, в якій, за словами Апостола Павла, “[Його] дари і покликання Божі невідмінні” (Рим. 11:29). Покликання провідника – це унікальний поклик у Бога, який раптово починає звучати в його свідомості, незалежно від бажання і обставин, у яких він перебуває. Мету цього поклику Бог тримає в тайні, але призваному Він чітко визначає справи, які провідник має звершити і вказує єдиновірні методи, прийоми і способи, завдячуючи яким ці справи будуть виконані найкращим чином” [10].

За В. Андрущенко та В. Савельєвим, провідництво ідей повинно посилювати рівень “різноманітності” освітнього ландшафту [3]. Прекрасна ідея, але...

Що знають студенти про ідею провідництва? Результати дослідження С. Лисакова серед студентів (магістрантів) вражають. Відсутні знання – 78%; 20% – відповіді, які важко класифікувати (кращий викладач, батьки, директор школи, декан факультету...), а 2% провідниками назвали політичних та державних керівників.

Запрошуючи до участі в нашій конференції шанованих академіків НАПН України, ми впевнилися, що це проблема не лише вчителів. Незнання ідеї провідництва в управлінні вітчизняною національною освітою у вищих наукових колах вражає. Коли ми вели дискусії з науковцями з академічними ступенями про провідництво в освіті, то відчували дискомфорт. Було таке враження, ніби ми перед ними заспівали “Чіку-Ріку”.

Освіта України “завагітніла” теорією лідерства! Європейські проекти TEMPUS “Освіта для лідерства, інтелігентності та розвитку таланту”, “Лідерство та управління змінами у сфері вищої освіти”, програма розвитку управління, мають добре та досконало відпрацьовані технологічні механізми щодо розвитку лідерських якостей; налагоджений соціальний маркетинг та систему мотивації. До різноманітних шкіл та тренінгів долучаються цілими освітніми колективами. Годі вже й говорити

про кількість новоявлених вітчизняних тренерів з лідерства та наукових публікацій про “шлях до успіху та щастя”. У блозі шанованого громадського діяча Леоніда Українця читаємо: “В українській мові також є слово провідник, але лідер звучить більш чітко”. Ось так категорично і без будь-якої полеміки!

Стосовно навчання “теорії провідництва” реально маємо “zero”. Професор Варшавського університету Єжи Аксер, виступаючи у Українському Католицькому Університеті, наголосив, що навчання провідників, які допомагають людині віднайти себе в потоці часу, кажучи просто, вчителів у широкому сенсі цього слова, – це наше основне завдання [2].

Зважаючи на дискурсивну модель дослідження, ми розширюємо національні рамки провідництва, адже маємо вітчизняну етнічну українську, західноєвропейську провідницьку “цивілізацію” і найбільш теоретично досліджену американську (США).

Радіємо з вітчизняних паростків щодо ще не зовсім сміливого погляду на дискурс в системі “провідництво – менеджмент”. Дослідниця з національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова І. Семенець-Орлова пише, що “у системі аналізу функціонального навантаження освітніх управлінців з’являється поняття провідництва як тієї управлінської ролі, що, на відміну від менеджерської, повністю включає в себе відповідальність за ефективне впровадження змін і об’єднання колективу навколо спільного бачення майбутнього організаційного розвитку. Тобто зміст самого поняття освітнього провідника можна ототожнювати зі змістом категорії результативного освітнього лідера” [12].

Томас Серджіованні, Мартін Барлінгейм, Фред Кумз та Пол Тарстон так само залучилися до дискурсу в дилемі “менеджер-провідник”. Вони впевнені, що “основою керування освітою зостається роль освітнього провідника. Роль менеджера, хоч і дуже важлива, але не основна. Насправді вона тільки підтримує та доповнює попередню роль” [14].

А. Залєзник, професор менеджменту Гарвардського університету, теж “розмежовує” поняття “менеджер” та “провідник”. А саме:

– керівник як менеджер повинен шукати відповіді на такі запитання: чого треба досягнути? як це зробити? Це, звичайно, важливі речі ... Але для того, щоб бути менеджером, не потрібні ні геніальність, ані героїзм. Для цього треба тільки наполегливість, цілеспрямованість, працьовитість, розум, аналітичні здібності і, мабуть, найважливіше – толерантність і добра воля;

– освітній провідник – ширше поняття, до якого входить також зацікавлення тим, яку цінність мають завдання і як вони впливатимуть на школу та суспільство.

Провідники діють, а не реагують на чийсь дії, породжують ідеї, а не відгукуються на них. У провідників є власне, активне ставлення до мети. Вплив провідника, який виявляється в змінах настроїв, виникненні нових

образів та сподівань, в окресленні конкретних цілей та бажань, визначає напрям руху всієї організації. Основна мета цього впливу – змінити думки людей про те, що бажане, можливе чи необхідне.[18]

Коносуке Мацусіта, геній менеджменту, засновник компанії Matsushita Electric Industrial Co., Ltd., відомої зараз під назвою Panasonic, пояснив різницю між менеджментом та провідництвом.

Менеджмент – це, по суті, ряд процесів, основні з яких – планування, бюджетування, організація, підбір кадрів, контроль і вирішення проблем. Завдання менеджменту полягає в тому, щоб система – організація, що об'єднує людей і технології, функціонувала таким чином, як це задумано, виробляючи товар або послугу вчасно і саме так, як планувалося.

Провідництво ж – це ряд процесів, що включають у себе створення бачення майбутнього, стратегію його досягнення, донесення цього бачення до інших таким чином, щоб вони повірили. А потім створення такого середовища, яке б мотивувало цих людей і надихало їх на те, щоб зробити це бачення реальністю. І завдання провідництва полягає в тому, щоб створити системи, якими будуть керувати менеджери, або змінити ці системи докорінно, щоб вони адаптувалися до змін поза організацією, використовували можливості, ухилялися від небезпек, підвищували стандарти [9].

На початку ХХ століття український націоналістичний ідеолог Дмитро Мирон – “Орлик” волав: “Треба нам якнайбільше плекати культ провідництва, авторитет і вартість проводу...; ... сильний провід, сильна зорганізованість народу, є підставою сили нації й держави. Боротьба за державність і організація державного життя вимагає від нас плекати й засвоїти собі якнайбільше організаційних і провідницьких здібностей, володарських, героїчних і здобувчих прикмет, бо все треба буде творити й організувати власною силою й працею, щоби Україна дорівняла провідним народам світу” [7].

Розглянемо, у яких вимірах реально існує і навіть пропагується провідництво в нашій національній освіті. На жаль, це єдина форма. Давно існує та переходить з покоління в покоління меседж “Вчитель повинен бути провідником” у таких варіаціях: “Він повинен бути провідником ідей державотворення і демократичних змін, людиною великої душі й доброго серця”, “Учитель повинен бути провідником, фасилітатором, котрий сприяє розвитку своїх учнів”, “...має бути провідником ідей людиноцентризму й демократичності”, “Ми повинні відшукати вчителів, які сьогодні можуть бути провідниками нових ідей (Л. Гриневич), “Я вважаю, що вчитель повинен бути провідником державницької політики” (Л. Гриневич), “Той хто вчить і виховує, має бути не стільки вчителем, скільки провідником” (В. Сухомлинський); “...бути провідником у світі знань, “учити життю” в нашому складному світі”, “... ми повинні бути провідниками державної освітньої політики в галузі ...”, “Місія вчителя – бути провідником. Провідником – доброго, світлого, вічного” (Я. Дворнікова); “Вчитель має бути провідником, а не

контролюючим органом”, “Учитель повинен бути віддзеркаленням сучасності, провідником нового”.

Т. Серджіованні відстоює думку, що “провідники в освіті – це люди, які здатні знайти глибоке значення та цінність у, на перший погляд, звичайних подіях, надати їм важливого значення, далекоглядно сформулювати мету, пояснити її іншим, викликати в працівників готовність та почуття партнерства і перетворити ці якості в організаційні завдання, структури та програми” [14].

І. Богданов, С. Лисаков та В. Крижко визначають провідництво в освіті як креативну позапарадигмальна діяльність суб’єкта (суб’єктів) освітньої системи з розширення її теоретичного та прикладного поля на основі унікального авторського бачення усвідомлених перспектив, що лежать за межами існуючої нормативної реальності [10].

Тобто, вчитель, менеджер освіти (директор закладу загальної середньої освіти) повинен проводити ідеї державної освітньої політики, інструктивних вимог МОНу, департаменту освіти, відділу освіти... Проводити – в розумінні “неухильно виконувати”. Це вписується в перший формат провідництва в освіті, визначений у дослідженні “Провідництво в освіті. Від ідеї до вічності”: “Провідники – це всі, хто знаходиться в “окопах”, на передовій лінії освіти. Це вчителі, викладачі ... (проекція В. Андрущенко, Л. Гриневич). Вони проводять лінію освітньої політики держави, визначеної в законах, директивах, програмах, стандартах і курикулах. Це начебто нормативна, рутинна діяльність, проте в її царині народжуються ті, хто здатен до креативу, творчості в межах методик викладання та успішної самореалізації”. Ми (провідники найвищого статусного рівня) даємо вам ідею та стратегію, а ви втілюйте, “проводьте” їх в життя! Будьте творчими та розумними, гуманними та патріотичними! Тож, таким чином, прищеплюється розуміння вчителями своєї другорядної, виконавчої, а не провідницької місії.

По своїй суті провідник в освіті є реформатором. Йому “тісно” в рамках повсякденної нормативної реальності. Він потребує більше, ніж виконувати та проводити. Відомий італійський філософ Н. Макіявеллі (1513 р.) у своєму трактаті “Володар” писав, що не існує нічого більш важливого, більш ризикованого і більш непевного, ніж змінювати усталений порядок речей. Реформатор має за ворогів усіх, кому вигідний старий порядок [8].

На нашу думку, такий формат провідництва є результатом відсутності просвітництва смислу означеного феномену в освіті. Він втілює в собі всі ілюзії компетентнісної парадигми. Цей формат розуміння провідництва веде вчителя до успішної атестації, громадського визнання, створення видатного портфоліо... Але в ньому не зароджуються особистості, на кшталт В. Сухомлинського, В. Шаталова, О. Захаренка ...

У статті “В. Сухомлинский и борьба идей в советской педагогике 60-х годов” (1993) російська дослідниця А. Давидова наголошує, що, незважаючи на потребу авторитарної держави слухняних виконавців, а не мислячих особистостей, педагогічна наука і школа повинні були стати

“руками” державної системи у формуванні поколінь радянських людей, які безумовно виконують будь-які партійні команди, В. Сухомлинський безстрашно вступив в боротьбу з такою функцією радянської педагогіки. Він вважав, що в “розвинутому соціалістичному суспільстві людям ніби починають заважати відносини складних “організаційних залежностей”, відносини наказу і керівництва, підпорядкування і контролю. М. Антоненко зазначає, що В. Сухомлинський був послідовним борцем проти тоталітарної педагогіки, яка прагнула виховувати слухняних безсловесних “гвинтиків” тоталітарної держави.

Ректор Українського Католицького Університету Б. Гудзяк висловив думку, що українському суспільству потрібен провідник, що бачить суть проблем, яка зараз існують. На його думку, роль освітнього політика є тільки доповненням до ролі освітнього провідника [10].

Чи змінилися підходи? Незважаючи на великий історичний пласт пошуків свого проводу українцями, в Конституції України (Розділ 1. Загальні засади, ст.5, ст.6) відсутні засадничі поняття української незалежності “провід” та “провідництво” [1].

У Концепції Нової української школи читаємо, що варто говорити про нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини. Але не провідника?!

Превалює, на жаль, думка, що провідник в освіті – це чиновник високого рангу, який вбачає політичну доцільність запровадження в освіту зразків фінської, польської чи іншої системи освіти. Під це вибудовуються концепції, дорожні карти, меседжі про нагальну потребу “нового” вчителя. Мабуть, треба частіше звертатися до праць С. Сарасона, М. Фуллана, Т. Серджіовані. Чому, запозичуючи зарубіжну практику, ми так сміливо й безапеляційно “запроваджуємо” її в наше етнічне, ментальне національне поле, таке багате на самобутні ідеї, на жаль, невимовні нашими справжніми провідниками.

Чомусь ідея провідництва ніяк не закріпиться в нашій освітній політиці та філософії освіти як визначна. Будемо чекати свого Вашингтона!

Висновки. Провідницька парадигма в освіті України перебуває, як і державницька ідея “проводу”, в стані початкової реінкарнації та визнання права на існування в поліпарадигмальному освітньому просторі. Започатковано продуктивний науковий дискурс методології цього феномену.

Подальші напрямки вбачаються нами в залученні академічної наукової спільноти та фахівців у галузі філософії освіти та освітньої політики.

Література

1. Конституція України. <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр>
2. Аксер Єжи. <https://ucu.edu.ua/about/istoriya-ta-fakty/inavguratsiya/yezhy-akser-gumanitarna-osvita-j-suchasna-epoha/>
3. Андрущенко В.П. Освітня політика (огляд порядку денного) /

- В.П.Андрущенко, В.Л.Савельєв. – К. : “МП Леся”, 2010. – 368 с.
4. Андрущенко В. П. Світоглядна навігація освіти: як вивчення філософії формує духовно спроможну особистість / В.П.Андрущенко // Україна молода. – Вип.№032. – 13.03.2018.
 5. Богданов А. А. Тектология: Всеобщая организационная наука / А.А.Богданов. – Книга 1. – Москва: Издательство “Экономика”, 1989. – 304 с.
 6. Гидденс Э. Ускользающий мир. Как глобализация меняет нашу жизнь / Э. Гидденс. – М. Весь мир, 2004. – 120с.
 7. Дмитро-Мирон “Орлик”. “Ідея і Чин України” Проблема проводу, індивідуальності й зорганізованості. www.ukrnationalism.org.ua
 8. Niccolò Machiavelli. The Prince. – New York: HarperCollins, 2011. – P.160.
 9. Манусита К. Принципы успеха. Коносуке Манусита; пер.с англ. / К.Манусита. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2008. – 126 с.
 10. Провідництво в освіті. Від ідеї до вічності : колективна монографія / за заг. ред.проф. І. Богданова. Передмова академіка НАПН України В. Андрущенка – К. : Освіта України, 2017 – 368 с.
 11. Сарасон, Сеймур. Політичне провідництво і можливі невдачі в реформуванні освіти [Текст] : наукове видання / С. Б. Сарасон ; пер. з англ. Г. Пехник. – Львів : Літопис, 2004. – 176 с.
 12. Семенець-Орлова І. А. Освітня зміна як об’єкт державного управління// Вісник Національної академії державного управління при Президентові України.Теорія та практика державного управління / І.А. Семенець-Орлова. – Вип. 2 (49). – 2015.
 13. Сноу Ч. П. Две культуры и научная революция / Сноу Ч. П. // Портреты и размышления. Две культуры и научная революция. – М. : Прогресс, 1985. – 320с.
 14. Серджіованні Т. Керування освітою і шкільне врядування / Т. Серджіованні, М. Барлінгейм, Ф. Кумз, П. Тарстон ; пер. з англ. О. Щур. – Львів: Літопис, 2002. – 440с.
 15. Тоффлер А. Футурошок / А.Тоффлер ; пер. с англ. – СПб., 1997. – 464 с.
 16. Чай В.Т. Система методов управленческого учета / В.Т.Чай // Аудит и финансовый анализ. – 2009. – № 1. – С. 327-336.
 17. Berlinische Monatschrift за грудень 1784. – Т. IV. – С. 481–491 (“Що таке Просвітництво?”); пер. Вісман, в Oeuvre. – Paris, Gallimard, coll. “Bibliothèque de la Pléiade”, 1985. – Т. II).

References

1. Konstytutsiia Ukrainy. <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254k/96-vr>
2. Akser Yezhy. <https://ucu.edu.ua/about/istoriya-ta-fakty/inavguratsiya/yezhy-akser-gumanitarna-osvita-j-suchasna-epoha/>
3. Andrushchenko V.P., Saveliev V. L. Osvitnia polityka (ohliad poriadku dennoho). — K. : “MP Lesia”, 2010. — 368 s.
4. Andrushchenko V.P. Svitohliadna navihatsiia osvity: yak vyvchennia filosofii formuie dukhovno spromozhnu osobystist. Ukraina moloda. Vyp.№032.13.03.2018.
5. Bohdanov A. A. Tektolohiya: Vseobshchaia orhanyzatsyonnaia nauka. Knyha 1. Moskva: Yzdatelstvo “Ekonomyka”, 1989. 304 s.
6. Hyddens Э. Uskolzaiushchyi myr. Kak hlobalyzatsiya meniaet nashu zhyzn.-M. Ves myr.2004.120s.
7. Dmytro-Myron “Orlyk”. “Ideia i Chyn Ukrainy” Problema provodu, indivyidualnosti y zorhanizovanosti. www.ukrnationalism.org.ua
8. Niccolò Machiavelli, The Prince, New York. HarperCollins.2011. p.160.
9. Manusyta K. Pryntsypy uspekha. Konosuke Manusyta: Per.s anhl. — M.: Alpyna Byznes Buks. — 2008. 126 s.

10. Providnytsstvo v osviti. Vid idei do vichnosti.: Kolektyvna monohrafiia / Za zah. red.prof. I. Bohdanova. Peredmovna akademika NAPN Ukrainy V. Andrushchenka. – K. : Osvita Ukrainy, 2017 — 368 s.

11. Sarason, Seimur. Politychne providnytsstvo i mozhlyvi nevdachi v reformuvanni osvity [Tekst] : naukove vydannia / S. B. Sarason; Per. z anhl. H. Pekhnyk. – Lviv : Litopys, 2004. – 176 s.

12. Semenets-Orlova I. A., Osvitnia zmina yak ob'iekt derzhavnogo upravlinnia// Visnyk Natsionalnoi akademii derzhavnogo upravlinnia pry Prezydentovi Ukrainy. Teoriia ta praktyka derzhavnogo upravlinnia. — Vyp. 2 (49).2015

13. Snou Ch. — P. Dve kul'tury y nauchnaia revoliutsiia / / Snou Ch. P. Portrety y razmyshleniia. — Snou Ch. — P. Dve kul'tury y nauchnaia revoliutsiia // Snou Ch. P. Portrety y razmyshleniia. -M.: Prohress, 1985. 320s.

14. Serdzhiovanni T., Barlinheim M., Kumz F., Tarston P. Keruvannia osvitoiu i shkilne vriaduvannia / Per. z anhl. O. Shchur. – Lviv: Litopys, 2002. – 440s.

15. Toffler A. Futuroshok. per. s anhl. SPb., 1997. 464 s.

АНОТАЦІЯ

Автор продовжує започаткований ним науковий дискурс стосовно місії провідництва в освіті. Ця проблема у вітчизняній педагогічній науці ще не набула навіть полемічного характеру і часто розуміється як "просвітництво".

Досліджено управлінський континуум та генезу провідництва в освіті. Здійснено науковий дискурс підходів та поглядів щодо характеристики особистості освітнього провідника в умовах освіти в суспільстві соціальної турбулентності та невизначеності етнічного національного компоненту в запозичених європейських зразках моделей освіти; його ролі в освітній навігації молоді та створенні умов для успішного соціального ліфту. Проаналізовано основні виклики XXI ст. в управлінні національною та глобалізованою освітою.

Представлено компаративістські характеристики наукового менеджменту, кайдзену, тектології та провідництва, сутнісного змісту лідерства в освіті та провідництва в освіті. Визначено їх ключові відмінності.

Автор, розкриваючи формат провідництва в освіті, піддає критиці рудименти тоталітарної педагогіки в програмуванні вчителя на роль провідника не авторської а офіційної педагогіки. Справжній провідник відчуває своє покликання і має унікальну візію щодо вирішення проблем, які знаходяться поза полем зору більшості учасників освітнього процесу.

Надання педагогу свободи творчості та умов самореалізації авторських ресурсів мотивуватиме його до здійснення справжньої провідницької місії.

Ключові слова: провід, провідництво в освіті.

УДК: 378(091):005

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-2-152-159

Semantic dialogue of concept “guidance” and “enlightenment”

Смисловий діалог понять “провідництво” та “просвітництво”

Sergey Lysakov,

postgraduate

<https://orcid.org/0000-0001-9782-0176>

sergeylusakov@gmail.com

*Berdiansk State
Pedagogical University*

✉ 4 Shmidta St.,

*Berdiansk, Zaporizhzhia region,
71100*

Сергій Лисаков,

аспірант

*Бердянський державний
педагогічний університет
✉ м.Бердянськ, вул.Шмідта, 4
Запорізька обл. 71100*

Original manuscript received April 17, 2018

Revised manuscript accepted September 13, 2018

ABSTRACT

The author carried out a scientific exploration of key concepts of social management education, which during the formation of human civilization ensured the development of this institution. It is advisable to use the historiographic method of research. The semantic and social-functional content of the concepts of “education” and “leadership in education” are considered. Educational work is aimed at “enlightening”, providing certain knowledge, advanced ideas to a person who would help her to personally grow, expand the horizons of his knowledge and think critically. Moreover, the transfer of knowledge must fulfill not only the information function, but also contain an educational process based on the principles of humanism.

Kant identified enlightenment as “the man’s release from his own minority”. The main purpose of Kant’s Enlightenment is the free use of the human mind for the progressive transformation of society.

The result of the historical and cultural development of the national educational movement was its national originality and uniqueness.

The notion “charitable educational activity” is defined – it is an unselfish material and organizational help of state or public organizations and individuals, aimed at solving existing educational problems and creating conditions for effective development of the educational branch in the future.

Researchers study educational, pedagogical, educational, educational, research, cultural and educational, management, public and educational activities of personalities (publishing, ethnographic, public, pedagogical views), in order to characterize their pedagogical views, the content of pedagogical and educational work.

The Guidance is a series of processes, which include creating a vision of the future, a strategy for achieving it, communicating this vision to others in a way that they believe. The Guidance in education is a creative off-paradigm activity of the subject (s) of the educational system with the expansion of its theoretical and applied field on the basis of a unique author’s vision of perceived perspectives that lie outside the existing normative reality.

The definition of concepts is defined and the social meaning and progressive

nature of these phenomena in the realm of education are outlined. The general features of the leaders and educators and those that determine their unique uniqueness, dissimilarity are determined.

Keywords: *enlightenment, charitable enlightenment, mhe Guidance in education.*

Актуальність проблеми зумовлена стрімкими змінами структури національної освіти та пошуками нових підходів щодо управління нею відповідно до викликів сучасності.

Освіта відіграє визначну роль у розвитку людської цивілізації, творцями якої завжди були освічені люди. У наш час зростає функціональна роль освіти в забезпеченні економічного і соціального прогресу суспільства, посилення її впливу на кожну конкретну людину і суспільство. У доповіді Ж. Делора освіта визначена як “прихований скарб”. Освіта – один з основних засобів утвердження більш глибокої й гармонійної форми розвитку людського потенціалу, яка дозволить боротися з убогістю, відчуженням, неграмотністю, пригніченням і війною.

Тож, відзначаємо, що наразі в освіту вкладається державами та корпораціями все більша частка національного прибутку (від 5 до 7%). У свою чергу, економіка освіти потребує належного контролю щодо ефективності використання фінансових, людських, політичних та управлінських ресурсів.

Метою статті є спроба впорядкування родових зв'язків таких понять, як “провідництво в освіті” та “просвітництво”. У ході нашого дослідження встановлено, що значна частина науковців ототожнює поняття “провідництво” і “просвітництво”. Ми визначили собі завдання встановити межі схожості та ознаки, що унеможливають думку про їх тотожність.

Для досягнення цієї мети скористаємося ресурсами герменевтичного дискурсу та рефлексії прагматичного усталеного вжитку названих понять у наукових джерелах.

Виклад основного матеріалу. Власне задум ідеї статті виник як результат аналізу наукової освітянської практики. До 2017 року поняття “просвітництво” було одним з ключових в історії педагогіки та дисертаційних дослідженнях діяльності видатних постатей, що протрували освіті шлях до прогресу. Достатньо відпрацьовані методи та технології дослідження цього соціально значимого явища на теренах України. О. Сухомлинська визначає в цьому руслі, що “педагогічна думка завжди персоніфікована – на ній лежить відбиток особистості її носія з його смаками, поглядами, віруваннями та уподобаннями” [13].

В. Вернадський писав: “Історія науки... повинна критично складатися кожним науковим поколінням і не тільки тому, що змінюються запаси наших знань про минуле, відкриваються документи або знаходяться нові прийоми відновлення минулого. Ні! Необхідно знову переробляти історію науки, знову історично йти в минуле, тому що завдяки розвитку сучасного знання в минулому набуває значення одне і втрачає інше. Кожне покоління наукових дослідників шукає і знаходить в історії віддзеркалення наукових

теорій свого часу. Рухаючись уперед, наука не тільки створює нове, але неминуче переоцінює старе, пережите” [6].

Прогресивні ідеї різних часів часто не знаходять розуміння сучасників, але потім знову відроджуються вже в іншому розумінні згідно з існуючими проблемами та вимогами часу.

У наукових дискусіях нас інколи просять замінити термін “провідництво” на “просвітництво”. Ми категорично з цим не погоджуємося, оскільки маємо справу з двома зовсім різними соціальними концептами.

Просвітництво – ідея залежності суспільного прогресу від поширення освіти. У широкому значенні просвітницьку діяльність (психологічну просвіту) організаційних психологів можна визначити як діяльність, спрямовану на формування психологічної культури менеджерів і персоналу організацій. Як справедливо помічає С. Глебова, “ідеї просвітництва актуалізуються в умовах перехідних етапів розвитку суспільства і впливу прогресу на соціальне, економічне, культурне життя держави, тим самим, випереджаючи практику виховання і освіти, що склалася”.

Просвітницька робота має на меті “просвітити”, надати певні знання, передові ідеї людині, які б допомогли їй особистісно зростати, розширити горизонти своїх знань та критично мислити. Крім того, передача знань має виконувати не тільки інформаційну функцію, але й містити в собі виховний процес на засадах гуманізму. До речі, поняття “просвітницька діяльність” немає в “Енциклопедії освіти”.

Вивчення педагогічної творчості та просвітницької діяльності конкретної особи, яка зробила неоціненний внесок у розвиток освітньої галузі, є важливою складовою дослідження шляхів розвитку педагогічної науки в певну історичну добу.

У 2017 році вийшла особлива доповідь Римського клубу “Нуж бо разом! Капіталізм, короткозорість, населення і деструкція планети”. Він містить окремий розділ “We May Need a New Enlighten” (Нам необхідна нова Просвіта), у якому розглядається нова парадигма освіти глобалізованого світу. Ідея “нового Просвітництва” передбачає фундаментальну трансформацію мислення, результатом якої має стати цілісний світогляд. Гуманістичний, але вільний від антропоцентризму, відкритий для розвитку, але той, що цінує стійкість і піклується про майбутнє [15].

Тема просвітництва в освіті України є привабливою для наукових пошуків. Аналіз напрямків досліджень зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки та спеціальності 011 – освітні, педагогічні науки, затверджених Міжвідомчою радою НАПН з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні засвідчує значну кількість дисертацій: “Просвітницько-педагогічна діяльність інтелігенції на Півдні України (друга половина XIX – початок XX століття)”, “Педагогічна і просвітницька діяльність М.О. Корфа в контексті розвитку вітчизняної школи”; “Виховні ідеали в духовно-просвітницькій

спадщині викладачів Острозької академії (70-ті роки XVI – 30-ті роки XVII століття)”; “Педагогічна і культурно-просвітницька діяльність Юліана Романчука в Східній Галичині (1842–1932 рр.)”; “Педагогічна і просвітницька діяльність українських громад у контексті суспільного руху Наддніпрянської України (друга половина XIX – початок XX століття)” (Побірченко, 2001).

Загальна теорія просвітництва розкрита в працях В. Андрущенка, В. Лугового, П. Біліменка, М. Богуславського, Л. Вовк, В. Вихрущ, М. Гриценка, М. Гупана, О. Сухомлинської, М. Ярмаченка, І. Войцехівської, В. Добровольського, Н. Побірченко та інших.

Загальна характеристика цих досліджень – історико-педагогічний підхід. За влучним висловом О. Сухомлинської, “... завдання історико-педагогічної науки – дати адекватну оцінку джерелам різного походження, які становлять дискурсивну тканину часу” [11].

Український громадський діяч, фольклорист Олександр Русов припускав, що “...тільки пізнання загальної картини всіх історичних фактів і філософських поглядів дасть змогу читачеві позбутися одностороннього погляду на безліч питань сьогоденного життя і дасть йому належну просвіту” [6].

Загалом просвітництво – це величезний історичний пласт розвитку культури та освіти людської цивілізації, широка ідейна течія, яка відображала антифеодальний, антиабсолютистський настрій освіченої частини населення в другій половині XVII – XVIII століття. Термін “просвітництво” набув статусу самостійної лексичної одиниці у XVIII ст. Його використовували Ф. Вольтер, Й. Гердер, але остаточно він був закріплений після виходу в 1784 році статті І. Канта “Що таке Просвітництво”. Основна мета його Просвітництва, на думку вченого, – вільне використання людського розуму для прогресивного перетворення суспільства [14].

Просвітництво, на думку філософа, є виходом людини зі стану свого неповноліття, в якому вона знаходиться з власної вини. При цьому під неповноліттям І. Кант розуміє неспроможність користуватись власним розумом без керівництва з боку інших осіб. Однак подібна нездатність не є природною, її причина полягає в браку рішучості та мужності користуватись розумом самостійно. Отже, безпосередньою основою “дорослого неповноліття”, за І. Кантом, є лінь та боягузтво. Тому девізом Просвітництва є настанова: “Sapere aude! – май мужність використовувати власний розум!” [7].

М. Фуко визначив просвітництво як час, коли людина усвідомила свої межі [7].

Просвітник – людина, що займається освітою – піднесенням рівня навчання; пропагандист прогресивних ідей, знань, культури тощо [4].

Просвітитель О. Русов писав, що “просвіта для народу – це можливість стати на ноги, жити по-людськи, а не постійно боротися з голодом, хворобами та невіглаством”; учитель має бути справжнім просвітником, від плідної діяльності якого залежить майбутнє всієї нації.

На думку О. Русова, учням не допоможуть ні найкращі школи, підручники, якщо вчитель не закладе в їхніх головах основу – бажання навчатися, що й "... дасть того ключа, який відкриє всі навчальні горизонти" [11]. За його переконанням, народний учитель має бути справжнім просвітником, від плідної діяльності якого залежить майбутнє всієї нації [2].

Дослідники вивчають просвітницьку, педагогічну, освітньо-просвітницьку, науково-дослідну, культурно-просвітницьку, управлінську, громадсько-просвітницьку діяльність персоналій (видавнича, етнографічна, громадська, педагогічні погляди) для того, щоб охарактеризувати їх педагогічні погляди, зміст педагогічно-просвітницької праці.

Значна роль просвітницької діяльності належить просвітницьким патріотично налаштованим громадським організаціям.

Найбільш повне визначення дефініції "просвіта" наведено в Модельному законі про просвітницьку діяльність: "Просвіта – цілеспрямований процес інформування населення про наявний соціально-культурний досвід, який розрахований на велику, як правило, не розчленовану на стійкі групи аудиторію, і не передбачає будь-яких формалізованих процедур контролю за успішністю усвідомлення відомостей.

Просвітницька діяльність – різновид неформальної освіти, сукупність інформаційно-освітніх заходів з пропаганди і цілеспрямованого поширення наукових знань та інших соціально значущих відомостей, які формують загальну культуру людини, основи її світогляду і комплекс інтелектуальних здібностей до компетентної дії (практичної діяльності "зі знанням справи"). Стаття 8 цього закону під цілями просвітницької діяльності визначає соціально значущі результати, на досягнення яких спрямована діяльність всіх компонентів системи освіти. Основна мета просвітницької діяльності – підвищення рівня загальної культури і соціальної активності населення, що досягається за допомогою виконання пріоритетних завдань [9].

Результатом історичного та культурного розвитку вітчизняного просвітницького руху стала його національна своєрідність та унікальність. Його головною тезою була думка про те, що поширення освіти допоможе підняти добробут народу. Таким чином, основний шлях до прогресу просвітники вбачали в поширенні освіти, культури, ідей добра і справедливості, приділяючи увагу проблемам виховання, що й визначало сутність просвітницької діяльності загалом [3].

Просвітники характеризувалися як "... носії освіти і прогресу". Насамперед, вони захищали права народу на освіту, відстоювали ідеї свободи, європейських форм життя і взагалі всебічну європеїзацію громадського життя країни [5].

Дослідник просвітительської діяльності родини Терещенків П. Біліченко запровадив поняття "благодійна просвітницька діяльність" – це безкорислива матеріальна та організаційна допомога державних чи громадських організацій, приватних осіб, спрямована на розв'язання наявних освітніх проблем і створення умов для ефективного розвитку

освітньої галузі в майбутньому [3].

2017 року вийшла друком колективна монографія за редакцією проф. І. Богданова “Провідництво в освіті. Від ідеї до вічності”. Саме завдячуючи цій праці, започатковано широкий науковий дискурс з проблеми провідництва в освіті. Дослідження виявило потребу глибокого філософського та методологічного осмислення ролі провідництва не лише в історичному аспекті, а й перебудові та реформуванні управління системою вищої освіти.

Професор В. Жадько певним чином порівнює ресурси та смисл просвітництва та провідництва: “... провідник, просвітитель – той, хто спрямовує свої соціально-духовні зусилля на виведення людей зі стану душевного спокою, властивого нематеріальним об'єктам, а не людині; той, хто відкриває їм приховані в ній потенції й актуалізує їх. Провідництво – це активна просвітницька діяльність тієї категорії людей, які в кожній країні складають провідний суспільний прошарок, без якого неможливий її прогресивно-гуманістичний розвиток. Провідником у системі освіти є людина, яка розвинула в собі філософський спосіб життєдіяльності як духовно-практичний”.

Філософ С. Клепко погоджується з необхідністю й актуальністю обговорення гіпотези про “провідництво як нереалізований соціальний управлінський проект”. Для однозначності інтерпретації “проводу” як ментального українського феномену з глибоким історичним корінням необхідні глибоке занурення в історію, праці авторів “проводу”... [10].

Уперше спробу герменевтичного аналізу феномену проводу здійснили В. Андрущенко та В. Савельєв. Вони пишуть, що в україномовному варіанті досліджень американських авторів термін “governance” подається у трьох некоректних варіантах – як “врядування”, “керівництво” і “провідництво” [1].

С. Клепко також вважає, що “необхідно обґрунтовано визнати українське поняття “провідник” синонімом англо-американського поняття “лідер”, або ж аргументовано протиставити звичному концепту лідер поняття “провідник” [10].

Т. Серджіованні відстоює думку, що “провідники в освіті – це люди, які здатні знайти глибоке значення та цінність у, на перший погляд, звичайних подіях, надати їм важливого значення, далекоглядно сформулювати мету, пояснити її іншим, викликати в працівників готовність та почуття партнерства і перетворити ці якості в організаційні завдання, структури та програми” [13].

М. Барлінгейм, Ф. Кумз та П. Тарстон упевнені, що “основою керування освітою застається роль освітнього провідника. Роль менеджера, хоч і дуже важлива, не основна. Насправді вона тільки підтримує та доповнює попередню роль” [13].

Провідництво – це ряд процесів, що включають у себе бачення майбутнього, стратегію його досягнення, донесення цього бачення до інших таким чином, щоб вони повірили. А потім створення такого середовища, яке б мотивувала цих людей і надихала їх на те, щоб зробити це бачення реальністю. І завдання провідництва полягає в тому, щоб створити системи, якими будуть керувати менеджери, або змінити ці системи докорінно, щоб

вони адаптувалися до змін поза організацією, використовували можливості, ухилялися від небезпек, підвищували стандарти [8].

Ідея провідництва в освіті, по суті, є виправданням суспільства, нації у своїй загальній неспроможності. Потреба в провідниках – це не лише очікування розв'язування ним усіх проблем, захисту в обмін на лояльність до нього, це і потреба знайти винного. Провідництво, лідерство є певним затребуваним видом соціальних послуг [10].

І. Богданов, С. Лисаков та В. Крижко дійшли висновку, що провідництво в освіті – це креативна позапарадигмальна діяльність суб'єкта (суб'єктів) освітньої системи з розширення її теоретичного та прикладного поля на основі унікального авторського бачення усвідомлених перспектив, що лежать за межами нормативної реальності [10].

Таким чином, ми маємо можливість визнати, що просвітителі й провідники в освіті – це унікальне явище в процесі розвитку людської цивілізації. Як перші, так і другі – це справжні патріоти, громадяни, самомотивовані на забезпечення прогресу суспільного розвитку держави. Вони володіють вмінням бачити та прогнозувати майбутнє. Їм “відкрилося” феноменальне бачення шляхів, методів та технологій досягнення визначеного ними майбутнього. Вони ніколи не зрікаються від своєї ідеї та не відступають, готові до жертвності. Практично жоден з них не був визнаний за життя суспільством як “просвітитель” чи “провідник”.

Література

1. Андрущенко В. П. Освітня політика (огляд порядку денного) / В. П. Андрущенко, В. Л. Савельєв. – К. : “МП Леся”, 2010. – 368 с.
2. Березівська Л. Д. Освітньо-виховна діяльність київських просвітицьких товариств (друга половина XIX – початку XX століття) / Л. Д. Березівська. – К. : Молодь, 1999. – 191 с.
3. Біліченко П. Г. Просвітицька діяльність українських меценатів родини Терещенків (друга половина XIX – поч. XX століття) : дис... канд. наук: 13.00.01 / П. Г. Біліченко. – 2008.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – К. : Видавництво “Перун”, 2005. – 1728 с.
5. Довідник з історії України; за заг. ред І. Підкови, Р. Шуста. – 2-ге вид., – К. : Генеза, 2001. – 1135 с.
6. Каталог систематического чтения : каталог / сост. Русов А. А., Русова С. Ф. – Одесса, 1882. – 16 с.
7. Малер-Матязова Е. “Что такое Просвещение? – философский ответ И. Канта и вопрос М.Фуко (По материалам Международного конгресса, посвященного 280-летию со дня рождения и 200-летию со дня смерти Иммануила Канта) / Е. Малер-Матязова. – М. : ИФ РАН, 2005.
8. Манусита К. Принципы успеха. Коносуке Манусита ; пер.с англ. / К. Манусита. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2008. – 126 с.
9. Модельний закон про просвітицьку діяльність (прийнято на двадцятому пленарному засіданні Міжпарламентської Асамблеї держав-учасниць СНД) (Постанова N 20-15 від 7 грудня 2002 року).
10. Провідництво в освіті. Від ідеї до вічності : колективна монографія / за заг. ред. проф. І. Богданова ; передмова академіка НАПН України В. Андрущенка – К. : Освіта України, 2017. – 368 с.

11. Русов А. А. О народных учителях в земских школах Черниговской губернии / А. Русов // Земский сборник Черниговской губернии. – 1898. – № 5. – С. 47-73.
12. Серджіованні Т. Керування освітою і шкільне врядування / Т. Серджіованні, М. Барлінгейм, Ф. Кумз, П. Тарстон ; пер. з англ. О. Щур. – Львів : Літопис, 2002. – 440 с.
13. Сухомлинська О. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – 68 с.
14. Berlinische Monatschrift за грудень 1784. – Т. IV. – С. 481–491 (“Що таке Просвітництво?”); пер. Вісман, в Oeuvre. – Paris, Gallimard, coll. “Bibliothèque de la Pléiade”, 1985. – Т. II.
15. Weizsaecker E. von, Wijkman A. Come On! Capitalism, Sort-termist, Population and Destruktion of the Planet. A Report to the Club of Rome // S New York. – NY: Springtr, 2018. – 220 p.

АНОТАЦІЯ

Автор здійснює наукову розвідку ключових понять соціального управління освітою, які впродовж формування людської цивілізації забезпечували розвиток цієї інституції. Доцільно використано історіографічний метод дослідження. Розглянуто слововий і соціально-функціональний зміст понять “просвітництво” та “провідництво в освіті”. Просвітницька робота має на меті “просвітити”, надати певні знання, передові ідеї людині, які б допомогли їй особистісно зростати, розширити горизонти своїх знань та критично мислити. Крім того, передача знань має виконувати не тільки інформаційну функцію, але й містити у собі виховний процес на засадах гуманізму.

Кант визначив просвітництво як “вихід людини із стану власного неповноліття”. Основна мета Просвітництва за Кантом – вільне використання людського розуму для прогресивного перетворення суспільства.

Результатом історичного та культурного розвитку вітчизняного просвітницького руху стала його національна своєрідність та унікальність.

Визначено поняття “благодійна просвітницька діяльність” – це безкорислива матеріальна та організаційна допомога державних чи громадських організацій та приватних осіб, спрямована на розв’язання існуючих освітніх проблем і створення умов для ефективного розвитку освітньої галузі в майбутньому.

Дослідники вивчають просвітницьку, педагогічну, освітньо-просвітницьку, науково-дослідну, культурно-просвітницьку, управлінську, громадсько-просвітницьку діяльність персоналії (видавнича, етнографічна, громадська, педагогічні погляди), з метою охарактеризувати їх педагогічні погляди, зміст педагогічно-просвітницької праці.

Провідництво – це ряд процесів, що включають у себе створення бачення майбутнього, стратегію його досягнення, донесення цього бачення до інших таким чином, щоб вони повірили. Провідництво в освіті – це креативна позапарадигмальна діяльність суб’єкта (суб’єктів) освітньої системи з розширення її теоретичного та прикладного поля на основі унікального авторського бачення усвідомлених перспектив, що лежать за межами існуючої нормативної реальності

Здійснено визначення понять та окреслено соціальний зміст і прогресивний характер цих феноменів в царині освіти. Визначено загальні риси провідників і просвітителів та ті, що визначають їх унікальну неповторність, несхожість.

Ключові слова: просвітництво, провідництво в освіті, благодійна просвітницька діяльність.

УДК 379.81:374

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-2-160-169

Educational and upbringing work of Kharkiv Society of Spread of Literacy among People (1869-1920)

Просвітницько-виховна діяльність Харківського товариства поширення в народі грамотності (1869-1920 рр.)

Svitlana Luparenko,
doctor of pedagogical science,
associate professor

Світлана Лупаренко,
доктор педагогічних наук, доцент

<http://orcid.org/0000-0002-3111-5340>

svitlana.luparenko@gmail.com

*Kharkiv H. S. Skovoroda National
Pedagogical University*

*Харківський національний
педагогічний університет імені
Г. С. Сковороди*

✉ 29 Alchevskyh St.,
Kharkiv, 61002

✉ вул. Алчевських, 29
Харків, 61002

Original manuscript received April 19, 2018

Revised manuscript accepted September 23, 2018

ABSTRACT

The article is dedicated to revelation of educational and upbringing work of Kharkiv Society of Spread of Literacy among People. This society existed within 1869-1920. The article depicts the directions of activities of the Society. They are: child care, protection and health preservation; publishing activities; educational and upbringing activities. Child care, protection and health preservation included the study of the peculiarities of children's development, medical examination and providing children with various help. Publishing activities meant providing country libraries with books and publishing different books ("National Encyclopedia of Scientific and Applied Knowledge" in particular) for the general population. The article focuses on the directions of the educational and upbringing activities of the Society. They are: development of primary school education, extracurricular educational activities, spread of the ideas of education and upbringing among the general population. The development of primary school education included expanding the network of primary schools and schools for disabled children, organization of efficient educational activities at schools and creating the conditions for comprehensive development of child's personality. Extracurricular educational activities meant organization of work with pre-school children and children who were not involved in the system of education. It was held in People's House, libraries, reading rooms, People's theatre, Sunday schools and courses, teenagers' schools, museums, children's playgrounds and included giving lectures and reading classes, holding exhibitions, performances etc. The spread of the ideas of education and upbringing among the general population meant involvement of people in wide educational activity of the Society, people's taking part in different pedagogical exhibitions, reading, performances, parents' clubs and organizing nursery schools, children's playgrounds, schools, clubs etc.

Keywords: *Kharkiv Society of Spread of Literacy among People, educational and upbringing activity, education, children, development.*

Вступ. Сучасним суспільством визнається необхідність різнобічного розвитку особистості, формування її прагнення та вміння навчатися протягом усього життя, створення найкращих умов для життєдіяльності. Це здійснюється завдяки реалізації різноманітних освітньо-культурних, соціально-економічних та інших заходів, спрямованих на соціальний захист людей, задоволення їхніх освітніх і культурних потреб.

Соціокультурне забезпечення молодого покоління на сучасному етапі розвитку суспільства здійснюється переважно на державному рівні. Проте певні функції можуть брати на себе і громадські ініціативи, які допомагають і доповнюють діяльність держави. Це є особливо цінним у тих випадках, коли держава не в змозі в повному обсязі розв'язати певні завдання соціокультурного забезпечення (розвиток особистості; зміцнення здоров'я; надання дітям допомоги задля підтримки їхнього життя; формування дитини як суб'єкта життя; створення умов для забезпечення дітей знаннями, уміннями й навичками; удосконалення навчально-виховного процесу в дитячих закладах; виховання свідомої та патріотично налаштованої молоді; задоволення різноманітних пізнавальних інтересів і потреб дітей; самореалізація особистості, її творчий розвиток тощо).

Так, однією з особливостей соціокультурного забезпечення дітей кінця XIX ст. – початку XX ст. була неспроможність держави повноцінно реалізовувати свої соціальні й освітні функції: не було єдиної системи органів та установ соціального захисту; незначна кількість дітей була охоплена системою освіти і соціальним захистом; не враховувалися реальні освітні, культурні потреби дітей; соціокультурне забезпечення дітей не мало достатньої нормативно-правової бази: видавалася незначна кількість документів, що регламентували освітню і соціальну діяльність (зокрема, циркуляр 1904 р. про доступність початкової школи, проект розвитку початкової школи 1905 р., програма реформування початкової, середньої та вищої освіти 1907 р., циркуляр від 5 березня 1916 р. про відкриття паралельних класів при перших класах навчальних закладів, циркуляр від 31 серпня 1914 р. про організацію в округах допомоги дітям, які залишилися без догляду і коштів для існування через те, що їхні батьки або вихователі пішли на війну), і навіть ці документи не мали достатньої практичної реалізації.

Натомість стан дітей був дуже складним. З одного боку, соціально-економічні умови їхнього життя були важкими (бурхливий розвиток промисловості, війна, неврожаї, недостатній рівень оплати праці тощо спричинили бідність сімей, необхідність постійного залучення батьків до роботи, унаслідок чого з'явилася велика кількість соціально незахищених дітей). З іншого боку, спостерігалася значна невідповідність розвитку системи освіти суспільним потребам (завершення промислового перевороту й перехід до індустріального суспільства в економічній сфері вимагали освічених працівників у різних сферах промисловості, тому особливо гостро постала проблема підготовки молодого покоління,

забезпечення дітей елементарними знаннями, уміннями й навичками, що тогочасна система освіти (авторитарна, словесна) була не у змозі надати).

Тому наприкінці XIX ст. – на початку XX ст. помітно посилилася роль добродійного педагогічного руху серед дворян, інтелігенції та духовенства, які сприяли розв'язанню освітніх і соціальних проблем дитинства. Соціокультурне забезпечення дітей здійснювалося переважно завдяки діяльності приватних ініціатив, релігійних і громадських товариств, які вдало розв'язували проблеми опіки дітей, освіти і культурного розвитку населення.

Одними з найпотужніших і впливовіших товариств в освітній, культурній і соціальній сферах в Україні протягом досліджуваного періоду були товариства поширення в народі грамотності. Найбільшим серед них було Харківське товариство поширення в народі грамотності (далі – Товариство) – організація української інтелігенції, яка існувала протягом 1869-1920 рр. з метою поширення освіти серед народу. Діяльність Товариства ґрунтувалася на благодійних засадах й існувала завдяки ініціативі, енергії, пожертвуванням інтелігенції, діячів культури, науки, багатих підприємців і банкірів. Головним фундатором був професор Харківського університету М. Бекетов, а серед активних діячів товариства були відомі вчені (Д. Багалій, В. Данилевський, О. Єфименко, М. Сумцов та інші). Із перших днів свого існування Товариство приділяло головну увагу просвітницько-виховній діяльності, поширюючи свою працю на різні повіти Харківської губернії.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Слід зазначити, що певні проблеми діяльності Харківського товариства поширення в народі грамотності стали предметом різних досліджень. Так, питання діяльності інтелігенції в цьому Товаристві були висвітлені в роботах М. Гомон і Л. Мачуліна (Гомон, Мачулін, 2008), В. Пальченкової (Пальченкова, 1999), О. Пантелей (Пантелей, 1996); дослідження історії заснування та організації роботи Товариства представлене в працях В. Камишнікова (Камишнікова, 1983), В. Кізченко і А. Ткачук (Кізченко, Ткачук, 1985), Т. Коломієць (Коломієць, 1995). Проте питання діяльності просвітницько-виховної діяльності Товариства окремо не розглядалося, що і зумовило вибір теми дослідження.

Метою дослідження є визначення та характеристика напрямів просвітницько-виховної діяльності Харківського товариства поширення в народі грамотності протягом 1869-1920 рр.

Методи та методика дослідження. Джерельною базою дослідження стали архівні матеріали Державного архіву Харківської області, а саме фонд Ф 200 – Правління Харківського товариства поширення в народі грамотності, з яких 2 справи вперше вводяться до наукового обігу.

Під час дослідження використано комплекс методів, а саме: загальнонаукові (історико-педагогічний аналіз, синтез, узагальнення, ретроспективний, хронологічний), що стали основою для дослідження

процесуально-змістових складових урядових реформ у галузі освіти у ХІХ-ХХ ст.; *порівняльно-зіставний* – забезпечив можливість порівнювати й зіставляти думки науковців щодо просвітницько-виховної діяльності товариств поширення в народі грамотності, виокремлювати подібне й відмінне; *ретро-праксиметричний* – дав змогу проаналізувати досвід просвітницько-виховної діяльності Товариства; *проблемно-цільовий* – надав можливість зіставити документальні джерела й архівні матеріали, що відображали розвиток і реалізацію ідей освіти та виховання дітей Товариством на різних етапах його роботи; *прогностичний* – дозволив окреслити перспективи творчого використання в сучасній освітній практиці узагальненого досвіду просвітницько-виховної діяльності Товариства.

Результати та дискусії. Харківське товариство поширення в народі грамотності спрямовувало свою діяльність на розповсюдження грамотності і корисних для народу теоретичних і прикладних знань та розвиток народної освіти в межах Харківської губернії (ДАХО, ф. 200, спр. 337). З цієї метою Товариством були засновані відділення (Вовчанське, Сторобельське, Кочетківське, Слав'янське, Богодухівське, Сумське), до складу яких входили безкоштовні народні бібліотеки-читальні, недільні школи, училища, музеї наочних посібників, книжкові склади, комісії народних читань і розваг; заклади (бібліотеки й читальні, літні колонії, Народний будинок, навчально-виховні заклади); комітети й комісії (ДАХО, ф. 200, спр. 323; ДАХО, ф. 200, спр. 396; ДАХО, ф. 200, спр. 415).

Товариство організувало роботу в таких основних напрямках (Коломієць, 1995; ДАХО, ф. 200, спр. 323; ДАХО, ф. 200, спр. 415):

- опіка, захист і збереження здоров'я дітей, що передбачало: дослідження особливостей дитячого розвитку; медичне обстеження і нагляд за здоров'ям учнів; надання різного роду допомоги дітям, які її потребували (організація безкоштовного гарячого харчування для учнів, їх лікування, надання допомоги грошима, забезпечення дітей теплим одягом і взуттям, необхідними побутовими і навчальними предметами, лікувальними засобами тощо); організацію оздоровлення дітей у літніх дитячих колоніях;

- видавнича діяльність (видання різних книг для народу, зокрема "Народної енциклопедії наукових і прикладних знань", поставка і виписка книг для сільських бібліотек);

- просвітницько-виховна діяльність, що передбачала: розвиток початкової шкільної освіти, позашкільна освітня діяльність, поширення ідей навчання й виховання серед широких мас населення.

Важливо зазначити, що діяльність Товариства спрямовувалося на інтенсивний розвиток мережі дитячих закладів освіти (дошкільної і шкільної). Основою своєї діяльності Товариство вважало розвиток початкової шкільної освіти (Коломієць, 1995: 18) і відкривало школи різних типів: щоденні змішані загальноосвітні, ремісничі, недільні (Коломієць, 1995).

Однією з проблем, що поставала перед школами Товариства,

було збільшення строку навчання (з 3-річного на 4-річний курс початкової школи). Це було зумовлене такими причинами: велика кількість дітей, які навчалися на 3-річному курсі, фактично вчилися 4 роки, залишаючись у певному класі на другий рік; лише найбільш здібні діти могли засвоїти навчальну програму за 3 роки і покинути школу; четвертий рік навчання надавав більше можливостей для здійснення виховного впливу школи (ДАХО, ф. 200, спр. 415).

Ще однією із проблем початкової освіти того часу була обмежений курс навчання, що недостатньо сприяв розв'язанню завдання системи освіти – формуванню різнобічної особистості. З огляду на це, до навчальних планів шкіл уносилися нові дисципліни. Так, у школах Товариства грамотності у 1911-1912 навчальному році були введені такі додаткові предмети, як гігієна, малювання, музика, ліплення. Також у школах були класи ручної праці (по дереву).

Слід зазначити, що Товариство у своїх навчальних закладах намагалося втілити в життя найпередовіші форми та методи навчання й виховання підростаючого покоління. Так, у школах Товариства влаштовували вечори, шкільні свята, літературні ранки, присвячені пам'яті видатних людей, широко використовувалися словесні методи навчання і засоби наочності.

Окрім того, Товариство брало участь у поширенні мережі допоміжних шкіл для дітей, які мали фізичні вади розвитку (згідно з тогочасною статистикою, такими вважалось 3-4% дітей; але в реальному житті кількість дітей із вадами розвитку постійно збільшувалася внаслідок несприятливих економічних, соціальних та інших умов життя і сягала 8%). У деяких школах були створені допоміжні класи для дітей із вадами розвитку (у них навчалося не більше 5-20 учнів). Форми та методи роботи з такими дітьми передбачали: заняття-ігри (складання розрізних картин, побудови із кубиків, доміно, лото), що дозволяли розвивати уявлення, фантазію, увагу; наочні методи (ілюстрація і демонстрація), що сприяли зосередженості і наполегливості учнів; гімнастика, фізичні вправи; ручна праця; самостійні й індивідуальні заняття і вправи (ДАХО, ф. 200, спр. 415).

Таким чином, діяльність Харківського товариства поширення в народі грамотності сприяла розширенню мережі дитячих освітніх установ (початкових, допоміжних), ефективній організації навчально-виховної діяльності в них, а також створенні умов для розвитку різнобічної особистості.

До теоретичного і практичного вирішення проблем позашкільної освіти Товариство приступило тільки після того, як шкільною освітою почали займатися органи земського й міського управління. Саме 1890-ті роки стали періодом, коли головну ініціативу Товариство спрямувало на позашкільну освіту, до якої в той час входили дошкільна і власне позашкільна освіта.

Робота з дітьми дошкільного віку була спрямована на їх художній, фізичний, моральний і розумовий розвиток, що досягалося завдяки створенню умов для виявлення творчості і самодіяльності, а також

використанню різноманітних форм і методів навчання й виховання (ігри, ручна праця, прогулянки, розповіді, музичні заняття тощо), які підходили дітям певного віку. Так, з дітьми дошкільного віку часто проводилися заняття ручною працею: шиття, в'язання, вишивання (дівчата), робота по дереву (хлопці), ігри, прогулянки, співи (ДАХО, ф. 200, спр. 396).

Власне позашкільна освітня діяльність Товариства реалізувалась у відкритті Народного будинку, народних бібліотек, організації безкоштовних народних читань і лекцій (розповідей дітям, виразного читання, чарівного ліхтаря, кінематографу), народного театру, недільних шкіл і курсів, додаткових шкіл для підлітків, а також заняттях із дітьми на дитячих майданчиках, у позашкільних установах, веденні музейної справи тощо (ДАХО, ф. 200, спр. 470).

Треба відзначити, що Товариство опікувалося проблемою організації дозвілля дітей і молоді. Так, 7-12 червня 1915 р. Товариством був проведений з'їзд з питань організації розумних розваг для населення Харківської губернії, яка передбачала вжиття заходів, спрямованих на пробудження його духовних потреб у галузі наукових і прикладних знань, що реалізовувалось у поширенні книг, картин, улаштуванні бібліотек, читалень, читань, лекцій, бесід, курсів, музеїв тощо (ДАХО, ф. 200, спр. 446).

Завдяки самовідданій праці членів комітету сільських бібліотек Товариства і субсидіям, що надходили від земств, Харківська губернія вкрилася мережею народних бібліотек і вийшла на друге місце в Росії за їх кількістю. Товариством було відкрито п'ять безкоштовних народних бібліотек і одна при Народному будинку. Також Товариство відкривало книжкові склади, які, окрім Харківської, обслуговували й інші губернії, надсилаючи за зниженими цінами літературу земським установам, органам, що опікувалися народною тверезістю, приватним особам тощо (Коломієць, 1995). В організованих бібліотеках і читальнях улаштовувалися різного роду лекції і читання (читання вголос для неграмотного населення, читання і лекції з обговореннями, з картинками, таблицями, кінематографом, із використанням взірців художніх творів словесності, музики і живопису) і стали найпростішими і найдоступнішими формами розумних розваг. Програми систематичних лекцій і читань охоплювали релігію, етику, літературу, мистецтво, географію, історію, природознавство, агрономію, ветеринарію, суспільствознавство, кооперацію, гігієну, але найчастіше на них висвітлювалися різні питання життя рідної країни (інколи в порівнянні з життям інших країн) (ДАХО, ф. 200, спр. 446).

Окрім читань і лекцій, для дітей напередодні новорічних і різдвяних свят улаштовувались ялинки (зазвичай завдяки пожертвуванням).

Одним із найвизначніших досягнень Товариства стало будівництво і діяльність Народного будинку, який улаштовував бібліотеки і читальні, книжкові і картинні торгівлі, музеї і виставки, вечірні і недільні школи, класи для дорослих і підлітків, народні читання, лекції, бесіди і курси, спортивні заклади і змагання, дитячі садки та ясла, вистави, концерти,

літературні, вокальні, музичні і танцювальні вечори і ранки, народні клуби, чайні, їдальні, а також заклади культурного або економічного характеру (сільськогосподарський склад, продовольчу крамницю, бюро кооперативних і професійних організацій тощо) (ДАХО, ф. 200, спр. 446).

Одним із найефективнішим способом поширення ідей освіти серед населення і залучення його широких верств до освітньої діяльності члени Товариства вважали виставки, які знайомили громадськість з новими освітніми ідеями і сприяли її залученню до навчально-виховної діяльності: “Вважаючи шкільні виставки одним із факторів, що найбільше сприяє поширенню у школах правильних методів викладання і раціональній постановці навчальної справи, і беручи до уваги досвід минулого року, який показав інтерес суспільства до такого роду виставок, Ревельське педагогічне товариство постановило влаштувати в м. Ревель з 2 по 5 квітня 1909 р. Педагогічну виставку, до відділів якої поміж інших увійдуть такі: 1) навчальні посібники (моделі, картини, карти та ін.); 2) шкільна гігієна; 3) прикрашання класних кімнат” (ДАХО, ф. 200, спр. 337: 17). Дійсно, Товариство організувало різні стаціонарні виставки, пересувні виставки і виставки-музеї (наукові, історичні, етнографічні, гігієнічні та ін.) (ДАХО, ф. 200, спр. 446) і брало участь у виставках, що проводились іншими організаціями (ДАХО, ф. 200, спр. 332).

Для розвитку самодіяльності населення в освітній діяльності (зокрема, в організації в містах і селищах народних дитячих садків, ясел, майданчиків, осередків, клубів, шкіл та ін.), залучення його до загальної виховної роботи організувалися материнські і батьківські гуртки, які мали на меті допомогу матерям у виховній справі, залучення батьків до створення, розвитку й участі в забезпеченні діяльності дитячих установ: “Лише на основі найширшої діяльності громадськості можуть успішно розвиватися всі установи для позашкільної освіти й навчання дитини як у дрібних осередках, так і в загальних організаціях, що об’єднують їх” (ДАХО, ф. 200, спр. 451: 10-11).

Висновки. Таким чином, просвітницько-виховна діяльність Товариства набула значного поширення в Харківській губернії і реалізовувалася в освітній діяльності в навчально-виховних закладах (зокрема, початкових і допоміжних школах), позашкільній освітній діяльності (проводилась у Народному будинку, народних бібліотеках, читальнях, народному театрі, недільних школах і курсах, додаткових школах для підлітків, музеях, на дитячих майданчиках і передбачала проведення безкоштовних народних читань і лекцій (розповіді дітям, виразне читання, чарівний ліхтар, кінематограф), вистав, виставок, занять з дітьми тощо) і поширенні ідей навчання й виховання дітей серед широких мас населення.

Стаття не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективними напрямками дослідження вважаємо розкриття соціальної діяльності Харківського товариства поширення в народі грамотності, аналіз просвітницько-виховної діяльності інших громадських товариств, що діяли на території України наприкінці XIX ст. – на початку XX ст.

Література

1. Гомон М. Лев Толстой і харьківчане / М. Гомон, Л. Мачулін. – Х. : Харківська старина, 2008. – 176 с.
2. Камішнікова В. Діяльність Харківського товариства поширення в народі грамотності (кінець XIX – початок XX століття) / В. Камішнікова // Культурно-освітня робота. – 1983. – № 8. – с. 85-90.
3. Кізченко В. Діяльність Харківського товариства поширення в народі грамотності / В. Кізченко, А. Ткачук // Український історичний журнал. – 1985. – № 1. – С. 81-87.
4. Коломієць Т. Харківське товариство поширення в народі грамотності (1869-1920 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата іст. наук: спец. 07.00.02 "Історія України" / Т. Коломієць. – Харків, 1995. – 21 с.
5. Пальченкова В. Діяльність української інтелігенції в Харківському товаристві поширення в народі грамотності / В. Пальченкова // Наукові праці історичного факультету Запорізького державного університету. – Запоріжжя: Просвіта, 1999. – Вип. V. – с. 84-88.
6. Пантелей О. Діяльність Д. І. Багалія у видавничому комітеті Харківського товариства розповсюдження в народі грамотності / О. Пантелей // II Сумцовські читання: наук. конф. – Харків, 1996 / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://museum.kh.ua/academic/sumtsov-conference/1996/article.html?n=813>.
7. Державний архів Харківської області (ДАХО). Фонд 200 – Харьковское общество распространения в народе грамотности, 1869-1920. Оп. 1, дело 323 – Список членов редакционной комиссии, программы, темы и переписка по составлению народной энциклопедии. 1908 г. – 234 л.
8. ДАХО. Фонд 200. Оп. 1, дело 332 – Программы заседаний правления. 1909 г. – 46 л.
9. ДАХО. Фонд 200. Оп. 1, дело 337 – Переписка о работе школьного комитета, о постройках школ в уездах, о льготах нуждающимся ученикам; сведения об экзаменах и учениках, о конкурсе преподавания в школах и заявления учителей. 1909 г. – 154 л.
10. ДАХО. Фонд 200. Оп. 1, дело 396 – Исторический обзор о деятельности Харьковского общества-правления и его учреждений, устав, инструкция, отчет Московского общества грамотности. 1912 г. – 59 л.
11. ДАХО. Фонд 200. Оп. 1, дело 415 – Положение о сельских дополнительных школах, отчеты комитета и отдельных школ и переписка о работе школ. 1913 г. – 96 л.
12. ДАХО. Фонд 200. Оп. 1, дело 446 – Списки тем, тезисы докладов съезда по организации разумных развлечений. 1915 г. – 138 л.
13. ДАХО. Фонд 200. Оп. 1, дело 451 – Протокол пленарного заключительного собрания съезда по вопросам организации разумных развлечений. 1915 г. – 19 л.
14. ДАХО. Фонд 200. Оп. 1, дело 470 – Протоколы заседаний комиссии разумных развлечений и доклад по курсам по внешкольному образованию. 1916 г. – 53 л.

References

1. Gomon, M., & Machulin, L. (2008). *Lev Tolstoi i kharovchane [Leo Tolstoy and Kharkovites]*. Kharkov: Kharkovskaya starina [in Russian].
2. Kamyshnykova, V. (1983). *Diialnist Kharkovskogo tovarystva poshyrennia v narodi gramotnosti (kinets XIX – pochatok XX stolittia) [Activity of Kharkiv Society of Spread of Literacy among People (the end of the 19th century – the beginning of the 20th century)]*. *Kulturno-osvitnia robota – Cultural-Educational Work*, 8, 85-90 [in Ukrainian].

3. Kizchenko, V., & Tkachuk, A. (1985). Diialnist Kharkovskogo tovarystva poshyrennia v narodi gramotnosti [Activity of Kharkiv Society of Spread of Literacy among People]. *Ukrainskyi istorychnyi zhurnal – Ukrainian Historical Journal*, 1, 81-87 [in Ukrainian].

4. Kolomiets, T. (1995). Kharkivske tovarystvo poshyrennia v narodi gramotnosti (1869-1920 rr.) [Kharkiv Society of Spread of Literacy among People (1869-1920)]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv: KhSU [in Ukrainian].

5. Palchenkova, V. (1999). Diialnist ukraïnskoi inteligentsii v Kharkovskomu tovarystvi poshyrennia v narodi gramotnosti [Activity of Ukrainian Intellectuals at Kharkiv Society of Spread of Literacy among People]. *Naukovi pratsi istorychnogo fakultetu Zaporizkogo derzhavnogo universytetu – Scientific Works of Historical Faculty of Zaporizhzhia State University*, 5, 84-88 [in Ukrainian].

6. Pantelei, O. (1996). Diialnist D. I. Bagalii u vydavnychomu komiteti Kharkovskogo tovarystva poshyrennia v narodi gramotnosti [Activity of D. I. Bagaliy in Publishing Committee of Kharkiv Society of Spread of Literacy among People]. *Proceedings from SCh '12: II naukovoï konferentsii "Sumtsivskii Chytannia" – The Second Scientific Conference "Sumtsov Readings"*. Retrieved from <http://museum.kh.ua/academic/sumtsov-conference/1996/article.html?n=813> [in Ukrainian].

7. Derzhavnyi Archive Kharkivskoi Oblasti (DAKhO). (1908). Fond 200 – Kharkovskoe obshchestvo rasprosrataneniia v narode gramotnosti, 1869-1920. Opys 1, delo 323 – Spisok chlenov redaktsionnoi komissii, programmy, temy i perepiska po sostavleniiu narodnoi entsyklopedii [State Archive of Kharkiv Region (SAKHR). (1908). Fund 200 – Kharkiv Society of Spread of Literacy among People, 1869-1920. Description 1, Case 323 – List of Members of Publishing Commission, Programs, Themes and Correspondence on Compiling People's Encyclopedia] [in Russian].

8. DAKhO. (1909). Fond 200. Opys 1, delo 332 – Programmy zasedaniy pravleniia [SAKHR. Fund 200. Description 1, Case 323 – Programs of Board Meeting] [in Russian].

9. DAKhO. (1909). Fond 200. Opys 1, delo 337 – Perepiska o rabote shkolnogo komiteta, o postroikah shkol s uezdah, o lgotah nuzhdaiushchimsia uchenikam; svedeniia ob ekzamenah i uchenikah, o konkurse prepodavaniia v shkolah i zaïavleniia uchitelei [SAKHR. Fund 200. Description 1, Case 323 – Correspondence about Work of School Committee, Building School in Districts, Benefits for Needy Students; Information about Exams and Students, Teaching Competition at Schools and Teachers' Applications] [in Russian].

10. DAKhO. (1912). Fond 200. Opys 1, delo 396 – Istoricheskiy obzor o deiatelnosti Kharkovskogo obshchestva-pravleniia i ego uchrezhdeniy, ustav, instruktsiia, otchet Moskovskogo obshchestva gramotnosti [SAKHR. Fund 200. Description 1, Case 396 – Historical Review of Activity of Board of Kharkov Society and its Offices, Statute, Instruction, Report of Moscow Society of Literacy] [in Russian].

11. DAKhO. (1913). Fond 200. Opys 1, delo 415 – Polozhenie o selskikh dopolnitelnykh shkolah, otchety komiteta i otdelnykh shkol i perepiska o rabote shkol [SAKHR. Fund 200. Description 1, Case 415 – Regulation on Additional Rural Schools, Reports of Committee and Some Schools and Correspondence about Work of Schools] [in Russian].

12. DAKhO. (1915). Fond 200. Opys 1, delo 446 – Spiski tem, tezisy dokladov zyezda po organizatsii razumnykh razvlecheniy [SAKHR. Fund 200. Description 1, Case 446 – List of Themes, Abstracts of Congress on Organization of Reasonable Entertainments] [in Russian].

13. DAKhO. (1915). Fond 200. Opys 1, delo 451 – Protokol plenarnogo zakliuchitelnogo sobraniia syezda po voprosam organizatsii razumnykh razvlecheniy

[SAKhR. Fund 200. Description 1, Case 451 – Protocol of Plenary Closing Meeting of Congress on Organization of Reasonable Entertainments] [in Russian].

14. DAKhO. (1916). Fond 200. Opys 1, delo 470 – Protokoly zasedaniy komissii razumnyh razvlecheniy i doklad po kursam po vneshkolnomu orrazovaniiu [SAKhR. Fund 200. Description 1, Case 470 – Protocols of Meetings of Commission of Reasonable Entertainments and Report on Courses on Extracurricular Education] [in Russian].

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена розкриттю просвітницької та виховної роботи Харківського товариства поширення в народі грамотності. Воно діяло впродовж 1869-1920 рр. У статті визначені напрями діяльності товариства, зокрема: опіка, захист і збереження здоров'я дітей; видавнича діяльність; просвітницько-виховна діяльність. Опіка, захист і збереження здоров'я дітей передбачали дослідження особливостей дитячого розвитку; медичне обстеження і нагляд за здоров'ям учнів; надання різного роду допомоги дітям. Видавнича діяльність включала видання різних книг для народу, зокрема «Народної енциклопедії наукових і прикладних знань». У статті висвітлено напрями просвітницько-виховної діяльності товариства, зокрема: розвиток початкової шкільної освіти, позашкільна освітня діяльність, поширення ідей навчання й виховання серед широких мас населення. Розвиток початкової шкільної освіти передбачав розширення мережі дитячих освітніх установ (початкових, допоміжних), ефективній організації навчально-виховної діяльності в них, а також створенні умов для розвитку різнобічної особистості. Позашкільна освітня діяльність включала організацію занять із дітьми дошкільного віку та дітьми, які не були включені до системи освіти. Вона здійснювалася у Народному будинку, бібліотеках, читальнях, народному театрі, недільних школах, додаткових школах для підлітків, музеях, на дитячих майданчиках і передбачала проведення читань, лекцій, організацію виставок, вистав тощо. Поширення ідей навчання й виховання серед широких мас населення здійснювалося завдяки їх залученню до освітньої діяльності товариства, участі в педагогічних виставках, читаннях, виставах, батьківських клубах та організації дитячих садків, ігрових майданчиків, шкіл, клубів тощо.

Ключові слова: Харківське товариство поширення в народі грамотності, просвітницько-виховна діяльність, освіта, діти, розвиток.

UDC 37.015.311

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-2-170-178

The theory of personality's creative self-realization as a methodological basis of innovative heuristic education

Теорія творчої самореалізації особистості як методологічна основа інноваційної евристичної освіти

Охана Nefedchenko,
postgraduate

Оксана Нефедченко,
аспірантка

<https://orcid.org/0000-0003-1656-2422>

neoksana@ukr.net

Sumy A.S. Makarenko Pedagogical
University

✉ 87 Romenska St.,
Sumy, Sumska region,
40002

Сумський педагогічний
університет імені А.С.Макаренка

✉ вул. Роменська, 87
Суми, Сумська обл., 40002

Original manuscript received August 29, 2018

Revised manuscript accepted September 25, 2018

ABSTRACT

The article covers the main stages of development of the conceptual ideas of person's creative self-realization. The origin of the term "self-realization" is revealed. It has been discovered that the essential ideas of human self-realization were started in the ancient East and Greece and continue to evolve rapidly as the main spiritual needs of every person in the conditions of modern, renewed European civilization. In the article the philosophical views of the national genius G. Skovoroda about self-development and self-realization of the personality are highlighted. According to G. Skovoroda, the use of person's natural inclinations and abilities in "similar work" is the fundamental foundation of every man's happy life. It is revealed that the ideas of self-development and self-realization of the personality are the methodological basis of modern innovative education of the heuristic type. The article emphasizes the importance of the successful self-realization of the professional and creative potential of the nowadays teacher in the process of modernizing his professional education. Educators-self-implementers perform heuristic pedagogical activity most successfully. Self-cognition, the ability of cognitive, research, constructive and creative collaboration are the structural components of each participant in an innovative heuristic educational process. It is emphasized that the process of self-development and self-growing is the main part of personal self-realization. Constant changes in the internal and external world of the future teacher lead to the obligatory development of educational heuristic activities – search, reconstructive, constructive, and creative. All participants in the educational heuristic process constantly improve and develop their professional and creative potential, creating specific educational products – the result of their individual and collective heuristic work and at the same time the main indicator of the success of personal self-realization.

Keywords: *creative self-realization, nowadays teacher, professional creative potential, self-development of the personality, innovative heuristic education, educational heuristic activity.*

Introduction. Modern life, development, personal education, in particular the future specialist – engineer, agrarian, teacher – occur in a tense social and psycho-emotional situation caused by the global social and spiritual crisis, interpersonal and intercultural alienation and misunderstanding of each other. The process of increasing the wealth of the material world leads to a marked decrease in moral values, the degradation of spiritual qualities and human needs. Such phenomena exacerbate the problem of high-quality education of schoolchildren and students, make them more actively and more closely focus on the philosophical, psychological and pedagogical ideas of ancient and modern thinkers, seek ways to overcome the growing crisis in the spiritual, cultural and educational life, persistently find new approaches, models and techniques of teaching and upbringing of the younger generation. Today traditional education is prevailing in secondary and high school with a priority of dogmatic-reproductive, transmitting monologic methods of educational work, stands its ground using loud slogans about reorganization and modernization, demonstrations of staged public lessons as a cover. Indeed, innovative and humanistic education, in particular, heuristic education, which is created by the mind and hands of only certain enthusiasts, scientists and teachers, meets with difficulties and does not unfold in a powerful and massive innovation process. And it is absolutely necessary on the territory of Europe and the whole world, because through the true innovation and creative education of the younger generation, in the conviction of many progressive philosophers and teachers, it is possible to go to overcome the global social, economic, spiritual and moral crisis, which really threatens prosperity and life of modern mankind and future generations.

In order to create and universally introduce varied variants in the form and content of the models and techniques of new education, aimed at the formation of an active, humane, creative personality, it is worth, first of all, to find scientifically proven methodological and theoretical foundations that will form the basis for constructing a new essence and architecture of the educational system, just educational process. Such a reason, according to the well-known foreign and native scholars – philosophers, psychologists, and teachers (R. Burns, A. Maslow, K. Rogers, P. Freire, N. Barbalis, V. Sukhomlinsky, B. Korotyayev, V. Lozova, A. Khutorskoy, etc.) – can become systematized into a single complex of ideas of person's self-realization.

Analysis of actual research. The acute need for modern education in the changes of outdated methods of studying new material, organization of independent work, detection and application of the criteria of the quality of pupils' and students' knowledge is becoming the main reason for replacing the traditional, mainly reproductive and authoritarian education with a new, democratic, innovative, creative in its content educational system, which corresponds to the modern goal of national education – the creative self-realization of every citizen throughout his life. Modernized education should be humanistic, aimed at the development of personality, the disclosure of his internal abilities, and their improvement. Every person is talented and

individual. It is necessary to find and develop his talent. Most modern education is aimed at the search, development and improvement of the personal qualities of the younger generation, using new, more effective ways of “communicating” with students. The teacher must teach student continuously self-development, self-realization and self-improvement. Problems of person’s creative self-realization were investigated both by foreign and national researchers. Among foreign scholars one can distinguish A. Maslow – the author of the most detailed concepts of self-actualization and self-realization of the individual, he investigated the individual qualities of self-actualizing people and considered self-realization as the fundamental need of developed individual. K. Rogers considered the main way to personality’s self-actualization is the transformation of “I-real” into “I-ideal” with a significant self-growth of the human inner world.

The analysis of the researched works showed that their authors state the essential use of the complex of ideas of person’s self-realization in modern education. One of the main tasks for the teacher is to help pupil and student to find the life potential hidden in them, to develop it, to teach independently to use their internal forces to achieve the goal, for self-growing the basis of self-realization. Traditional education did not foresee the development of individual personality, his hidden abilities. The guiding principles of patterned thinking is a direct threat of the destruction of the creative potential of young people – the basis of a future independent, prosperous nation.

The aim of the article. Therefore, the aim of this article is to study the genesis, essence, purpose of the modern theory of creative self-realization of personality as a methodological basis of innovative heuristic education.

Methods of research. The purpose of the work necessitated the use of set of theoretical research methods: clarification such definitions as “self-realization”, “self-cognition”, “self-development”; comparative analysis and comparison of different approaches to the definition of the above mentioned concepts, which provided an opportunity to reveal the essence, purpose and means of achieving a person of high-level self-realization on the condition of development and implementation of innovative heuristic education to educate a new person, a new generation of independent and creative citizens of new country.

Results and discussions. Modern science has established that the ideas of creative and spiritual self-realization of a growing and adult person were first laid in the works of the ancient East’s thinkers. Conceiving and generalizing the works of thinkers of India, China, Japan, the Arab East, a modern scholar from India N. Shrivastava, came to the conclusion that the term “self-realization” used in European languages corresponds to its original Sanskrit “atma sakishat kar”, where “Atma” means “manifestation”, “movement”, “excitement”, and “kar” – to do, that is, self-actualization means the real, effective movement (manifestation, growth) of man to his highest spirit, which is combined with “the worldly energy of the Creator”(Шривастава, 2004: 44).

Thus, from the very beginning of one of the most significant and radical ideas of mankind about the necessity and possibility of development and the powerful growth of spiritual and physical forces of man, the basic life strategy was determined – self-realization of every individual is embodied in it from the birth of the life (spiritual, physical, creative) potential. The purpose of such movement upward, the Eastern philosophers considered the achievement of a certain perfection of human qualities. Therefore, “for an Eastern man, specific quality of consciousness is characteristic – vertical consciousness, aspiration, impulse to move up, where there is perfect and ideal. The movement of a man upwards is a symbol of his perfection. The boundaries of human perfection do not exist, we only need to constantly take care of this, direct ourselves to achieve the perfection of spiritual and physical strength” (Рибалко, 2007: 7).

To achieve such an accomplishment, the philosophers of China and other eastern countries often relied on ideals, models of achievements of noble men who mastered various types of crafts and arts (chariot management, musical or verbal skills, possession of mathematical operations, etc.). The achievements of excellence in the management of man himself, as well as the realization of a moral imperative: the observance of laws, a humane attitude to other people were emphasized: “What I do not want to do to me, I do not want to do to others” (Лунь Ой, 1972: 150). At the same time, in Eastern philosophy, along with the motives of a certain freedom and true humanistic values as factors of spiritual and creative self-realization of a man, other tendencies are noticeable: orderly observance of the hierarchy of order, subordination to rituals and traditions, which is especially noticeable in the philosophy of Confucianism. It was Confucius (552-479 BC) and his supporters of various times advocating the idea of order as the basis of any social and personal life (Лунь Ой, 1972: 150 – 152). In the following centuries the philosophers of China bended every effort to unite the three teachings: Confucianism, Taoism and Buddhism. Their ten-year interaction clearly revealed the most qualitative and viable values of each doctrine, which made it possible to discard many unnecessary, untrue facts. So, from the XII century a qualitatively new philosophical direction “Three Doctrines” (Santszyan) is being formed, which synthesizes the best achievements of Confucianism, Taoism and Buddhism. This trend, which miraculously combines the rationality of Confucianism, the materialism of Taoism, psycho-technology and the mysticism of Buddhism, is now recognized as the unofficial religion of China. Appeal to the philosophical concepts of China personality, his ideals and self-realization is not accidental. In our time, the world community with increased interest is watching the accelerated pace of economic development of modern China, taking place in conditions of political stability, a high level of spiritual and moral values, which gradually evolved for many centuries. Today, the Chinese nation characterizes itself as strong, with a healthy moral culture and exemplary, positive ethics. The constant centuries-old orientation of the majority of Chinese people to traditional philosophical and religious ideas and ideals of life’s self-realization helped to form a rational approach to life, maximum practicality, patience, hard work and rare phenomena for our world – solidarity, community loyalty, and friendliness. And the main distinguishing features of the Chinese, which has reached “acme” (the peak of its

self-realization), is its insurmountably positive attitude towards the world, optimism in difficult situations, which is dialectically combined with modesty, caution, and silent diligence in labor. Undoubtedly, such national traits and mentality are shaped by China's flexible spiritual culture based on Santszyan as the unity of the three teachings and may appear to be the very spiritual principles that contribute to the development and full self-realization of the individual in modern society.

The synthesis of the sources of the Eastern, mainly Chinese philosophy of the second millennium, using the systematic approach to the subject of research gives grounds to clarify the essence of the phenomenon of self-realization of a man (the movement to the highest spiritual and creative perfection), the goal of this process (mastering the high level of development of positive, dialectically related among them spiritual, moral and pragmatic features – diligence, caution, silent thoroughness, modesty, optimism, friendliness, etc.). The main ways of achieving such level of self-realization is the Eastern philosophy in a fairly general form, indicating, often indirectly, on such activities as professional work, learning, communication, spiritual practices, etc.

The ideas of the ancient Greek philosophy (Socrates, Plato, Aristotle and their followers) became important for the study of the essence, purpose, meaning and direction of the individual's self-realization. The main purpose of human life as the self-realization of his intellectual and creative forces, considered Socrates (469 – 369 BC) – is the search and achievement of the truth. And the truth is the same for everyone – to know oneself, to find moral values and norms common to all people, to make sure that the distinction between good and evil is not relative, but absolute. The way to achieve the truth Socrates considered the establishment of an unknown and gradual replacement of his hidden, according to the philosopher, subconscious knowledge, comprehension and use of them in practical activity. Socrates first discovered the mechanism for acquiring such knowledge. This is a creative (heuristic) dialogue – with himself, his mentor, other interlocutors – by setting up a question series and gradually finding answers to them. In such tense and engaging dialogue, according to Socrates, the development and self-realization of human life's potential – the process of self-absorption into the inner own world of the spiritual world for the creation of new knowledge, reflection and verification by the experience gained from the truths. Socrates convinced that the self-realization of a man occurs first and foremost in the search for and confirmation of the spiritual truths that underlie the soul. Such truths are different from corporal desires. The spiritual person, according to Socrates, is primarily directed at his acts to justice, to service other people, to self-help, even to self-denial (“not to take, but to give away”). And Socrates remained in the memory of mankind as a living and brilliant spiritual example, who, at the cost of his own life, proved how to really adhere to his principles and ideals without giving way to them even before mortal danger.

Plato (427 – 347 BC), a disciple and follower of Socrates, sharing the philosophy and life principles of his teacher, not only developed the doctrine of Socrates about the dialectic of world's cognition as a world of ideas, but also presented the original theory of the idea of the Beneficence as the supreme idea as the purpose of human life. In Plato's opinion, striving for supreme,

beautiful, perfect occurs only in the process of profound knowledge, creative experience, internal tension of consciousness, when a person has the opportunity to know true happiness, realizing wisdom, moderation, courage and justice, as well as the desire to live in the community, where his personality, his spiritual qualities are manifested in their development, self-improvement, and actual manifestation (Платон, 1993: 57-58).

No less famous philosopher Aristotle, a disciple of Plato, has risen in solving the problem of self-realization to greater generalizations than his predecessors and teachers. Therefore, he regarded self-realization as the realization of the spiritual and physical abilities of a man as the goal of his life, the purpose of a man. Only their realization is able to bring the individual real happiness, the highest bliss and good (Аристотель, 1981). Thus, the ancient Greek philosophers, revealing the ideas of man's self-realization as its most important purpose, consider the essence of self-realization as the focus of spiritual and physical abilities of the individual to self-cognition as a knowledge and experience of truth, good and happiness. It is important that prominent philosophers first tried the ways to achieve such goal – the methods and mechanisms of heuristic (creative) activity (constant dialogue, the discovery of the unknown, a series of cognitive questions on the essence of the problem, logical arguments and evidence, conclusions about self-acquired knowledge of truths, etc.). The heuristic (Socratic) approach to life and the processes of its cognition finds its creative embodiment in the modern innovation education of America, Europe, and Asia.

The philosophical constructions of human self-realization, self-development, and self-actualization of the outstanding national thinker, philosopher, and writer Gregory Skovoroda are close to ancient ideas and ways of self-realization. Our native genius, a representative of the ethno-humanistic direction of the European Enlightenment, considered the purpose of human existence as the realization of a happy humane life – “spiritual joy”, “heartfelt joy”. The philosopher asserts that it is easy to be happy, because a person is in need for simple thing: “Thanks to the blessed God that he made necessary things not difficult, but unnecessary – difficult” (Сковорода, 1973: 111). According to G. Skovoroda, the only way to realize such life can be only “similar work” – work on vocation, which corresponds to the inner nature of a man. Proceeding from the fact that happiness should be sought where the nature dominates, Skovoroda believes that proclaimed by Socrates the principle of “self-cognition” remains in force and calls for the cognition by man of his natural inclinations to a particular type of activity. Skovoroda considered “similar work” as a sense of life, moral category. Constant self-knowledge allows a person to produce a lifestyle appropriate to his nature, in the center of which “similar work” is again. Therefore, human happiness is not a mirage; it is possible for every person and depends only on himself. Understanding human happiness as “heartfelt joy”, Skovoroda develops the philosophy of the heart and, according to foreign researchers, is thus the first theorist of philosophical cardiocentrism. He argues that work must coincide with public interests. Real happiness is the coincidence of personal and social. Thus, the question of the nature of a man had for Skovoroda double significance: firstly, person's cognition of his own nature and the choice of activity

makes work, including education, joyful; and secondly, such a work is socially useful. "Similar work" is the basis of the whole "machine" of public life, "the beginning", and "the crown" of man's and society joy.

As an educator, Skovoroda considered that society is ideal when a person realizes himself in "similar" work. However, he did not say that there is the work of the enslaved, and they must be liberated. The glorification of work by Skovoroda was quite abstract, because the bonds of serfdom could not be broken up with illusory weapons of "self-cognition", "virtue" and "truth". However, the strength of Skovoroda is not in his "answers", but in that he put in front of public opinion the greatest social issues of his time and it is in labor, in its democracy saw the basis of personal and social well-being (Ярцусь, 1988: 402-418). Grigory Skovoroda, with his theory of "similar work", emphasized that the most important task of the teacher was to reveal and develop those specific for each student the abilities that nature gave him. Only this way can you make a happy student and at the same time bring great benefits to society. G. Skovoroda emphasized that each student has an individual spiritual nature, and it cannot be reduced to some common values and interests.

Scientific works by modern scholars (A. Maslow, K. Rogers, B. Korotyayev, V. Lozova, A. Khutorsky, etc.) about problems of creative self-realization of those who study (in particular, schoolchildren and students) have isolated the concept of personal growth (PG) of cognitive-creative and professional-creative potential of the person as the main link of self-realization of those who receive general and vocational education. With full personal growth (PG), for example, the future teacher, these changes affect the relationship of the individual with the inner world, and with the outside world. On the basis of the concepts of personal growth and self-realization A. Maslow, K. Rogers, as well as scientific positions of domestic scientists V. Sukhomlynsky, G. Ball, L. Rybalko, a system of the most important criteria of professional and creative self-realization, in particular, the future teacher can be constructed. First of all, it is the achievement of the basic qualities of professional competence – developed motives, knowledge and skills for self-cognition, self-esteem, self-improvement, self-development, self-affirmation; an understanding of yourself and your students, the correct assessment of any situation and the ability to behave in a manner that is adequate to the circumstances. The modern teacher is noted by deeply motivated professional creativity as a leading, universal characteristic of self-realization of the individual (A. Maslow, V. Sukhomlynsky). Real educators-self-implementers do not lose their creative potential but even increase it. Creativity acts as an indispensable attribute and confirmation of the psychological health of the individual, it is present in every form of their life: work, study, communication, leisure. Competent, self-fulfilling personality of the teacher is characterized by developed socialization, ability to heuristic (cognitive-exploratory, constructive, creative) cooperation with other participants in the educational process. The most important quality of a creative teacher is the constant readiness to safely and openly meet the vital and professional problems, resolutely and consistently solve them, finding internal and external resources. This level of professional and creative self-realization can provide the high requirements of a new type of

innovative education – heuristic education, which is built primarily on the independent creative activity of teachers, educators, students, schoolchildren, in their possession of the mechanisms and methods of all types of heuristic educational activities (cognitive, reconstructive, constructive, predictive, creative). Therefore, one can assume with sufficient assurance: if the cognitive-creative and professional self-realization of the individual is a vital and professional goal of man, then heuristic education is the most important and irreplaceable means of successful achievement of such a goal.

Conclusions. Relying on the research of foreign and native scientists, one can define creative self-realization as a conscious, purposeful process of deployment and growth of the essential forces of man, his ideas, creative abilities, needs, motives, values of life. The self-realization of the creative potential of the individual is the realized self-executing and productive process of its creative self-development (self-education, self-improvement, self-regulation, self-evaluation) with the obligatory specific creative products of this process – internal (developed creative motives, abilities, abilities, values, etc.) and external (results of the research, prepared reports, abstracts, articles, books, professional projects, etc. (Лазарев, 2016: 239). The discovery of the phenomenon of self-actualization of a growing and mature person is the first page of pedagogical and psychological science. It is primarily due to the fact that a person, in the process of his formation, is granted a new status – an independent individual with high potential who, above all, has to rely on his own strength, mind and energy and not justify his failures by social problems, intrigues of the enemies and lack of happy event. His life's success, happiness and prosperity are related to the power and direction of his self-realization, and as a rule, they do not depend a lot on the admiration of capricious destiny. The external (social) dominant of the development of the inner world of the individual is intended primarily to stimulate, create favorable conditions for the growth and development of the natural in a person.

Література

1. Аристотель. Соч. В 4 томах. – Т. 3. – М.: Мысль. 1981. – 613 с.
2. Лунь Ой. Древнекитайская философия: в 2 т. – М., 1972. – Т. 1.
3. М.О. Лазарев. Педагогічна творчість: навч. посіб. / М. Лазарев. – Суми: ФОП Цьома С.П., 2016. – 294 с.
4. Платон. Собр. соч.: в 4 т. / Платон – М., 1993. – Т. 2.
5. Рибалко Л.С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект): монографія / Л.С. Рибалко. – Запоріжжя: ЗДМУ, 2007. – 443 с.
6. Сковорода Г. Початкові двері до християнського добронравія / Г. Сковорода // Твори в 2-х томах. – М., 1973. – Т. 1.
7. Степан Ярцусь. Кордоцентризм – підстава української духовності і філософії // Науковий Конгрес на 1000-ліття хрещення Русі-України: Збірник праць Ювілейного Конгресу. – Мюнхен, 1988.
8. Шривастава Н. Самореалізація человека / Нирмала Шривастава // Наука и религия. – 2004. – № 11. – с. 44.

Reference

1. Arystotel (1981). Sochinenij v 4 t. [Works in 4 vol.]. Vol. 3. M.: Mysl [in Russian].

2. Lun Oi. (1972). Drevnekytayskaia fylosofyia [Ancient Chinese philosophy] v 2 t. Vol.1. M. [in Russian].
3. Lazariev, M.O. (2016). Pedahohichna tvorchist [Pedagogical creation]. Sumy: SumDPU [in Ukrainian].
4. Platon (1993). Sobranie sochinenij v 4 t. [Collected works in 4 vol.]. Vol. 2. M.: Mysl [in Russian].
5. Rybalko, L.S. (2007). Metodoloho-teoretychni zasady profesiino-pedahohichnoi samorealizatsii maibutnoho vchytelia (akmeolohichni aspekt) [Methodological theoretical principles of professional pedagogical self-realization of future teacher (acmeological aspect)]. Monohrafiia [Monograph]. Zaporizhzhia: ZDMU [in Ukrainian].
6. Skovoroda H. (1973). Pochatkovi dveri do khrystyianskoho dobroprav'ia [The initial door to the Christian well-mannered people]. Tvory v 2 t. [Works in 2 vol.]. Vol. 1. M. [in Russian].
7. Yartsu S. (1988). Kordotsentryzm – pidstava ukraïnskoi dukhovnosti i filosoфии. [Cordocentrism – is the foundation of Ukrainian spirituality and philosophy]. Zbirnyk prats Yuvileinoho Konhresu [Collections of works of the Anniversary Congress]. Miunkhen [in Germany].
8. Shryvastava N. (2004). Samorealyzatsyia cheloveka [Self-realization of personality] Nauka u relyhiya [Science and religion]. №11, p. 44[in Russian].

АНОТАЦІЯ

У статті висвітлено основні етапи розвитку концептуальних ідей творчої самореалізації особистості. Виявлено походження терміна "самореалізація". Виявлено, що сутнісні ідеї самореалізації людини започатковані у стародавньому Сходу та Греції та продовжують швидко розвиватися як провідні духовні потреби кожної людини в умовах сучасної оновленої європейської цивілізації. У статті висвітлено філософські погляди вітчизняного генія Г. Сковороди про саморозвиток і самореалізації особистості. На думку Г. Сковороди, використання природних схильностей і здібностей людини у "сродній праці" є фундаментальною основою щасливого життя і людини, і суспільства. Виявлено, що ідеї саморозвитку і самореалізації особистості є методологічною основою сучасної інноваційної освіти евристичного типу. У статті наголошується на важливості успішної самореалізації професійного та творчого потенціалу нинішнього вчителя в процесі модернізації його професійної освіти. Педагоги-самореалізатори найуспішніше виконують евристичну педагогічну діяльність. Самопізнання, здатність пізнавальної, дослідницької, конструктивної і креативної співпраці є структурними компонентами кожного учасника інноваційного евристичного навчального процесу. Підкреслюється, що процес саморозвитку і самозростання є основною частиною особистої самореалізації. Постійні зміни внутрішнього та зовнішнього світу майбутнього вчителя призводять до обов'язкового розвитку освітньої евристичної діяльності – пошукової, реконструктивної, конструктивної, креативної. Всі учасники навчально-виховного евристичного процесу постійно вдосконалюють і розвивають свій професійно-творчий потенціал, створюючи конкретні освітні продукти – результат їхньої індивідуальної і спільної евристичної роботи й одночасно основний показник успішності особистісної самореалізації.

Ключові слова: *творча самореалізація, майбутній вчитель, професійно-творчий потенціал, самозростання особистості, інноваційна евристична освіта, освітня евристична діяльність.*

УДК 37.014.3.(477)

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-2-179-191

Educology and educology: actuality of sciences development in conditions of educational reformation in Ukraine

Едукологія та освітологія: актуальність розвитку наук в умовах реформування освіти в Україні

Svitlana Tolochko,

candidate of pedagogical sciences,
doctoral candidate

<https://orcid.org:0000-0002-9262-2311>

tolochkosvitlana331@gmail.com

National M. Dragomanov

Pedagogical University

✉ 9 Pirogova St.,

Kyiv, 01601

Світлана Толочко,

кандидат педагогічних наук,
докторант

Національний педагогічний

університет імені

М.П.Драгоманова

✉ вул. Пирогова, 9, м. Київ, 01601

Original manuscript received August 19, 2018

Revised manuscript accepted September 25, 2018

ABSTRACT

The article analyzes emergence and development of new scientific directions in foreign and domestic educational spaces – educology. Partial analysis and comparison, carried out through comparison of subject, object and tasks of the science, confirms their commonality.

Educology is a new independent social integrative science about education, studying general laws of organization, educational sphere functioning and development; principles of educated person formation and determination of fundamental knowledge as a part of universal human culture, a basis for vocational training.

The main task of educology is development of educational sphere as a social phenomenon, which contributes to spiritual, cultural, socio-economic, scientific and technological functioning, reproduction and development of society; educology is aimed at the process of formation of a educated society, formation of society collective intelligence and development of modern civilization as a civilization of education and science.

So, the science is not about scattered branches of knowledge, but the idea of integrity of educational sphere functioning and development, interdisciplinarity, transdisciplinarity, integrity, systemicity is confirmed.

An overview of world and national experience in implementing this science in educational system, in the programs proposed by institutions, has confirmed their ability to respond to the challenges of modern society. Examples of introduction of educology in the curricula of foreign and domestic higher educational institutions (Lithuanian University of Life Sciences and Kyiv Boris Grinchenko University). The science is being transformed into an educational paradigm aimed at continuous sustainable development of the society.

An attempt was made to sample the analysis of a new science of educometry, which determines the quality of education as one of the quality of life indicators, which requires highly qualified, competitive specialists in the pedagogical profession.

Keywords: *educology, sphere of education, quality of educational activity, education.*

Вступ. Концепція розвитку педагогічної освіти поряд із Концепцією реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” сприяє визначенню пріоритетів подальшого розвитку цієї галузі в Україні. Серед ключових завдань різних рівнів педагогічної освіти у контексті нашого дослідження звернемо особливу увагу на вимоги до третього (освітньо-наукового) рівня вищої педагогічної освіти – підготовки наукових і науково-педагогічних працівників на рівні, що відповідає міжнародним, зокрема, європейським вимогам до докторів філософії/докторів мистецтва, які мають забезпечити якість вищої педагогічної освіти та наукових досліджень у сфері освіти – едукології, освітології (Концепція, 2018).

Принципно зазначимо, що *третьій* (освітньо-науковий/освітньо-творчий) рівень здобувача вищої освіти *ступеня доктора філософії* відповідає дев'ятому рівню Національної рамки кваліфікацій – здатність визначати та розв'язувати соціально значущі системні проблеми в певній галузі діяльності, які є ключовими для забезпечення стійкого розвитку та вимагають створення нових системоутворювальних знань і прогресивних технологій (Національна рамка кваліфікацій, 2011). Також у Концепції розвитку педагогічної освіти йдеться про актуальність і життєздатність наук, пов'язаних із процесом підготовки й розвитку фахівців світового рівня, а саме: *едукології та освітології*.

Світова й вітчизняна наукова спільнота досліджує особливості новітніх наук, пов'язаних із розвитком освітньої галузі. Так, едукологію інженерної освіти досліджував ізраїльський учений В. Лівшиц (2011); як нове розуміння місії освіти в природно-соціальних системах освоював російський науковець В. Нікітенко (2011); а його співвітчизник В. Прокопцов деталізував методологію едукології (2005); її інваріантні характеристики вивчав білоруський науковець М. Міцкевич (2010). Особливості едукології як науки розробляли вітчизняні учені: поняття “едукологія” та “освітознавство” в контексті розвитку освітології аналізувала Н. Кузьменко (2012); едукологічні дослідження у вищій школі деталізував К. Пахотін; проблему трансформації класичної педагогіки в сучасну інфоноосферну едукологію – О.Проказа (2009). Освітологію як новітній напрям вітчизняної науки вивчали такі вчені, як В. Луговий (1994), А. Фурман (2005), В. Огнев'юк (2009,2012), С. Сисоєва (2011, 2012) тощо. Проблему підготовки експертів з освіти в Україні досліджували Н. Пономаренко (2016), І. Тригуб (2015).

Мета статті – здійснити спробу аналізу едукології та освітології як новітніх інтегральних наук, вивчення світового й вітчизняного досвіду їхнього застосування в системі освіти, у тому числі й навчальну діяльність закладів вищої освіти.

Методи та методики дослідження. У статті було використано такі методи дослідження: теоретико-методологічний аналіз, синтез, узагальнення для вивчення філософської і наукової літератури з проблем дослідження; системно-структурний (класифікація, систематизація); порівняння через зіставлення предмета, об'єкта і завдань новітніх наук едукології та освітології; порівняльний – визначення загальних та

особливих закономірностей, тенденцій розвитку, сфери взаємовпливу закордонних і вітчизняних практик використання даних наук, визначення їх своєрідності та/або спорідненості.

Результати та дискусії. Почнемо з аналізу світової новітньої науки – *едукології*. Цей термін, уведений ЮНЕСКО на позначення методології освіти, уперше 1951 року використав керівник організації Асоціація дослідників едукології в державному університеті Штату Огайо Лорі В. Хардинг. У світовій науці він уживається в таких значеннях (Steiner, 1981; Pastuovic, 1995): нова самостійна соціальна інтегративна наука про освіту; наука про принципи формування освіченої людини й визначення фундаментального знання як частини загальнолюдської культури; одна з наук про освіту, що вивчає загальні закономірності організації, функціонування й розвитку сфери освіти; наука про виховання, “виросування” в системі освіти цілісної креативної особистості, яка усвідомлює себе суб’єктом діяльності в навколишньому світі; освітня наука про сталий розвиток, фізичне й духовне здоров’я, цілі, умови й навчальні програми для людей різного віку, міжетнічні, міжконфесійні особливості здобувачів освіти; едукологія інфосферна – наукова галузь, що вивчає комплекс упорядкованого та стихійно циркулюючого в інформаційній сфері Землі знання про світові й регіональні (особливі), індивідуально емпіричні (одичні) освітні процеси й системи, який виступає як інформаційний фонд Землі – Космосу.

“Остаточо до наукового обігу термін “едукологія” був введений Е. Стейнер 1964 року в праці “Логіка навчання й едукатологія”. Термін “едукатологія” самою Е. Стейнер було трансформовано в “едукологія”. Дослідниця писала, що її об’єктом є “все про освіту”. Вона розглядала едукологію як проміжний варіант між педагогікою – наукою про навчання й виховання молоді, об’єкт дослідження якої вважався достатньо вузьким, – і “ethology” – наукою про діяльність людини у світі, об’єкт дослідження якої вважався занадто широким (Steiner, 1981).

У сучасному англomовному науковому просторі едукологію розглядають як науку, що інтегрує філософські, наукові та праксеологічні знання про освіту (Pastuovic, 1995) із метою здійснення комплексних досліджень. На думку W. Brezinka, J. Fisher, J. Christensen, вона об’єднує такі галузі знання: фізіологію освіти; соціологію освіти; антропологію освіти; економіку освіти; освітню політику; психологію освіти; едукологію економічної системи; едукологію культурних процесів; едукологію релігійної освіти; едукологію лідерства тощо.

Ми поділяємо думку закордонних і вітчизняних дослідників М. Міцкевича, В. Прокопцова, О. Прокази про те, що “предмет едукології як науки – міждисциплінарний і не може бути обмежений кордонами лише однієї з уже існуючих педагогічних наук. Він містить закономірності міждисциплінарних зв’язків з іншими науками, що сприяють оптимальному визначенню шляхів і способів отримання людиною конкретного рівня освіти... Принциповою основою є розгляд освітнього процесу як центру, у якому інтегруються знання, накопичені іншими науками... Освіта як об’єкт едукології розглядається в таких ракурсах:

громадська й особиста цінність, система різних навчальних закладів, особливий процес, різнорівневий результат” (Прокопцев, 2005:211).

Підтвердження системності цієї науки та її ефективності маємо в дослідженнях В. Лівшица, який стверджував (подаємо мовою оригіналу): “Компоненты учебно-образовательной системы – люди, техника, технология, методология, информация, финансы – должны образовать эффективно функционирующую систему” (Лившиц, 2011: 85).

Надзвичайно важливим є принцип системності і в науці, яка є невід’ємною частиною навчання. Відтак деталізуємо поняття едукології щодо використання цієї науки у вищій школі. Дослідник К. Пахотін зазначає, що “*едукологія вищої освіти* розглядає вищу школу як *суцільну систему* зі своїми властивостями, можливостями та шляхами еволюціонування. Фактично досі немає методології та принципів едукології, хоча вперше цей термін був застосований у п’ятдесяті роки минулого сторіччя. Учені-педагоги намагаються представити едукологію як частину педагогіки, тому зводять її до наукової дисципліни, що вивчає методологію з організацією та управлінням вищою школою, виключаючи структуру, формати, зміст та економіку вищої освіти» (Пахотін). Заперечуючи такий спрощений погляд на цю науку, учений звертає увагу на системність досліджень у цій галузі, “де окремі складові або досліджуються окремими науковими дисциплінами (педагогіка, психологія та інші), або призначаються волюнтаристськи, тому основним принципом її буде принцип *взаємності* – вивчення взаємовідносин, взаємозв’язків та взаємовпливів між окремими структурними складовими вищої школи. Це важливо, оскільки основні проблеми вищої освіти полягають саме в диференційованому підході при розгляді різних аспектів цієї системи” (Пахотін).

“Дослідження з едукології були використані в університетах різних країн світу. Її концепція лягла в основу інституційної організації і навчальних планів. Були засновані відділи й кафедри з едукології, упроваджені курси й ступеневе навчання. Серед таких навчальних закладів – Вільнюський педагогічний університет (Литва), Каунаський медичний університет (Литва), Талліннський університет (Естонія), Стокгольмський університет (Швеція), кілька університетів у Словаччині” (Кузьменко, 2012). Цікавим феноменом використання принципів едукології на практиці є діяльність *Литовського едукологічного університету*, який бере активну участь у реформах освіти та співпрацює з різними установами, що розвивають особистість, включаючи установи дошкільного віку, середньої й вищої освіти, а також установами професійної освіти й освіти дорослих, реалізуючи концепцію навчання впродовж життя. Університет має безпосередній вплив на інші виші Литви, оскільки розвиток тих, хто стає частиною вищої освіти, залежить від учителів, які їх навчали в школі, а саме – від випускників закладів вищої освіти. Серед дисциплін навчальних планів – едукологія, педагогіка, психологія, соціальна робота, соціологія, лінгвістика, мистецтвознавство, історія, а сама дисципліна “Едукологія” викладається сімома педагогами та включає такі основні модулі: Методологія соціальних досліджень і статистик, Нейродидактика, Основи едукології, Едукологія і психологія фізичної

культури, Наукова (дослідницька) практика, Сучасні технології здоров'язберігаючої освіти, Управління освітою, лідерство і кар'єра, Системи організації освіти, а також цикл вибіркових модулів: Система цінностей в едукології, Багатокультурна освіта, Освіта, суспільство і людські взаємини, Нейроюриспруденція і Нейроетика (Литовський едукологічний університет).

Однак зарубіжні дослідження, на нашу думку, і дотепер не знаходять належного впровадження у вітчизняну освіту, у тому числі й у вищу. Ми частково погоджуємося з науковцем К.Пахотіним, котрий, аналізуючи можливості новітньої ідеології та сучасного стану вищої освіти в Україні, стверджує, що нині необхідні кардинальні новації у вітчизняній системі освіти, а саме:

1. Зміна концепції колективного навчання на концепцію персональних треків навчання: 1) основними формами занять стають індивідуальні бесіди й консультації, аналітичні заняття в малих групах, теоретико-експериментальні дослідження під керівництвом і контролем наставника; 2) навчальне планування персоналізоване, уся документація стає непридатною та вимагає концептуального перегляду й заміни новою; 3) управління освітнім процесом переходить до наставників, що допомагає студентам установлювати персональні освітні траєкторії та контролювати виконання індивідуального плану; 4) індивідуальне навчання тяжіє до проектної методології з використанням мультипредметних проектів, що виключає програмне навчання на користь практичного вивчення стандартних моделей в обраній спеціальності.

2. "Поміщення" всієї вищої школи в "прокрустове ложе Болонського процесу" (виділення автора) призводить до значної деінтелектуалізації суспільства, виправлення цього становища потребує інвестування: 1) технологізація навчального процесу не вимагає високої кваліфікації викладання, у зв'язку із чим знижується інтелектуальний рівень викладацького складу, здобувачів наукових ступенів і вчених звань; 2) підвищення мультидисциплінарності кафедр ускладнює проведення прикладних досліджень, що актуалізує необхідність організувати наукові колективи та школи за лабораторним принципом; 3) персоналізація навчальних траєкторій передбачає збільшення часу на самостійне вивчення дисциплін і тимчасового навантаження викладачів.

3. Особливою проблемою є те, що система вищої освіти так і не стала об'єктом наукового дослідження, від чого більшість прийнятих у вищій освіті рішень носить волюнтаристський характер: 1) практично всі наукові дослідження вищої школи стосуються лише однієї складової – методології; 2) зміни змісту освіти, форм навчання та проведення занять, структури вищої школи носять волюнтаристський характер; 3) Закон України "Про вищу освіту" не має наукового обґрунтування (Пахотін).

Певною відповіддю на тези попереднього вченого є те, що українська освітянська спільнота, імплементуючи Декларації ЮНЕСКО, які стосувалися кардинальних змін у сфері освіти, у кінці ХХ ст. започаткувала системні наукові дослідження в галузі освіти. Як вітчизняний феномен виникли науки "освітологія" та "загальне освітознавство", що ввів у вжиток 1994 року

В. Луговий [Луговий, 1994]. У кін. 90-х рр. розвитком цієї науки почав займатися А. Фурман. Метою його аналізу стало визначення проблем завдань, об'єкта, предмета, методу освітології як синергетичної дисципліни. 1995 року В. Огнев'юк запропонував уживати термін «освітологія» для позначення наукового напрямку інтегрованого дослідження сфери освіти (Огнев'юк, 2009), а невдовзі у складі Київського університету імені Бориса Грінченка було створено першу в Україні науково-дослідну лабораторію освітології, яку очолила С. Сисоєва. Аналіз наукових праць вітчизняних учених дає змогу усвідомити дефініції поняття «*освітологія*». Так, дослідник А. Фурман розуміє її «як *синтетичну наукову дисципліну*, котра інтегрує на якісно нових рівнях теоретизування-методологування щонайменше *вісім сфер* упредметненого наукового знання – філософію, соціологію, культурологію, антропологію, психологію, педагогіку, фізіологію, методологію» (Фурман, 2005:6). При цьому серед основних завдань дисципліни науковець визначає розробку трьох дисциплінарних сегментів залежно від змістовного спрямування – загального, традиційного, інноваційного, а також створення чотирьох предметних пілок наукового знання – філософської, теоретичної, прикладної і практичної освітології (Фурман, 2005).

Учений В. Огнев'юк заклав філософські підвалини розвитку освітології, розширив її межі до *всіх напрямів наукових досліджень* у сфері освіти, основним завданням визначив інтеграцію та знаходження новітніх шляхів розвитку галузі, що стає сферою цивілізаційного творення. «Освітологія як науковий напрям, – стверджує науковець, – *головним завданням має розвиток сфери освіти як цілісного суспільного феномену*, що сприяє духовному, культурному, соціально-економічному і науково-технологічному функціонуванню, відтворенню і розвитку суспільства. Освітологія покликана зосередити свій науковий інструментарій на філософії, історії й соціології освіти, практичних завданнях, пов'язаних з економікою освіти, освітньою політикою, удосконаленням освіти та прогнозуванням її розвитку, а також на процесі становлення суспільства освіченої людини, формуванні сукупного інтелекту суспільства й розвитку сучасної цивілізації як цивілізації освіти і науки» (Огнев'юк, 2013:74).

Продовжуючи напрацювання попередніх науковців, С. Сисоєва поглибила їх детальним аналізом *предмета дослідження освітології*, який охоплює три позиції: *наявні системи й підсистеми освіти* в їх сталому розвитку; *умови й чинники*, що впливають на цей розвиток; *домінанти розвитку сучасної освіти* (які визначають вектор розвитку освітніх систем). «Предмет дослідження освітології спрямований на вивчення зовнішніх і внутрішніх чинників, що впливають на розвиток освітніх систем. *До зовнішніх чинників* відносимо: економічні, культурно-історичні, демографічні, суспільно-політичні, соціальні. *До внутрішніх* – доміанти розвитку самої сфери освіти, які визначають напрями інноваційної політики у сфері освіти, спрямованої на підтримку інноваційної освітньої діяльності як відповіді на інновації в суспільстві. Інноваційна діяльність також не уникає помилок, оскільки вона пов'язана

з пошуком та експериментуванням. Саме тому чітке визначення домінант розвитку сучасної освіти сприяє правильному вибору вектора та обґрунтованості змісту освітніх інновацій”, – зауважила науковець, визначивши одним із *найважливіших завдань освітології – формування інноваційної системи освіти*, адекватної умовам інформаційного суспільства (Сисоєва, 2011: 8 – 9) .

Освітологія, як і синергетика, простежує не самі процеси стабілізації, а механізми їхнього розвитку, появи сучасних освітніх моделей через занепад віджилих. Учений В. Огнев'юк визначає завдання, які ставляться суспільством перед сучасною освітологією: цілісне дослідження сфери освіти в різних площинах, вимірах, співвідношеннях та взаємозв'язках із метою виявлення закономірностей і тенденцій її розвитку; аналіз процесів, що відбувалися, відбуваються і будуть відбуватися в освіті для виявлення “точок біфуркації” та найбільш важливих чинників впливу на освіту для футурологічного прогнозування; опис і зіставлення різних освітніх систем із метою виділення загальних характеристик і притаманних їм особливостей; прогнозування розвитку освіти, аналіз і вироблення принципів освітньої політики; окреслення категорій наукового апарату; створення методологічної бази для прикладних досліджень у сфері освіти; розроблення фундаментальних освітніх проблем (Огнев'юк, 2009).

Автори й розробники цього напрямку науки (Огнев'юк, Сисоєва, 2012) визначають такі етапи розвитку освітології: *філософський* (обґрунтування засад нового наукового напрямку інтегрованого пізнання освіти, об'єкта, предмета та завдань); *емпіричного знання* (визначення точок дотику сфери освіти до інших сфер життєдіяльності суспільства, їх взаємовпливів, визначення прикладних освітологічних контекстів, місця й ролі освітологічного знання для розвитку суспільства); *визначення освітології як наукової дисципліни* (формулювання принципів і критеріїв освітологічного знання, його структури, створення ідеальних освітологічних об'єктів, побудова освітологічних теорій, методології досліджень); *розгортання прикладних освітологічних досліджень* (визначення складових освітологічної підготовки, розробка програм і змісту навчальних курсів і спецкурсів з освітології, визначення актуальних напрямів освітологічних досліджень, розгортання міждисциплінарних і мультидисциплінарних досліджень, моніторинг впливу результатів освітологічних досліджень на різні сфери життєдіяльності суспільства); *проведення системних досліджень* у галузі освітології (започаткування в Україні напрямку наукових досліджень з освітології, створення системи підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації з освітології, розробка системи моніторингу впливу результатів освітологічних досліджень на ефективність розвитку різних сфер суспільства).

Як авторам удалося втілити ці завдання в життя, казати не беруся, однак, якщо говорити про загальнодержавний вимір, то в чинних нормативних документах принципи освітології не акцентуються, її прогресивні принципи частково впроваджуються в деяких закладах вищої освіти. Вище означена науково-дослідна лабораторії освітології нині

спрямовує власну діяльність на дослідження сфери освіти як цілісного суспільного феномену, що сприяє духовному, культурному, соціально-економічному розвитку нашої держави, на розробку методологічного інструментарію здійснення таких досліджень на різних рівнях інтеграції: міждисциплінарному; мультидисциплінарному; трансдисциплінарному.

Періодично саме ця лабораторія ініціює проведення наукових конференцій, цьогоріч “Освітологія-2018”, загальна тема була сформульована так: “Якість освіти України: сучасні виклики та пріоритети розвитку”. У ході заходу обговорювались актуальні питання забезпечення якості сучасної освіти загалом та кожної її ланки окремо. Учасникам конференції було запропоновано новаторський формат: виступи в рамках чотирьох дискусійних платформ, їх обговорення двома групами учасників, кожна з яких по черзі то виступала захисником основних положень доповіді, то, навпаки, відшукувала слабкі ланки в аргументації автора.

Принагідно зазначимо, що, на думку науковців (Огнев'юк, Сисоєва, 2012), підготовка з освітології, повинна реалізуватися на рівні магістерських програм, починатися навчальним курсом з однойменною назвою, що складається з трьох модулів, зміст яких спрямовано на розгляд сфери освіти як об'єкта наукового дослідження, здобутків і суперечностей у теорії і практиці функціонування сучасних освітніх систем, складових освітологічної підготовки й методології дослідження сфери освіти як цілісного суспільного феномену. Тож у Київському університеті імені Бориса Грінченка на базі Інституту суспільства розпочато підготовку експертів у галузі освіти, методологічною базою якої стали освітологічні дослідження. Випускається журнал “Освітологія”.

Здійснений частковий аналіз і порівняння через зіставлення предмета, об'єкта і завдань *едукології й освітології* підтверджує їхню *єдність*: в обох науках ідеться не про розрізнені галузі знання, а стверджується ідея цілісності функціонування й розвитку сфери освіти, міждисциплінарності, трансдисциплінарності, інтегративності, системності й спрямованості на становлення суспільства освіченої особистості, формуванні розумного соціуму й розвитку цивілізації глобальної освіти і науки.

Однак, наші дослідження були б неповними без спроби вибіркового аналізу ще однієї науки, яка нині створюється, так званої *освітометрії*. Саме цей науковий напрям став актуальним у доробку Н. Пономаренко (Пономаренко, 2016) та І. Тригуб (Тригуб, 2015), які стверджують, що якість освіти є одним з індикаторів якості життя, котрий, у свою чергу, вимагає висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців у педагогічній професії. Актуалізується й питання підготовки фахівців у галузі освіти, завданням яких є надання консультаційної допомоги різним категоріям осіб: керівникам усіх рівнів і типів закладів освіти, педагогам, які упроваджують нові технології, батькам. На нашу думку, особливо важливою стає ця наука цьогоріч, адже саме 2018–2019 навчального року стартує Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа”,

а отже, питання оцінки її впровадження в загальноосвітніх навчальних закладах України стане надзвичайно актуальним і зачепить чи не все вітчизняне суспільство.

Для порівняння впровадження наук – *едукології* (Литовський едукологічний університет) та *освітології* (Київський університет імені Бориса Грінченка) – наведемо приклад розробки й виконання науково-дослідною лабораторією освітології міждисциплінарної навчальної програми “Експертна діяльність у забезпеченні якості освіти”. Вона уможливило здійснення комплексної підготовки управлінців у галузі освіти, які вже мають досвід роботи та потребують розвитку компетентності для вирішення завдань у сфері освіти та її прогнозування. Вищеозначена програма складається із 9 макромодулів – навчальних дисциплін: Сутність і зміст експертної діяльності в освіті, Нормативно-правові засади експертної діяльності в галузі освіти, Якість освіти та експертний супровід її забезпечення, Освітній моніторинг, Зовнішній і внутрішній моніторинг якості освіти, Освітометрія (освітні вимірювання), Основи конструювання тестів, Експертиза інновацій для забезпечення якості освіти, Компаративістика: якість функціонування освітніх систем. Параметри експертизи.

Відтак завданнями *освітометрії* є: “отримання знань про основи освітніх вимірювань; оволодіння системою знань із розробки тестових завдань і тестів, їх вирівнювання, шкалювання, оцінку та використання; опанування знаннями про основи теорії ймовірності та математичної статистики; оволодіння системою знань про загальні принципи перевірки статистичних гіпотез; формування наукового світогляду й методологічної культури експерта в галузі освіти; опанування знаннями про розвиток інтелекту, творчих якостей, здатності до науково-дослідницької та інноваційної діяльності у сфері освіти” (Тригуб, 2015: 144 –145).

Таким чином, можна стверджувати про реалізацію програми концепції освіти дорослих (складова освіти впродовж життя, яка “спрямована на реалізацію права кожної повнолітньої особи на безперервне навчання з урахуванням її особистісних потреб, пріоритетів суспільного розвитку та потреб економіки”) шляхом упровадження в педагогічній професії (Закон України “Про освіту”, 2017), у тому числі в другій вищій чи післядипломній освіті або курсах перепідготовки та/або підвищення кваліфікації.

Проект Концепції розвитку педагогічної освіти в розділі 2. “Трансформація вищої та фахової передвищої освіти за педагогічними спеціальностями” для *наукових та науково-педагогічних працівників* завданням ставить також здатність “розв’язувати комплексні проблеми в галузі педагогічної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, що передбачає глибоке переосмислення наявних і створення нових цілісних знань та/або професійної практики... здійснювати аналітичне осмислення стану й перспектив розвитку (відповідної спеціальності) сфери освіти, створювати та впроваджувати нові зміст освіти й методики (технології) навчання, поєднувати власну педагогічну (науково-педагогічну, мистецько-виконавську) діяльність на високому професійному рівні з

поширенням нових знань і кращої практики в педагогічній спільноті, продовженням традицій національної мистецької виконавської школи” (Концепція розвитку педагогічної освіти, 2018). Ці напрями, на нашу думку, і є принципами *освітології* як провідної сучасної науки й напрямку, який ще проходить стадію становлення, – *освітометрії*.

Висновки. Отже, аналіз *едукології та освітології* як новітніх інтегральних наук засвідчив спільність їхніх предмета, об’єкта й завдань, а вивчення світового й вітчизняного досвіду впровадження в системи освіти, зокрема в пропонувані закладами вищої освіти програми навчальних курсів, підтвердив здатність освіти відповідати на виклики сучасного суспільства. Долаючи межі міждисциплінарних досліджень, виходячи на рівень взаємопроникнення й інтеграції ці науки трансформуються в сучасну освітню парадигму, спрямовану на безупинний сталий розвиток суспільства. А виміряти його якість здатна освітометрія, важливим завданням якої є підготовка фахівців у галузі освіти для надання консультаційної допомоги різним категоріям осіб та сприяння підготовці висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців у педагогічній професії. Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження пов’язуємо з аналізом упровадження освітології в систему післядипломної педагогічної освіти в сучасних умовах її реформування.

Література

1. Концепція розвитку педагогічної освіти від 16 липня 2018 р. № 776. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://mon.gov.ua/ua/npa/prozatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.
2. Національна рамка кваліфікацій від 23 листопада 2011 р. № 1341. Київ, 2011. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/-show/1341-2011-%D0%BF/-paran12#n12>.
3. Лившиц В. И. Эдукология инженерного образования: основные постулаты системотехники / В. И. Лившиц // Инженерное образование – 2011. – № 7. – С. 94–89.
4. Никитенко В. Н. Эдукология – новое понимание миссии образования в природно-социальных системах / В. Н. Никитенко // Региональные проблемы. – 2011. – Том 14, № 1. – С. 109–113.
5. Прокопцев В. И. Эдукология: методология эдукологии / В. И. Прокопцев. – СПб., 2005. – С. 65–71.
6. Мицкевич Н. И. Эдукология: инвариантные характеристики / Н. И. Мицкевич // Адукатор. – 2010. – № 1 (17). – С. 21–26.
7. Кузьменко О.М. Поняття “едукологія” та “освітознавство” в контексті розвитку освітології. Освітологія: витоки наукового напрямку, 2012. – С. 186–199. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://elibrary.kubg.edu.ua/7326/>.
8. Пахотін К. Про едукологічні дослідження у вищій школі. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://blog.liga.net/user/pakhotin/article/14842>.
9. Проказа О. Т. Проблема трансформації класичної педагогіки в сучасну інфоносферну едукологію (питання теорії) / О. Т. Проказа // Освіта Донбасу. – 2009. – № 6 (137). – С. 5 – 7.
10. Литовский эдукологический университет. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://baltic-center.eu/litovskij-edukologicheskij-universitet/>

11. Steiner Elizabeth. *Educology of the Free* / Elizabeth Steiner. – New York: Philosophical library, 1981. – 69 p.
12. Pastuovic Nikola. *The Science(s) of Adult Education* / N. Pastuovic // *International Journal of Lifelong Education* (Routledge Taylor & Francis Group). – 1995. – 14 (4). – pp. 273– 291.
13. *Educology* [Електронний ресурс] / *Educology Partners community*. – Режим доступу: <https://sites.google.com/site/educologypartners/home/environment>.
14. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / В. І. Луговий / за заг. ред. акад. О. Г. Мороза. – К. : МАУП, 1994. – 196 с. – С. 16.
15. Освітologia [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82-%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F>
16. Освітologia : хрестоматія : Навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів / Укладачі: Огнев'юк В.О., Сисоєва С.О. – К.: ВП "Едельвейс", 2013. – 728 с.
17. Фурман А. Освітologia як синергетична дисципліна: проблема завдань, об'єкта, предмета, методу / А. Фурман // *Вітакультурний млин* – 2005. – Модуль 3. – С. 4–9.
18. Огнев'юк В. О. Філософія освіти в структурі наукових досліджень феномену освіти / В. О. Огнев'юк // *Шлях освіти*. – 2009. – № 4 (54). – С. 2-6.
19. Огнев'юк В. О. Науковий напрям інтегрованого дослідження сфери освіти – освітologia / В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва // *Креативна педагогіка*. – Вип. 5. – Вінниця, 2012. – 108 с.
20. Сисоєва С. О. Освітologia – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти / С. О. Сисоєва // *Педагогіка. Наукові праці*. – 2011. – Вип. 141. – Том 153. – С. 5 – 11.
21. Пономаренко Н. Г. Проблема підготовки експертів з освіти в Україні / Н. Г. Пономаренко // *Збірник наукових праць*. – 2016. – Випуск LXX, Том 2. – С. 100–104.
22. Тригуб І. І. "Освітometрія (основи вимірювань)": навчальна дисципліна з підготовки експертів у галузі освіти" / І. І. Тригуб // *Тези учасників V міжнародної науково-методичної конференції "Освітні вимірювання – 2015. Реформування зовнішнього незалежного оцінювання: методологія, модель, основні складові"*. 30 вересня – 2 жовтня 2015 року – Одеса, 2015, С. 144 –145.
23. Закон України "Про освіту". (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38–39, ст.380). [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> .

References

1. *Konceptiya rozvytku pedagogichnoyi osvity` vid 16 ly`pnya 2018 r., 776.[* Concept of development of pedagogical education]. (n.d.). mon.gov.ua/ua. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> [in Ukrainian].
2. *Nacional`na ramka kvalifikacij vid 23 ly`stopada 2011 r., 1341.* Ky`yiv, 2011. [National Qualifications Framework]. (n.d.). zakon3.rada.gov.ua Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/-show/1341-2011-%D0%BF/-paran12#n12> [in Ukrainian].
3. *Ly`vshy`cz, V.Y` (2011). Эдукology`ya y`nzhenernogo obrazovany`ya: osnovnye postulaty sy`stemotekhniky` [Edukologiya of engineering education: basic postulates of system engineering]. Y`nzhenernoe obrazovany`e – Engineering education, 7, 94–89 [in Russian].*
4. *Ny`ky`tenko, V.N. (2011). Эдукology`ya – novoe pony`many`e my`ssy`y`*

obrazovany`ya v pry`rodno-socy`al`nykh sy`stemax [Edukologiya – a new understanding of the mission of education in natural and social systems]. Regy`onal`nyye problemy. – Regional problems, 14, 1, 109–113 [in Russian].

5. Prokopcev, V.Y. (2005). Эдукology`ya: metodology`ya эдукology`y [Edukologiya: methodology of edukology]. SPb. [in Russian].

6. My`czkevy`ch, N. (2010). Эдукology`ya: y`nvary`antnye kharktery`styky` [Edukology: invariant characteristics] Aduktor – Aduktor, 1, 17, 21–26 [in Russian].

7. Kuz`menko, O.M. (2012). Ponyattya “edukologiya” ta “obrazovany`evedeny`e” v konteksti rozvy`tku osvitolohiyi [Understanding “education” and “education” in the context of the development of knowledge]. Osvitologiya: vy`toky` naukovogo napryamu – Osvitologiya: streams of the science of tension, 186–199. (n.d.). elibrary.kubg.edu.ua. Retrieved from <http://elibrary.kubg.edu.ua/7326/> [in Ukrainian].

8. Paxotin, K. Pro edukologichni doslidzhennya u vy`shnij shkoli. [About edukologicheskie researches in high school]. (n.d.). blog.liga.net. Retrieved from <http://blog.liga.net/user/pakhotin/article/14842> [in Ukrainian].

9. Prokaza, O.T. (2009). Problema transformatsiyi klasy`chnoyi pedagogiky` v suchasnu infonoosferu edukologiyu (py`tannya teorii) [The problem of the transformation of classical pedagogy into the modern infoneospheric edukology (theory of matter)] Osvita Donbasu – Education of the Donbas, 6 (137), 5 – 7 [in Ukrainian].

10. Ly`tovskiy` эдукology`chesky`j uny`versytet. [Lithuanian University of Economics]. – (n.d.). baltic-center.eu. Retrieved from <http://baltic-center.eu/litovskij-edukologicheskij-universitet/> [in Russian].

11. Steiner, Elizabeth (1981) *Educology of the Free* [Educology of the Free]. New York: Philosophical library [in English].

12. Pastuovic, Nikola (1995). The Science(s) of Adult Education [The Stsientse(s) of Adult Edutsation]. *International Journal of Lifelong Education* (Routledge Taylor & Francis Group), 14 (4), 273– 291 [in English].

13. Educology [Educology]. Educology Partners community. (n.d.). sites.google.com. Retrieved from <https://sites.google.com/site/educologypartners/home/environment> [in English].

14. Lugovy`j, V.I. Pedagogichna osvita v Ukraini: struktura, funkcionuvannya, tendetsiyi rozvy`tku [Educational Education in Ukraine: Structure, Functioning, Trends in Development]. O. G. Moroz (Ed.). Kyiv: MAUP [in Ukrainian].

15. Osvitologiya [Education]. (n.d.). uk.wikipedia.org/. Retrieved from <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F>.

16. Ognev`yuk, V.O., & Sy`soyeva, S.O.(Ed.)(2013). Osvitologiya : xrestomatiya : Navch. posibny`k dlya studentiv vy`shhy`x navchal`ny`x zakladiv [Education: textbook: Teach. a manual for students in higher education].– Kyiv: VP “Edel`vejs” [in Ukrainian].

17. Furman, A. (2005). Osvitologiya yak sy`nergety`chna dy`scy`plina: problema zavdan`, ob`yekta, predmeta, metodu [Education as a synergetic discipline: the problem of tasks, object, subject, method]. Vitakul`turny`j mlyn – Vita-cultural mill, 3, 4–9 [in Ukrainian].

18. Ognev`yuk, V.O. (2009). Filosofiya osvity` v strukturi naukovy`x doslidzhen` fenomenu osvity` [Philosophy of education in the structure of scientific research phenomenon of education]. Shlyax osvity` – Education path, 4 (54), 2–6 [in Ukrainian].

19. Ognev`yuk, V.O., & Sy`soyeva, S.O. (2012). Naukovy`j napryam integrovanoogo doslidzhennya sfery` osvity` – osvitolohiya [Scientific direction of the integrated study of education – education]. Kreaty`vna pedagogika – Creative pedagogy, 5. 108 [in Ukrainian].

20. Sy`soyeva, S.O. (2011). Osvitologiya – naukovy`j napryam

integrovanogo piznannya osvity` [Education is a scientific direction of integrated knowledge of education]. *Pedagogika. Naukovi praci – Pedagogy. Scientific works*, 141(153), S. 5 – 11 [in Ukrainian].

21. Ponomarenko, N.G. (2016). Problema pidgotovky` ekspertiv z osvity` v Ukraini [The problem of training experts in education in Ukraine]. *Zbirnyk naukovy`x prac` – Collection of scientific works*, LXX (2), 100–104 [in Ukrainian].

22. Try`gub, I.I. (2015). "Osvitometriya (osnovy` vy`miryuvan`)": navchal`na dy`scy`plina z pidgotovky` ekspertiv u galuzi osvity` ["Education (basis of measurements)": educational discipline for the training of experts in the field of education". *Proceedings from МПМ `15 V mizhnarodna naukovy`metody`chna konferenciia "Osvitni vy`miryuvannya – 2015. Reformuvannya zovnishn`ogo nezalezhnogo ocynuvannya: metodologiya, model`, osnovni skladovi` – V International Scientific and Methodological Conference "Educational Measurements – 2015. Reforming External Independent Evaluation: Methodology, Model, Major Components"*. (pp. 144 –145. Odesa [in Ukrainian].

23. Zakon Ukrainy` "Pro osvitu". (Vidomosti Verhovnoyi Rady` (VVR), 2017, # 38–39, st.380). [Law of Ukraine "On Education"]. (n.d.). <http://zakon3.rada.gov.ua>. Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/> [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті проаналізовано виникнення і розвиток нових наукових напрямів у закордонному й вітчизняному освітньому просторах – едукології та освітології. Здійснений частковий аналіз і порівняння через зіставлення предмета, об'єкта і завдань даних наук підтверджує їхню спільність. Едукологія – нова самостійна соціальна інтегративна наука про освіту, що вивчає загальні закономірності організації, функціонування й розвитку сфери освіти; принципи формування освіченої людини й визначення фундаментального знання як частини загальнолюдської культури, що є основою для професійної підготовки. Освітологія як науковий напрям головним заванням має розвиток сфери освіти як цілісного суспільного феномену, що сприяє духовному, культурному, соціально-економічному й науково-технологічному функціонуванню, відтворенню і розвитку суспільства; спрямована на процес становлення суспільства освіченої людини, формування сукупного інтелекту суспільства й розвиток сучасної цивілізації як цивілізації освіти і науки. Тобто, в обох науках йдеться не про розрізнені галузі знання, а стверджується ідея цілісності функціонування й розвитку сфери освіти, міждисциплінарності, трансдисциплінарності, інтегративності, системності. Огляд світового й вітчизняного досвіду впровадження даних наук у системи освіти, зокрема в пропонувані закладами програми навчальних курсів, підтвердив їхню здатність відповідати на виклики сучасного суспільства. Наведено приклади впровадження едукології й освітології в навчальні програми закордонного й вітчизняного й вітчизняного вищої освіти (Литовський едукологічний університет і Київський університет імені Бориса Грінченка). Долаючи межі міждисциплінарних досліджень, виходячи на рівень взаємопроникнення й інтеграції, дані науки спрямовані на сталий розвиток суспільства. Здійснено спробу вибіркового аналізу нової науки освітометрії, яка визначає якість освіти одним з індикаторів якості життя, котрий вимагає висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців у педагогічній професії.

Ключові слова: едукологія, освітологія, сфера освіти, якість освітньої діяльності, освітометрія.

УДК 159.9(092)

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-2-192-198

V. Demydenko's guiding ideas: a look into the future

Провідницькі ідеї В.К. Демиденка: погляд у майбутнє

Iryna Cherezova,

candidate of psychological sciences,
associate professor

<https://orcid.org/0000-0002-1880-7764>

gen_berd@ukr.net

*Berdiansk State Pedagogical
University*

✉ 4 Shmidta St.,

*Berdiansk, Zaporizhzhia region,
71100*

Ірина Черезова,

кандидат психологічних наук,
доцент

*Бердянський державний
педагогічний університет*

✉ вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ,
Запорізька обл., 71100

Original manuscript received April 19, 2018

Revised manuscript accepted September 15, 2018

ABSTRACT

In the article the author on the basis of primary sources, publications and remembrances tries to research the scientific heritage of famous Ukrainian educator and psychologist of the XX century Vasyi Demydenko.

The analysis of the main directions of scientific activity of V. Demydenko has been done. There have been revealed problems of psychology and methods of teaching history: forming of historical notions, using algorithms in the process of teaching history and ways of activization of pupils' thinking at history lessons. In the article it is considered suggested by scientist the problem approach in history teaching, questions of psychology of educating the interest to teaching, the influence of cognitive interest on intellectual development of pupils, forming of educational motivation.

The author has determined the progressive ideas of V. Demydenko which are very popular at present time: problems of moral education, conscience education as a characterological feature of personality, development of communicative skills and abilities of future teachers. The main directions of scientist's activity in the field of psychology of health, proorientation of pupils and pedagogy of cooperation are considered in the work.

There have been defined the contribution of V. Demydenko in the development of Berdyansk state pedagogical institute. The directions of scientific activity of the scientist have defined the further development of psychological science at the university.

The author thinks that ideas and researches of the famous Ukrainian educator and psychologist V. Demydenko had guiding character that confirms the modern content of educational system of Ukraine.

Keywords: *educator and psychologist V. Demydenko, teaching, education, mental development, conscience.*

Науковий доробок відомого українського педагога та психолога Василя Купріяновича Демиденка (1929-2004 рр.) по праву можна віднести до провідництва в українській освіті XX-XXI ст.

В. Демиденко народився 13 березня 1929 року в Житомирській області. Він належав до того покоління, якому довелося пережити страшні періоди життя: голодомор 1932-1933 рр., Велика Вітчизняна війна, післявоєнний період відновлення країни.

Вищу освіту Василь Купріянович здобув на історичному факультеті Житомирського державного педагогічного інституту (1948-1952 рр.). Ще студентом він брав активну участь у роботі філософського гуртка, а його наукова робота “Питання мовознавства та історична наука” була рекомендована відповідною кафедрою як посібник для студентів. У цей же період виходить його перша наукова публікація – стаття “Про виховання як суспільне явище” в журналі “Советская педагогіка” (1952 р.), написана в співавторстві з В. Лівшицем.

Після закінчення з відзнакою Житомирського державного педагогічного інституту Василь Купріянович подає документи до аспірантури Київського державного університету імені Т.Г. Шевченка з намірами займатися дослідженнями новітньої історії країн Сходу. Але через відсутність у тому році набору за цим фахом вступає до аспірантури Київського державного педагогічного інституту імені М.Горького (нині – Національний педагогічний університет імені М. Драгоманова) на спеціальність “Психологія”.

В аспірантурі В. Демиденко починає працювати над проблемою засвоєння учнями історичних понять. Завершеного вигляду дослідження цієї проблеми набуває в дисертації “Особливості засвоєння історичних понять учнями 5 класів” на здобуття вченого ступеня кандидата педагогічних наук (з психології), виконаної під керівництвом Д. Ніколаєнка та успішно захищеної у 1955 р.

Свою трудову діяльність Василь Купріянович розпочав у Миколаївському державному педагогічному інституті імені В. Белінського на посадах старшого викладача, завідувача кафедри педагогіки та психології, а згодом і проректора з навчально-наукової роботи. Як відзначалося в офіційних звітах, з приходом Василя Купріяновича у МДПІ помітно активізувалася наукова робота з психолого-педагогічного напрямку із широким залученням учителів шкіл. Наслідком цього був вихід книги “В нашей школе-интернате” (1960 р.).

У 1966 році В. Демиденка призначено на посаду ректора Бердянського державного педагогічного інституту імені П.Д. Осипенко, яку він обіймав упродовж 15 років і був наймолодшим серед ректорів вищих навчальних закладів України. Необхідно відзначити важливість періоду ректорства В. Демиденка в історії Бердянського державного педагогічного університету. Напрямки наукової діяльності, запроваджені Василем Купріяновичем, визначили подальший розвиток психологічної науки в університеті та за його межами.

У 1971 році Василя Купріяновича обрано членом-кореспондентом АПН Радянського Союзу (змінивши відомого педагога В. Сухомлинського), оскільки за підсумками роботи Бердянський державний педагогічний інститут увійшов до п'ятірки кращих закладів

вищої освіти країни.

Упродовж 70-х–початку 80-х рр. В. Демиденко плідно працює над дослідженням актуальних проблем психології та методики навчання історії. Особливої уваги заслуговують наукові розвідки Василя Купріяновича щодо можливості побудови алгоритмів навчання історії. Він дійшов висновку про правомірність і доцільність використання в навчанні історії в школі алгоритмів приналежності та характеру історичних явищ і процесів, а також побудови їх структурної схеми. На думку вченого, використання алгоритмів у поєднанні з загальними закономірностями формування розумових дій є ефективним засобом формування в учнів наукових понять.

На початку 70-х років комісія АПН України експериментально перевіряла ефективність передового педагогічного досвіду, зокрема методики В. Шаталова, щодо використання опорних конспектів у процесі навчання. Група вчених під керівництвом В. Демиденка упродовж 3-х років вивчала використання опорних конспектів у навчальному процесі однієї зі шкіл м. Бердянська. Результати експерименту показали, що методика сприяє міцному та свідомому запам'ятовуванню матеріалу, оскільки ґрунтується на психологічних закономірностях пам'яті (виділення логічних опор, установка на тривале запам'ятання, розв'язання нових інтелектуальних завдань при повторенні тощо).

Глибоко усвідомлюючи значення педагогічної праці, розуміючи надзвичайно високі вимоги до вчителя, В. Демиденко робить вагомий внесок у зміст освіти майбутнього вчителя. Йдеться про започаткування ним у 1971/72 навчальному році факультативного курсу “Елементи педагогічної сценічності” для студентів Бердянського державного педагогічного інституту, мета якого – допомогти студентам опанувати основами педагогічної техніки як важливим компонентом педагогічної майстерності. Дотепер навчальний курс “Основи педагогічної майстерності” є обов'язковим для студентів педагогічних спеціальностей БДПУ.

Наступне коло наукових інтересів В. Демиденка було суголосним тим науковим завданням, які розв'язувала на той час педагогічна наука, а саме: підвищення мотивації до навчання, розвиток пізнавального інтересу та пізнавальної активності учнів. Узагальнивши отримані експериментальні дані, дослідник виявив загальні закономірності розвитку пізнавальних інтересів та їх основні види.

Одним із основних шляхів розвитку пізнавальних інтересів учнів учений вбачав у проблемному навчанні. Узагальнено науковець представив його в книзі “Виховання інтересу в учнів до навчання” (1978 р.). У ній автор розводить поняття пізнавальний та навчальний інтерес, вбачаючи в останньому специфічну вибіркочку пізнавальну спрямованість учнів на певні пізнавальні предмети, що виявляється в прагненні глибше та ґрунтовніше вивчати їх. В. Демиденко встановив залежність між інтересом учнів та усвідомленням ними значення предметів, а також їх розумовим розвитком; підтвердив роль змісту навчального матеріалу, процесу учіння та особистості вчителя у створенні емоційного тону навчання. Значна увага була приділена подоланню негативного

ставлення учнів до предмета, яке, на думку вченого, може бути викликане станом здоров'я, недостатнім розумовим розвитком, прогалинами в навчанні, невмінням самостійно працювати тощо.

Підсумком наукової діяльності В. Демиденка у 1984 році став захист докторської дисертації “Психологічні особливості навчальної діяльності школярів та її мотивація в процесі вивчення історії” в Київському державному педагогічному інституті імені М. Горького. Новизна цієї роботи полягала в отриманні нових даних про сутність навчальної діяльності школярів під час вивчення історії, її вікову динаміку, характер формування історичних понять, управління та самоуправління навчальною діяльністю, її мотивацію, труднощі при засвоєнні історичних знань.

У другій половині 80-х років, коли в країні розгорталися процеси перебудови політичних та соціальних відносин, В. Демиденко почав активно досліджувати проблему психічної адаптації особистості до суспільних змін, ролі освіти та освітан у цих процесах.

У 2000 році всі дослідження різних аспектів морального виховання були узагальнені вченим у монографії “Совість”, де центральне місце посідає розділ “Характерні особливості совісті та їх механізми”. Автор визначає сутність совісті як особистісного утворення, що оцінним ставленням людини до своїх вчинків у взаємодії з іншими людьми і характеризується єдністю знань (ідей, норм, принципів), мотивів, практичних дій та емоційно-вольових факторів. Близьким до поняття “совість” В. Демиденко ставив поняття “образа”, під яким розумів психічний стан розчарування, вияв фізичного чи душевного болю людини, яку скривдили словом або вчинком. Образа виявляється в посиленій збудливості особистості, її переживаннях; у ній відображається внутрішній зв'язок особистості з іншими, чутливість до їх оцінних суджень. Витоки розвитку та виховання совісті вчений вбачав в умінні будувати свою поведінку на основі розуміння і врахування емоційного стану інших. Вона виникає і закріплюється як риса характеру лише в результаті багаторазових вправлень у соціально значущих вчинках. Основою її є усвідомлення своїх недоліків у ставленні до себе та інших.

Одним із напрямків дослідження В. Демиденка був мовленнєвий розвиток особистості, зокрема місце слова в психічному розвитку учнів (“Образ і слово в засвоєнні історичного матеріалу” (1966 р.), “Великий учитель – слово” (1993 р.), “Роботі над словом – першочергову увагу” (2002 р.). Беззаперечною й актуальною є теза Василя Купріяновича про те, що мова є найважливішим засобом озброєння учнів міцними та ґрунтовними знаннями. Щоб усвідомити ті чи інші явища та події, треба абстрагуватися від другорядного, робити певні висновки та узагальнення, а це можливо лише за допомогою мови. Самі поняття, що утворюються в результаті розуміння тих чи інших явищ, втілюються у відповідну матеріальну оболонку – слово. З іншого боку, пізнання починається з живого споглядання. І саме тут доречно говорити про співвідношення образу і слова, важливу роль образу, який формується завдяки слову

вчителя. На думку вченого, вчити мову, розвивати культуру мовлення, вміти пояснити кожне слово – ось завдання педагога.

Останні роки життя Василь Купріянович досліджував проблему розумового розвитку, результати якого втілилися в праці “Навчання, виховання та розумовий розвиток” (2002 р.). У ній знайшли висвітлення такі питання: сутність розумового розвитку, образ “Я” та розумовий розвиток, почуття та емоції і розумовий розвиток, розумовий розвиток у процесі навчання та виховання та ін. На думку автора, розумовий розвиток включає в себе знання та уміння “застосовувати їх до справ”, які вимагають наявності розвинутого уміння спостерігати, бачити факти, порівнювати та узагальнювати їх, доходити висновків та узагальнень. Значну роль у розумовому розвитку відіграють емоції, у яких відображається значущість предметів та явищ для конкретної людини в певній ситуації.

Аби забезпечити інтелектуальне зростання учнів, навчання має бути розвивального характеру, загальнонавчальним методом якого є проблемне навчання, що реалізується через проблемний виклад, евристичну бесіду, дослідницький метод. Особливе місце в проблемному навчанні В. Демиденко відводив умінню бачити та розуміти слово.

Українським важливим при організації розвивального навчання є мотивація та партнерська взаємодія між учителем та учнем, на що неодноразово наголошував В. Демиденко (“Психолого-педагогічні основи використання засобів унаочнення в навчанні” (1993 р.), “Ідеї та принципи педагогіки співробітництва і їх впровадження у навчальний процес педвузу” (1993 р.), “Педагогічна імпровізація як засіб підвищення ефективності навчально-виховного процесу у початковій школі” (1994 р.), “До питання теоретичних проблем педагогічної взаємодії” (1994 р.) та ін.).

Актуальними і зараз є дослідження В. Демиденка проблем психології здоров'я, статевого виховання учнів, профорієнтаційної роботи в школі (“Співробітництво вчителя початкових класів, шкільного психолога та лікаря щодо зміцнення здоров'я учнів” (1994 р.), “Состояние здоровья учащихся и проблема школьной дезадаптации” (1995 р.), “Культура сексуальных отношений и здоровье учащихся” (1995 р.), “Здоровье и выбор профессии школьниками” (1997 р.) та ін.), які він проводив разом із доктором медичних наук, професором кафедри педагогіки та психології БДПУ А. Гречишкіною (1923-2006 рр.).

У своїх працях В. Демиденко неодноразово наголошував на необхідності модернізації методичної науки, зокрема шляхом оновлення психологічних знань учителя. Всебічне вивчення і розуміння внутрішнього світу учнів залишається аксіомою якісного навчання та виховання. Саме на цю ідею особливу увагу звертав ще В. Сухомлинський, оскільки без знання дитини, глибокого розуміння всієї складності явищ, які відбуваються в її душі, виховання стає сліпим і беззмістовним. Тому основою організації навчання за новою системою має стати створення спеціальних умов для руху учня за індивідуальною освітньою траєкторією, тобто такою програмою, яка дозволяє реалізувати

особистісний потенціал кожної дитини.

Слід згадати В. Демиденка не тільки як відомого науковця, а й добру, чуйну людину, готову допомогти кожному – і викладачеві, і студенту. Зусиллями Василя Купріяновича у 1992 році в БДПІ була відкрита аспірантура зі спеціальності “Педагогічна та вікова психологія”, випускники якої (зараз уже кандидати наук, доценти, докторанти) продовжують досліджувати ті наукові проблеми, якими переймався неперевершений психолог. Чимало зусиль доклав В. Демиденко для відкриття в університеті спеціальності “Практична психологія” (2004 р.) спільно з доктором педагогічних наук, професором БДПУ Л. Коваль. Він одним із перших у БДПУ розпочав читати лекції з психології управління та психології вищої школи.

Працюючи над актуальними проблемами навчання та виховання підростаючої особистості, В. Демиденко низку своїх праць присвятив психологічному аналізу та поширенню спадщини відомих педагогів та психологів: “В. Сухомлинський та проблема здоров’я і школа” (1993 р.), “Методичну спадщину К. Зіньківського – в початкову школу” (1996 р.), “Слово про Л. Виготського” (1996 р.), “Питання психології навчання та виховання у науковій спадщині К. Ушинського” (1999 р.).

Актуальні напрямки сучасної психології співзвучні з ідеями Василя Купріяновича. Упродовж останніх років активно розвиваються соціальна, практична, прикладна та інші галузі психологічних знань. Психологія безперервно збагачується новими ідеями, розширюється коло її проблем, змінюється понятійний апарат, удосконалюються методи дослідження тощо. Можна виділити кілька пріоритетних напрямків у сучасній психологічній науці: її теоретико-методологічні засади; теоретичні й прикладні проблеми психології особистості та соціальної психології; психологічні основи творчості та обдарованості; соціально-психологічні проблеми трансформаційних процесів у суспільстві та освіті; психологія навчання та виховання в сучасних умовах; теоретико-методологічні та методичні проблеми практичної психології; методологічні засади та прикладні проблеми політичної психології; теоретичні проблеми психології професійної освіти, організаційної психології та психології праці; теоретичні та прикладні аспекти психології здорового способу життя та тощо. Ці та інші напрямки психології були в полі наукових інтересів відомого вченого.

Провідник має бути тим світлим промінчиком, що не лише вказує правильний шлях, але й від тепла якого хочеться жититися та поширювати його далі. Це важливе, відповідальне і нелегке завдання – скеровувати в правильне русло життя інших. Цими словами можна охарактеризувати життя Василя Купріяновича Демиденка, який скерував наукове життя багатьох своїх послідовників – представників психологічної школи Бердянського державного педагогічного університету, які й сьогодні плідно працюють на розбудову університету та вітчизняної освіти.

Література

1. Всеукраїнські психолого-педагогічні Демиденківські читання "Навчання, виховання та розвиток" // Матеріали науково-практичної конференції / за заг. ред. І.О. Черезової. – Бердянськ, 2009. – 70 с.
2. Демиденко В. К. Наукові праці / Бердянський державний педагогічний університет; упорядник, науковий редактор К. О. Баханов. – Донецьк : ТОВ "Юго-Восток", Лтд", 2008. – 559 с.
3. Слово про вченого: Василь Купріянович Демиденко. – Бердянськ : БДПУ, 2004. – 60 с.
4. Провідництво в освіті. Від ідеї до вічності: колективна монографія / за заг. ред. проф. І. Богданова. Передмова академіка НАПН України В. Андрущенко. – К. : Освіта України, 2017. – 368 с.

References

1. Vseukrayins'ki psykhologo-pedahohichni Demydenkivs'ki chytannya "Navchannya, vykhovannya, vykhyvannya ta rozvytok" (2009) / Materialy naukovo-praktychnoyi konferentsiyi. Berdyans'k. 70 s.
2. Demydenko V. K. (2008) Naukovi pratsi / Berdyans'kyu derzhavnyy pedahohichnyy universytet; uporyadnyk, naukovyy redaktor K.O. Bakhanov. Donets'k: TOV "Yuhovostok", Ltd". 559 s.
3. Slovo pro vchenoho: Vasyli' Kupryyanovych Demydenko (2004). Berdyans'k, BDP. 60 s.
4. Providnytstvo v osviti. Vid ideyi do vichnosti (2017): rolektyvna monohrafiya / pa zah. red. prof. I. Bohdanova. Peredmovna akademika NAPN Ukrayiny V. Andrushchenka. K. : Osvita Ukrayiny. 368 s.

АНОТАЦІЯ

У статті автор, спираючись на першоджерела, публікації та спогади, робить спробу дослідити наукову спадщину відомого українського педагога і психолога ХХ ст. В. К. Демиденка.

Зроблений аналіз основних напрямків наукової діяльності В. К. Демиденка. Розкриті проблеми психології та методики навчання історії, досліджувані вченим: формування історичних понять, використання алгоритмів у процесі вивчення історії, способи активізації мислення учнів на уроках історії та ін. Розглядається запропонований ученим проблемний підхід у навчанні історії, питання психології виховання інтересу до навчання, вплив пізнавального інтересу на інтелектуальний розвиток школярів, формування навчальної мотивації тощо.

Автором визначені прогресивні ідеї В.К. Демиденка, які активно опрацьовуються на сьогодні: проблеми морального виховання, виховання совісті як характерологічної риси особистості, розвиток комунікативних умінь і навичок майбутніх педагогів та ін. Розкриваються основні напрямки діяльності вченого в галузі психології здоров'я, профорієнтації школярів, педагогіки співробітництва тощо.

Визначений внесок В.К. Демиденка в розвиток Бердянського державного педагогічного інституту. Напрямки наукової діяльності вченого визначили подальший розвиток психологічної науки в університеті та за його межами.

Автор вважає, що ідеї та дослідження відомого українського педагога і психолога В.К. Демиденка багато в чому мали провідницький характер, що підтверджує сучасний контент освітньої системи України.

Ключові слова: педагог і психолог В. Демиденко, викладання, освіта, психічний розвиток, совість.

УДК 37.013.73(477) "17"

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-2-199-207

The philosophical dialogue as a preliminary opening in yourself "truth human" (by G. Skovoroda)

Філософський діалог як передумова відкриття в собі
"істинної людини" (за Г. Сковородою)

Victoriia Chorna,

candidate of pedagogical sciences

<https://orcid.org/0000-0002-0007-470>

chernajaviki@gmail.com

Вікторія Чорна,

кандидат педагогічних наук

Iryna Yakovenko,

candidate of pedagogical sciences

<https://orcid.org/0000-0001-6117-9356>

irinka.yakovenko@ukr.net

Ірина Яковенко,

кандидат педагогічних наук

Melitopol Bohdan Khmelnytsky
State Pedagogical University

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

✉ 20 Hetmans'ka St.,
Melitopol, Zaporizhzhia region,
72312

✉ вул. Гетьманська, 20
м. Мелітополь, Запорізька обл.,
72312

Original manuscript received April 27, 2018

Revised manuscript accepted September 23, 2018

ABSTRACT

The article deals with G. Skovoroda's views on the feasibility of constructing interactions between people through dialogue. It was found out that the key questions that a person should be guided in conducting a dialogue a search for truth. The authors emphasize the achievements of the philosophical thought of the XVIII century: the synthesis of domestic and Western European cultural thought, the importance of considering a person as a combination of spiritual and bodily principles. The article analyzes the works of G. Skovoroda ("Narcissus", "Ashkan", "Dialogue, or Conversation about the ancient world", "The Five Travelers' talk About True Happiness in Life" ("Talking Friendship on the Mindful World"), "Ring", "Conversation, called alphabet, or a primer of the world" and "Dialogue, the name of which is Flood Snake"). The importance of understanding the dialogue as a way of knowing the truth is emphasized. The authors pay attention to the manner in which the material of the letters of G. Skovoroda are depicted and the characters that are endowed with the main characters of the works. The attention was drawn to the way in the of G. Skovoroda's works of the ethical and anthropological motifs characteristic of the XVIII century: mystical deepening of oneself, the search for a true Christian ideal, and the cultivating of the inner man. The views of G. Skovoroda deals with need to combine the theoretical basis on the practical introduction of the acquired knowledge in the person's individual and social life to improve the educational, spiritual and moral state of society are highlighted. On the basis of the analysis of the creative heritage of G. Skovoroda, the authors singled out the basic principles of constructing a philosophical dialogue: value-motivational, that is,

a person enters a dialogic interaction in order to solve issues for which she does not know the answer or has doubts about their solution; informational and regulatory, containing a large number of different programs for solving this issue and only one answer that can satisfy the opponent; transformative, in which the impetus for dialogue is an issue that needs to be addressed and transformed into one's own views; productive, in which, through dialogue, a person acquires experience and is convinced of the expediency of a particular behavior; estimated, where the stated objectives of the dialogue are compared with the results obtained and there is a transformation of objective reality into the subject of persuasion.

Keywords: G. Skovoroda, dialogue, principles of dialogue

Постановка проблеми. У своєму дослідженні ми не ставимо за мету дослідити історичну еволюцію діалогу. Наша стаття спрямована на аналіз праць філософів, які справили найбільший вплив на утвердження його не лише як теоретичного конструкту, але й створили передумови для активного впровадження технологій діалогу в практику соціальних та державно-управлінських відносин.

Дослідженням діалогу, його ключових компонентів займалися багато науковців, філософів, педагогів, але опорною базою вивчення діалогу для самовдосконалення людини виступає творчість Г. Сковороди.

Дослідники творчої спадщини філософа часто порівнювали його з Сократом, але розглядаючи його діалоги: “Наркісс”, “Асхань”, “Діалог, чи Розмова про стародавній світ”, “Розмова п’яти подорожніх про справжнє щастя в житті” (“Розмова дружня про душевний світ”), “Кільце”, “Розмова, звана алфавіт, чи буквар світу” та “Діалог. Ім’я йому – Потоп зміїний”, ми помічаємо суттєві відмінності.

У творчості Г. Сковороди чітко просліджується не лише ментальність українського народу, але й прагнення до ведення діалогу при досягненні цілі. Самовдосконалення, а не бажання показати недоліки співрозмовника виводять праці філософа на новий щабель розвитку діалогічної взаємодії в суспільстві.

Розкриваючи у своїй творчості відносини між людьми, філософ торкається питань діалогу, його побудови, тих методів і прийомів, якими необхідно користуватися для досягнення результативності в спілкуванні з суспільством.

Аналіз досліджень і публікацій. Вивченню філософської спадщини Г. Сковороди присвятили свої праці чимало українських та зарубіжних учених. Серед них В. Шинкарук, В. Горський, В. Табачковський, В. Нічик, І. Іваньо, Я. Стратій, М. Кашуба та інші. Однак, проблема філософського діалогу як передумови відкриття в собі “істинної людини” у творчості Г. Сковороди не набула належного висвітлення.

Мета статті полягає в розкритті особливостей філософського діалогу як передумови відкриття в собі “істинної людини” (на прикладі праць Г. Сковороди).

Виклад основного матеріалу. Діяльність Г. Сковороди припадає в історії України на період бароко. Для людини цього часу характерним

вважалося не лише самоутвердження, але й боротьба за свою віру, традицію, розвиток принципово нової культури, що синтезує передові здобутки вітчизняної науки, народні традиції в поєднанні з новими західноєвропейськими віяннями. У літературу й науку починають проникати гуманістичні ідеї возвеличення й шанування людини як найвищої цінності.

У культурному житті країни у XVIII століттях відбулися істотні зміни, пов'язані з появою нового філософського осмислення світу, обґрунтування місця людині в ньому, вироблення нової концепції виховання молодого покоління. Суть цієї концепції полягала в синкретичному поєднанні схоластичної манери викладу і подачі матеріалу, що є характерним для тогочасної освітньої системи Європи, з використанням принципово нового філософського мислення про людину – активного діяча в самостворенні. Адаже до цього часу в українській духовно-культурній традиції побутували думки про пасивну людину, яка вважалася відірваною від світу і здатною лише споглядати за душевними переживаннями, занурюватися у власні почуття. Нова барокова людина, на відміну від людини середньовіччя, вірить у свої сили, вона здатна протистояти жорстокості навколишнього світу, головною зброєю її виступає освіта і правильне виховання.

Для морально-етичного життя особистості цього періоду притаманна орієнтація на практику як групових, так і суб'єкт-суб'єктних відносин. Зазначимо, що саме Г. Сковорода у своїх працях починає розглядати людину в єдності душі і тіла. М. Кашуба відзначає закономірність дослідження особистості в гармонійній єдності тілесного і духовного [2, 8]. Представники педагогічної думки XVIII століття починають боротися за створення нового ідеалу людини – активного громадського діяча, котрий може і повинен досягнути щастя в земному світі. Причиною непорозуміння і суспільного зла вони вважали невігластво і похибки з боку церкви. На думку вченого, зловживання церковних діячів своїм становищем, недотримання встановлених правил поведінки в соціальному житті призвело до втрати населенням моральних переконань і добродетностей.

На думку діячів XVIII століття, люди різного віку і станового походження однаково здатні до вдосконалення в інтелектуальному і моральному планах.

Нова концепція людини активної, людини-володаря своєї долі і світу, даного Богом для її зростання в духовному плані, була широко представлена в працях Г. Сковороди. У творчості філософа порушено питання діалогу як процесу пізнання істини учасниками, які мають рівні права від природи. На думку філософа, діалог містить, крім взаємодії осіб, також з'ясування істини, враховуючи методи ведення міжособистісного спілкування. Предметом вивчення в цій ситуації постають не знання як неживий об'єкт, а шляхи ведення розмови, у якій здобуваються знання на основі переконання в правильності твердження. Причому самі знання не передаються, а свідомо сприймаються через

діалогічну взаємодію суб'єктів [1].

Важливою складовою творчості Г. Сковороди є оперування поняттями етичного змісту. Висловлювання ведеться не мудрецем, а філософом, що не лише знає істину, а й переконує, навіть поступається перед доказами твердження. Метою діалогу є не заперечення співрозмовникові, а бажання з'ясувати істину. Саме тому твори Г. Сковороди є діалогами ("Наркісс", "Асхань", "Діалог, чи "Розмова про стародавній світ", "Розмова п'яти подорожніх про справжнє щастя в житті" ("Розмова дружня про душевний світ"), "Кільце", "Розмова, звана алфавіт, чи буквар світу" та "Діалог. Ім'я йому – Потоп зміїний"), а не суперечками. Учасники творів бажують не виграти змагання, а пізнати сенс проблеми, вислухавши всі аргументи і логічні висновки [8; 9; 10].

Аналізуючи суспільні відносини, філософ висунув концепцію відродження людини завдяки прагненню до самопізнання й аналізу вчинків. Етапи та причини необхідності самопізнання особистістю власного "Я" мислитель розкриває в праці "Наркіс. Розмова про те: Пізнай себе". В образі Наркіса виступає особистість, котра повинна пізнати себе, свою душевну глибину, прихований талант до якоїсь справи. При розгляді цього твору привертає увагу на перший погляд нібито і другорядний, але такий необхідний образ джерела, котре виступає уособленням божої віри, згустком народної мудрості, плеканням чистоти духу: "Люблю джерело й основу, криницю і початок, вічні струпи, котрі виділяють пару з серця свого" [8, 123].

Зауважимо, що філософія як наукова галузь була і залишається діалогічною. Рационально трактуючи філософію життя, проблеми людини чи суспільства, це твердження стає очевидним. Людина сама не може набути мудрості чи використовувати способи поведінки не відомі їй. Для досягнення наміченої цілі аналог чи подібна ситуація допомагає прийняти правильне рішення, що відповідає життєвій позиції певної людини.

О. Петроє у своєму дослідженні звертає увагу на природу діалогу як прототипу системи прийняття рішення на основі переконання і зразка поведінки [5]. Серед основних положень діалогу науковець виділяє такі: висловлення права на власну позицію, необмеженість у використанні аргументів на користь висловленої думки, переконання в правильній думці через логічність побудови висловлювання, а не грубий тиск на співрозмовника. Також доцільним вважаємо твердження О. Петроє про визначальні ознаки діалогу. До них науковцем віднесено наявність мети, орієнтація на пошук істини, цінність для кожного учасника діалогу, суб'єкт-суб'єктний характер, додержання рівноправності у висловлюваннях, відповідальності за свої слова та толерантне відношення до співрозмовника, народження нового сенсу для подальших пошуків істини, прагнення до конструктивного представлення інформації та вимірювання результатів конкретного діалогу [5].

Л. Озадовська, звертаючись до дослідження діалогу, вказує на результативність вищезгаданого явища. Адже в діалозі досягається поставлена мета на відміну від розмови. Результат виступає кінцевим

продуктом діалогічної взаємодії суб'єктів, розмову ж можна віднести до звичайного факту комунікації людини [4, 129].

Будучи основоположником провідництва в побудові діалогу і встановленні правил взаємодії при колективному обговоренні проблеми, Г. Сковорода за своє життя не опублікував жодного рядка. Його думки стали відомими лише через листи, написані до друзів філософом. Саме з ними мислитель спілкувався у формі діалогів. Г. Сковорода відзначав вплив середовища спілкування на формування відношення людини до дійсності [8, 338].

Центральним об'єктом у творчості Г. Сковороди виступало питання про людину, її щастя і можливість спілкуватися з соціумом, знаходити раціональні відповіді на поставлені питання.

На думку О. Шикули, філософія Г. Сковороди є екзистенційною і несе в собі образ шляху, який повинна пройти людина в пошуку істини. Головною метою філософії Г. Сковороди О. Шикула вважає шлях до щастя [13, 62]. На думку І. Мірчука, Г. Сковорода тлумачив щастя як “божественну радість, спокій духа, гармонію душі” [13, 14]. Але, незважаючи на першоцільову спрямованість істинного шляху до щастя, у творчості Г. Сковороди висвітлені певні передумови, що його вказують. О. Шикула відмічає, що “Передумовою такого щастя є етичне спрямування людини як у слові, так і в чині, яке тісно пов'язане з релігійністю” [13, 62]. Г. Сковорода вказував на необхідність певної християнсько-етичної підготовленості особистості для пошуку свого шляху до щастя.

Прикладом такого світобачення може слугувати його “Катехизис або початкові двері до християнських чеснот”. Відзначимо, що твір був написаний мислителем у 1766 році, коли було засновано харківську вищу школу. На задум цариці Катерини II була відкрита школа і запропоновано викладання нового курсу на тему моральності. Посаду викладача цього курсу запропонували Г. Сковороді, якого на той час уже знали як гарного філософа і високоморальну особистість. У передмові “Катехизис або початкові двері до християнських чеснот” подано історичні факти про написання цього твору. З передмови ми дізнаємося, що цей твір був написаний Г. Сковородою для простого розуміння учнями харківської школи головної життєвої цілі [10, 1-3]. Зауважимо, що твір Г. Сковороди не відповідає традиційній церковній науці про християнські чесноти, а є наближеним до розуміння їх сенсу. У вступі до твору “Катехизис або початкові двері до християнських чеснот” Г. Сковорода розділяє все земне ество на “потрібне” і “непотрібне” для людини. Мислитель дякує Богові, що Він потрібне зробив легким і доступним людині, а непотрібне – важким. Головною потребою життя особистості Г. Сковорода вважає щастя. На думку мислителя, щастя знаходиться всередині людського серця [10, 3-4].

Отже, при побудові діалогу важливе значення відіграють морально-етичні категорії, якими оперують співрозмовники для досягнення консенсусу. У творчій спадщині Г. Сковороди зроблено

акцент на доцільність діалогічної взаємодії в соціумі як певної системи теоретичних принципів. Діалог становить собою певний комплекс вірожиттєвчення, а всі моральні вимоги і настанови спираються на віру в Бога. Така віра, надія на спасіння не тільки передує моральним нормам і обов'язкам, але й робить їх виконання можливим для людини.

Також важливе місце у творчому доробку мислителя займає категорія серця. З цього приводу нагадаємо вчення про серце відомого українського мислителя Г. Сковороди, який своїм життям довів всепереможну силу союзу доброго серця зі світлим розумом. “Царство Боже всередині нас. Щастя в серці, серце в любові, а любов же в законі Вічного”, – наголошував Г. Сковорода [8, 183]. Головною настільною книгою, яка має привчити людину до світлого і чистого сприйняття дійсності, мислитель вважав Біблію. І на запитання одного харківського губернатора з приводу ключової навчальної мети Біблії відповів: “Поварені ваші книги вчать, як задовольняти шлунок; псові – як звірів давити; модні – як вбиратися; Біблія вчить, як облагороджувати людське серце” [8, 403]. Поняття любові і чистого серця у творчості Г. Сковороди виступають як тотожні поняття, плодами яких є “доброзичливість, незлобивість, схильність, лагідність, нелицемір'я, благодійність, безпека, задоволення (кураж) та інші невід'ємні розради” [8, 192]. Головною метою життя людини на землі філософ вважав плекання духу, чистих думок та незлобного серця. «Головна справа людини – це її дух, думки, серце. Кожен має мету в житті, але не всі головну мету, тобто не кожен займається головною справою життя ... філософія, або любов до мудрості, спрямовує все коло справ своїх на той кінець, щоб дати життя духу нашому, благородство серцю, світлість думкам як голові всього. Коли дух в людині веселий, думки спокійні, серце мирне, то все ясно, щасливо, блаженно” [9, 403].

Повертаючись до розгляду основної філософської концепції поглядів Г. Сковороди, слід звернути увагу на його вчення про самопізнання. Так, І. Табачников констатує основоположну роль людини в боротьбі за власне щастя у філософії Г. Сковороди [12, 124]. Цікавим для нашого дослідження видаються листи Г. Сковороди друзям. У своїх листах мислитель часто згадує філософів античності, думки яких з приводу діалогічної взаємодії суб'єктів є доцільними і повчальними. На думку Г. Сковороди, людина може розмовляти не лише з видимим співрозмовником, а й з самим собою, задавати собі питання з приводу власної поведінки і шукати вихід з ситуації, що склалася за допомогою діалогу з іншими людьми. Філософ зазначає, що людина не повинна вести “порожніх розмов”, матеріал бесіди повинен бути чітко побудований і носити під собою розвивальну ціль.

Так, 94-ий лист Г. Сковороди, надрукований у книзі професора Д. Багалія, написаний невідомому адресату, але, мабуть, дуже близькому другові. Адже філософ описує і роз'яснює свою концепцію сердечного світосприйняття. За словами мислителя, “і абсолютно людину бачити і серце її любити, тим, хто любить думки її” [7, 127].

Зазначимо, що В. Ерн у статті “Очерк теоретичної філософії Г. Сковороди” не лише підтримує погляди мандрівного філософа, а й намагається їх роз’яснити: “Якщо під думкою людини розуміємо не лихоманкову мозкову діяльність, а те сердечне, що відстоюється, як кришталево-чистий результат цілого життя, тоді дійсно в думці людини ми знайдемо ідеальний образ її особистості” [14, с. 645]. На думку В. Ерна, моральним ідеалом Г. Сковороди виступала особистість глибокосердечна, така, в якій думки виходять з її душі. Таке зауваження ми вважаємо цілком закономірним, адже сам філософ у листі 81-ому стверджує: “Людина є серце” [6, 112].

Важливо зазначити, що спосіб викладу матеріалу у формі діалогу мислитель обирає завдяки поєднанню набутого досвіду при студюванні філософських творів минулого й апробації отриманої інформації на власному життєвому досвіді. Саме діалогічна форма надала можливість не диктувати свої погляди, а чітко і логічно аргументувати те чи інше твердження.

Персоніфікація філософських ідей у формі діалогу надає можливість доторкнутися до питань призначення людини, трактуванню добра і зла, тим самим перевівши діалог у духовно-моральну площину.

Висновки. На основі зазначеного ми доходимо висновку про застосування Г. Сковородою принципів філософського діалогу у відкритті в собі і своєму опонента з діалогічної взаємодії “істинної людини”:

- ціннісно-мотиваційний, тобто людина вступає в діалогічну взаємодію, щоб вирішити ті питання, на які вона не знає відповіді або має сумніви щодо їх вирішення;

- інформаційно-регулятивний, що містить велику кількість різноманітних програм вирішення питання і лише одну відповідь, яка може задовольнити опонента;

- перетворювальний, у якому поштовхом до діалогу є питання, що потребує вирішення і перетворюється у власні погляди;

- результативний, у якому завдяки веденню діалогу особистість набуває досвіду і переконується в доцільності певної поведінки;

- оцінний, де зазначені цілі діалогу зіставляються з отриманими результатами і відбувається перетворення об’єктивної дійсності в суб’єктивні переконання.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів сенсорного виховання, тому перспективними напрямками вивчення проблеми вважаємо з’ясування раціональних шляхів упровадження педагогічного досвіду Г. Сковороди в сучасний освітній процес.

Література

1. Горський В. С. Спадщина Г. С. Сковороди в історико-філософських дослідженнях / Григорій Сковорода // Дослідження, розвідки, матеріали. – К., 1992. – С. 163 – 175.

2. Кашуба М. В. Філософія Києво-Могилянської академії в контексті культури бароко / М. В. Кашуба // Києво-Могилянська академія в історії України :

міжнар. наук. конф. (до 380-річчя від заснування Києво-Могилянської академії) : тези доповідей, (Київ, 13-15 жовтня, 1995 р.). – К. : [б.в.], 1995. – С. 7 – 8.

3. Мірчук І. Г. С. Сковорода. Замітки до історії української культури / Іван Мірчук. – Прага : Вид-во Укр. Істор.-Філ. Тов., 1925. – 27 с.

4. Озадовська Л. В. Парадигма діалогічності в сучасному мисленні : монографія / Л. В. Озадовська. – К. : ПАРАПАН, 2007. – 164 с.

5. Петроє О. М. Поняття “діалог” у термінологічній традиції зарубіжної та вітчизняної наукової думки / О. М. Петроє. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.academy.gov.ua/ej/ej14/txts/Petroe.pdf>

6. Письмо 81. Сочинения Григория Савича Сковороды / Под. ред. Д. И. Багаляя. – Х. : Типогр. Губернаторского правления, 1894. – Отд. I. – С. 110 – 112.

7. Письмо 94. Сочинения Григория Савича Сковороды / Под. ред. Д. И. Багаляя. – Х. : Типогр. Губернаторского правления, 1894. – Отд. I. – С. 127.

8. Сковорода Г. Сочинения: в 2 т. / Г. Сковорода; АН СССР. Ин-т философии. – М.: Мысль, 1973. – Т.1. – 1973. – 502 с.

9. Сковорода Г. Сочинения: в 2 т. / Г. Сковорода; АН СССР. Ин-т философии. – М.: Мысль, 1973. – Т.2. – 1973. – 486 с.

10. Сковорода Г. С. Катехизис або початкові двері до християнських чеснот / Г. С. Сковорода. – Детройт, ЗДА – Торонто, Канада : Українське Євангельське Об'єднання в ПА, 1963. – 20 с.

11. Сочинения Григория Савича Сковороды / Под. ред. Д. И. Багаляя. – Х. : Типогр. Губернаторского правления, 1894. – Отд. I. – 352 с.

12. Табачников И. А. Григорий Сковорода / И. А. Табачников. – М. : Мысль, 1972. – 207 с.

13. Шидула О. П. Екзистенційний вимір духовності людини у творчості Григорія Сковороди: дис. ... канд. філос. наук : 09.00.05 / Шидула Олександра Петрівна. – Львів : Львівський нац. ун-т. ім. Івана Франка. – 2004. – 175 с.

14. Эрн В. Очерк теоретической философии Г. С. Сковороды / В. Эрн // Вопросы философии и психологии. – М., 1911. – Год XXII, кн. 110 (V). – С. 645 – 680.

References

1. Gorskiy V. S. Spdsdshina G. S. Skovorody v istoruko-filosofskih doslidgenniah // Skovoroda Grigorii. Doslidgennia, rozvidku, materialu. – K., 1992. – S. 163 – 175.

2. Kashuba M. V. Filosofia Kievo-Mogulianskoi akademii v konteksti kultury baroko / M. V. Kashuba // Kuevo-mogulanska academia v istorii Ukarinu : mignar. nauk. konf. (do 380-ricca vid zasnuvannia Kievo-Mogulianskoi akademii) : tezu dopovidei, (Kuiv, 13 – 15 zovntia, 1995 r.) – K. : [b.v.], 1995. – S. 7 – 8.

3. Mirchuk I. G. S. Skovoroda. Zamitku do istorii ukrainskoi kultury / Ivan Mirchuk. – Praga : Vud-vo Ukr. Istor. – Fil. Tov., 1925. – 27 s.

4. Ozadovska L. V. Paradigma dialogicnosti v suchasnomy muslenni : monograhia / L. V. Ozadovska. – K. : PARAPAN, 2007. – 164 s.

5. Petroe O. M. Poniattia “dialog” u terminologichnii nradicii zarubiznoi ta vitchuznianoii dumku / O. M. Petroe. [Elektronnyi resurse]. – Regum dostupu: <http://www.academy.gov.ua/ej/ej14/txts/Petroe.pdf>

6. Pismo 81. Sochinenia Grigoria Savicha Skovorodu / Pod red D. I. Bagaley. – H. : Tipogr. Gubernatoskogo pravlenia, 1984. – Otd. I. – S. 110–112.

7. Pismo 94. Sochinenia Grigoria Savicha Skovorodu / Pod red D. I. Bagaley. – H. : Tipogr. Gubernatoskogo pravlenia, 1984. – Otd. I. – S. 127.

8. Skovoroda G. Sochineniya: v 2 t. / G. Skovoroda; AN SSSR. In-t filosophii. M.: Must, 1973. – T. 1. – 1973. – 502 s.

9. Skovoroda G. Sochineniya : v 2 t. / G. Skovoroda; AN SSSR. In-t filosofii. M.: Musl, 1973. – T. 2. – 1973. – 486 s.
10. Skovoroda G. S. Katahezus abo poichatkovy dveri do hristianskih chesnot / G. S. Skovoroda. – Detroid, ZDA – Toronto, Kanada : Ukrainske Evangelske Obednania v PA, 1963. – 20 s.
11. Sochinenia Grigiria Savicha Skovorody / Pod red D. I. Bagaleyа. – H.: Tipogr. Gubernatetskogo pravlenia, 1984. – Otd. I. – 352 s.
12. Tabachnikov I. A. Grigorii Skovoroda / I. A. Tabachnikov. – M. : Musl, 1972. – 207 s.
13. Shikula O. P. Ekszestenciinui vumir duhovnosti ludunu u tvorchosti Grugoria Skovorodu: dus. ... kand. filos. nauk : 09.00.05 / Shikula Oleksandra Petrivna. – Lviv : Lvivskiy nac. un-t. im. Ivana Franka. – 2004. – 175 s.
14. Ern V. Oчерk teoreticheskoi filiosofii G. S. Skovorodu / V. Ern // Voprosu filosofii i psihologii. – M., 1911. – God XXII, kn. 110 (V). – S. 645 – 680.

АНОТАЦІЯ

У статті висвітлено погляди Г. Сковорода щодо доцільності побудови взаємодії між людьми за допомогою діалогу. З'ясовано, що ключовими питаннями, якими повинна керуватися людина при веденні діалогу, – пошук істини. Авторами зроблено акцент на досягненнях філософської думки XVIII століття: синтез вітчизняної й західноєвропейської культурної думки, важливість розгляду людини як поєднання духовного і тілесного начал. На основі аналізу творчої спадщини Г. Сковорода автори виокремили основоположні принципи побудови філософського діалогу: ціннісно-мотиваційний, інформаційно-регулятивний, перетворювальний, результативний, оцінний.

Ключові слова: Г. Сковорода, діалог, принципи діалогу

УДК 37.014.1:37.015.3

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-2-208-215

Teacher's general cultural competence as an important direction of the guidance idea in education

Загальнокультурна компетентність педагога – важливий напрямок ідеї провідництва в освіті

Irina Shumilova,

doctor of pedagogical sciences,
associate professor

<https://orcid.org/0000-0001-6132-5771>

azkurshifb@gmail.com

*Berdiansk State Pedagogical
University*

✉ 4 Schmidta St.,

*Berdiansk, Zaporizhzhia region,
71100*

Ірина Шумілова,

доктор педагогічних наук, доцент

*Бердянський державний
педагогічний університет*

✉ вул. Шмідта, 4

*м. Бердянськ, Запорізька обл.,
71100*

Original manuscript received April 19, 2018

Revised manuscript accepted September 23, 2018

ABSTRACT

The article is devoted to the understanding of the general cultural competence of the teacher as an important direction of the idea of guidance in education. The general cultural competence of the individual in the study of the idea of leadership in education is considered as the unity of the values, knowledge, skills, experience, qualities acquired by man that help the expansion of the socio-cultural worldview, provide orientation of the activity, communication, behavior on the model of national and world culture, allow the use of cultural standards as evaluative criteria for solving cognitive, ideological, live and professional problems.

It is found out that the effectiveness of professional activity of a specialist (teacher, principal of an educational institution) depends not only on the knowledge and skills acquired at the university, but also on the formation of general cultural competence. Due to this there is a specific professional reflection of the general culture of the individual in the field of professional activities.

Vasyl Kryzhko, Sergei Klepko, Vitaliy Tabachkovsky presented their views on the implementation of the idea of leadership in education. The idea of leadership in education is specified in the context of solving the problem of self-organization of an individual – an important component of civic society. The self-organization of the individual as a process and the result of a unique combination of the genetic features of the personality and the effectiveness of the educational influence of society on the formation of the common culture of a person is determined. It is proved that the formation of the general cultural competence of the teacher in the study of the educational idea of leadership determines the consistency of cultural and anthropological approaches and characterizes new possibilities for understanding the guidance and also determines the level of the general culture of the future specialist. The main advantages of culturological and anthropological approaches of the

methodology of general cultural competence of the teacher in realization of the idea of leadership in education are described.

Keywords: *the idea of leadership in education, general cultural competence of the teacher, methodology, culturological and anthropological approaches.*

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку українського суспільства, інтеграція країни в європейський освітній простір потребують підвищення якості професійно-педагогічної освіти, підготовки майбутнього фахівця (вчителя, керівника освітньої установи), спроможного до активної творчості, професійної мобільності, гармонізації власних стосунків із соціумом. На педагога покладається особлива місія “бути провідником демократичних ідей та високої моралі” [7, с. 9]. У свою чергу, це уможливило впровадження в освітній процес вищого навчального закладу ідеї провідництва на засадах загальнокультурної компетентності педагога – “людини-культури”, її носія та творця, особистості, здатної до конструктивної праці й життя в полікультурному суспільстві (Закон України “Про вищу освіту”, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки, Педагогічна Конституція Європи).

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проведений науковий аналіз науково-педагогічних досліджень, присвячених питанням загальної культури особистості (Т. Абдуло, О. Асмолов, М. Каган, Н. Крилова, С. Кримський, Д. Лихачов, М. Мамардашвілі), професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя (А. Барабанщиков, О. Бондаревська, В. Гриньова, І. Ісаєв, Н. Кузьміна, В. Сластьонін), компетентності фахівця (В. Антипова, В. Безруков, Н. Бібік, Е. Зеєр, І. Зимня, О. Локшина, О. Овчарук, О. Савченко, В. Сериков, А. Хуторський, С. Шишов) та загальнокультурної компетентності особистості (Т. Єжова, Т. Несвірська, Н. Русова, С. Троянська, Г. Шпиталевська М. Яковлева) засвідчив, що загальнокультурна компетентність одночасно виступає категорією загальної культури й підсистемою професійної компетентності педагога, які мають тісні зв'язки між собою, а джерела перебувають у нерозривній єдності людини й культури. Саме від рівня сформованості загальної культури та професійної компетентності педагога залежатиме рівень культури особистості, яка піддається й реагує на “окультурювання”, тоді як компетентність визначає і характеризує рівень професіоналізму особистості.

Виділення невирішених проблем. Провідними дефініціями загальнокультурної компетентності педагога є “загальна культура”, “професійна культура”, “компетентність”, “професійна компетентність”, “загальнокультурна компетентність”. Так, поняття “культура” має багато визначень, що пояснюється різноаспектністю цього феномена. Як сфера людського духовного життя культура характеризує всю життєдіяльність людини; її можна розглядати як зріз суспільного життя, характеристику рівня розвитку особистості, систему соціальних регулятивних норм, механізмів трансляції досвіду, феномен самодетермінації, самоорганізації тощо. Саме ці імперативи закладені в дослідженні

освітньої ідеї провідництва.

Вивчення освітньої ідеї провідництва підтверджує тривалий шлях її становлення й розвитку, що знайшло відображення в тлумаченні культури управління, а також у змісті національного виховання. В Україні свідченням цього стала колективна монографія “Провідництво в освіті. Від ідеї до вічності” за загальною редакцією професора Ігоря Богданова. Провідництво в освіті професор Василь Крижко осмислює як одну з нерозкритих проблем сучасного соціального управління [8, с. 35].

На нашу думку, провідництво доцільно розглядати в контексті морального, духовного, ціннісного продукування особистісно-професійних пріоритетів успіху майбутнього фахівця, які включені в різні сфери соціокультурної регуляції: однієї з основних функцій загальної культури, що пов'язана із забезпеченням колективних форм життєдіяльності людей. Загальна культура характеризує рівень соціального, інтелектуального й духовного розвитку індивіда та включає оволодіння людиною морально-етичним і художньо-естетичним досвідом, а також досвідом міжособистісного спілкування й соціальної взаємодії, оскільки загальна культура особистості – це сукупність досягнень людського суспільства, які мають бути надбанням кожної людини, незважаючи на характер її професійної діяльності. Загальна культура людини та навколишнього світу невіддільні у своїх виявленнях, оскільки соціокультурне становлення особистості відбувається в процесі як педагогічного, так і соціального впливу, що здійснюється вчителями й соціумом. Отже, особистість стає перед вибором власної життєвої установки, що сприяє усвідомленню значення й відстоюванню позиції збереження й розвитку культури в собі й спричиняє здатність до культурної облаштованості власного життя, визначає стан особистісної поведінки й діяльності. Отже, ми підтримуємо погляд С. Клепка щодо необхідності й актуальності обговорення гіпотези про “провідництво як нереалізований соціальний управлінський проект” [8, с. 37].

Метою дослідження є визначення характерних особливостей загальнокультурної компетентності педагога як важливого напрямку ідеї провідництва в освіті з позиції культурологічного та антропологічного підходів.

Виклад основного матеріалу. Загальнокультурна компетентність особистості розглядається нами як єдність набутих людиною цінностей, знань, умінь, навичок, досвіду, якостей, які сприяють розширенню соціокультурного світогляду, забезпечують орієнтацію діяльності, спілкування, поведінки згідно зі взірцями національної та світової культури; дозволяють використовувати культурні еталони як оцінні критерії для вирішення проблем пізнавального, світоглядного, життєвого, професійного характеру. Разом з тим, специфіка професії педагога полягає в тому, що він працює з людиною, а тому власна особистість із чіткими соціокультурними орієнтирами й засвоєними духовно-моральними цінностями є важливим і міцним “робочим інструментом”. Причому чим досконалішим є цей інструмент, тим більш успішним буде

професійний результат викладача, який використовує у своїй діяльності кращі традиції культурологічної освіти. Саме від викладача, який торкається тонкої душевної організації людини, вимагається особистісне прийняття цінностей культури – поваги до традицій і злагоди між людьми, сприйняття соціальних і культурних відмінностей, здатності почути та зрозуміти інших, толерантно поводитися в широкому спектрі життєвих ситуацій. Отже, від рівня сформованості в педагога загальнокультурної компетентності буде залежати ефективність утвердження в освітньому просторі авторитету духовності, загальної культури.

Ефективність професійної діяльності майбутнього фахівця залежить не лише від набутих в університеті знань і вмінь, але й від сформованості загальнокультурної компетентності, завдяки чому відбувається специфічне відбиття загальної культури особистості. Як у вітчизняній, так і в зарубіжній науці сьогодні немає єдиних загальноприйнятих підходів до поділу культури за її видами, що припускає множинність варіантів. У науковій літературі переважає підхід до виділення видів культури відповідно до видів людської діяльності (культура праці, дозвілля, економічна, політична, естетична, моральна тощо). За джерелами формування виділяють культуру народну (найбільш яскраво представлена фольклором, хоча лише ним не вичерпується) та професійну.

Поняття “професійна культура” в науковому обігу зазвичай розглядається разом з поняттям “загальна культура”. Професійну культуру складає комплекс ціннісних орієнтацій, світоглядних і спеціальних знань, умінь, навичок, особистісних і професійних властивостей, володіння якими забезпечує майстерність та ефективність предметно-трудової діяльності фахівця конкретного виду праці. Отже, професійно-педагогічна культура – це діалектично інтегрована єдність педагогічних цінностей, професійних знань, умінь, якостей і способів педагогічної діяльності, що визначає професійну майстерність та соціальну активність педагога.

Методологія загальнокультурної компетентності, яка передбачає високий рівень самоорганізації педагога, уможливорює реалізацію освітньої ідеї провідництва в контексті культурологічного та антропологічного підходів. Так, А. Фурман наголошує, що методологізація буквально всіх сфер людської життєдіяльності стає тенденцією сучасної культури держави, суспільства, людини. Методологічне осмислення загальнокультурної компетентності педагога як важливого напрямку освітньої ідеї провідництва в контексті культурологічного та антропологічного підходів уявляється “як універсальна процедура усвідомлення смислу, що постає у формі продуктивних концепцій, наративів, парадигм та наукових програм” [2].

Зазначимо, що в освітній ідеї провідництва закладені найкращі традиції загальної теорії управління, соціального управління, менеджменту, які мають позитивний вплив на студентів з метою вироблення в них культурно-доцільних критеріїв і морально-цінних

орієнтирів життєдіяльності. Соціальне управління як особливий вид людської діяльності виникає з необхідності організації спільних дій і породжується, з одного боку, поділом праці, а з іншого боку – соціально-історичними умовами конкретного суспільства. При цьому соціальне управління є діяльністю, що охоплює весь процес громадського життя, – політичну, економічну і духовну сфери. Сутність управління вимагає налагодженого цілепокладання, а в ньому логічного просування від більш абстрактного загального передбачення до конкретного прогнозування, програмування з використанням сучасної методології, вибору належним чином дій та їх неухильного втілення в життя. Управління ґрунтуються на фундаментальних законах і закономірностях суспільного розвитку і соціального управління, а також конкретному історичному досвіді, що відбиває зміни світового менеджменту. У свою чергу, соціальне управління зумовлює необхідність проектування оптимальної системи педагогічної освіти у відповідності до існуючого типу культури й запитам сучасної цивілізації.

Методологія загальнокультурної компетентності педагога як важливого напрямку освітньої ідеї провідництва в контексті культурологічного підходу спрямовує процедуру дослідження на цілісність компонентів культури, де педагогічні факти і явища розкриваються з урахуванням реальних культурних процесів у минулому, сьогоденні й майбутньому. Разом з тим реалізація ідеї провідництва в освіті на засадах загальнокультурної компетентності сприяє формуванню у свідомості майбутнього фахівця принципово нових гуманістичних установок ціннісного освоєння світу.

Наприклад, розгляд антропологічної парадигми В. Табачковським дає всі підстави стверджувати, що “антропологія проповідників” є рефлексією радше бажаного, аніж реального образу людини. Учений зазначає: “Переглядається антропологія нормативізму й ригоризму та відповідна до неї нормативістськи-репресивна педагогіка (спадщина тоталітарної доби), а також утопічно-нормативістське бачення соціуму. Натомість утверджується тенденція, що її можна назвати антропологією, педагогікою та соціологією сприяння, яка пов’язана з беззастережним поглибленням та розширенням обривів людинознавства” [10, с. 112].

Згідно із сучасними філософськими концепціями про гуманітаризацію вищої освіти В. Андрущенко, І. Зязюна, В. Кременя та інших людина стає центром наукової картини світу. “Людина культури” поєднує дві тісно взаємопов’язані сторони освіти – особистісні та професійні якості, що визначають головну мету її саморозвитку, “спрямовану на розвиток і саморозвиток цілісної людини культури як професійно компетентної, вільної, гуманної, духовної, творчої особистості” [4, с. 104].

Отже, сенс культури набуває реального значення в реалізації сукупності невичерпних цілей-завдань як окремого індивіда, так і народу в цілому. Вирішення завдання щодо забезпечення збереження й передачі досягнень культури від покоління до покоління спричинює

неперервний характер освіти. Культурологічний та антропологічний підходи методології загальнокультурної компетентності конкретизують і синтезують усвідомлення значущості подвижницьких традицій українського вчителювання та керівництва, визначають місце людини в національній культурі в контексті розгляду усталених поглядів на історичні події та процеси у світі, що уможлиблює реалізацію освітньої ідеї провідництва.

Звернімося до антропологічного підходу, який дозволяє вивчати провідника як неповторну унікальну істоту, що має невичерпні можливості для життєтворчості, саморозвитку й розкриває закономірності його походження й еволюціонування. Так, осмислення ідеї провідництва в освіті через призму філософського, психологічного, соціального й фізичного знання дає можливість з'ясувати сутність культури управління як одного з вирішальних факторів успіху в управлінні [5, с. 110].

Досліджуючи культуру не лише як процес творчої діяльності, а як універсальну якість суспільного життя людей, Т. Троїцька зазначає, що на основі методологічної культури формується методологічна позиція майбутнього фахівця – здатність знаходити в кожному конкретному випадку оптимальний варіант розв'язання професійних завдань на основі теоретико-методологічних знань. Ми дотримуємося думки про те, що реалізація культурологічного підходу, дозволяє вивчати соціальну діяльність людини через призму полілогу культур, на основі якого сучасна особистість сприймає себе як учасника нескінченного діалогу, де позиція кожного стає об'єктом коментування та інтерпретації [3, с. 59–60].

Філософською основою антропологічного підходу виступають положення східних і європейських теоретиків та практиків про необхідність врахування людської природи, її вивчення; обґрунтування принципу природовідповідності, розвиток природних якостей людини, виховання культури моральних почуттів і культури мислення особистості, неупередженість здійснення виховання з урахуванням законів саморозвитку людини. Реалізація в наукових дослідженнях антропологічного принципу передбачає характеристику феномену людини, її буття, власної природи, а також представляє людину як творця культури та історії [4]. Метою філософської антропології є цілісне знання про людину, аналіз фізичного, психічного, духовного (і божественного) її начал, відкриття тих сил і потенцій, які «керують» нею, а головне, завдяки котрим вона «рухається» – осягнення людського в людині. Отже, антропологічні ідеї та їх реалізація відіграють вирішальну роль у дослідженні природи провідника, оскільки детермінують вибір методів до обґрунтування біосоціальних і духовних чинників освітньої ідеї провідництва «у декількох форматах і різних масштабах, зокрема, з'ясування як міри емерджентного та перетворюючого потенціалу окремих виявів провідницьких рухів, так і міри їх жертвовності» [8, с. 35].

Висновки. Таким чином, методологічне осмислення загальнокультурної компетентності педагога в реалізації освітньої ідеї провідництва в контексті культурологічного підходу полягає в поглибленні

культурологічної та гуманістичної спрямованості педагога, зміцненні взаємозв'язку педагогічної, рефлексивної, загальнокультурної, морально-етичної, духовної складових процесу самоорганізації. У свою чергу, це сприяє конкретизації й переосмисленню загальноприйнятих науково-теоретичних і практичних систем виховання, осмисленню важелів всезагальної педагогізації, визначенню ролі загальної культури в життєтворчості людини. Культурологічний та антропологічний підходи виступають методами проектування загальнокультурної компетентності в реалізації освітньої ідеї провідництва і детермінують загальні світоглядні орієнтири, що дозволяє особистості осмислити й засвоїти загальну культуру рефлексивно – із позиції розуміння місця людини в світі, усвідомлювати власне духовне існування. Доцільно зауважити, що освіта під кутом зору культури провідника розглядається нами як спосіб і результат набуття особистістю культурності, а освітні зміни сприймаються як рух від людини культурної – центральної фігури історичного прогресу. Саме з цих позицій людина, засвоївши необхідну сукупність соціального досвіду й етики відкритого діалогу, творить неповторний світ культури та власну долю [3, с. 9]. Перспективними напрямками подальшого досліджень вважаємо розкриття суті провідництва в контексті системного та рефлексивного підходів.

Література

1. Аносов І.П. Антропологічний підхід процесу виховання як фактор гармонійного розвитку особистості / І.П. Аносов, М.В. Елькін // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – Вип. 29 (82). – С. 119–124.
2. Кубаєвський М. Методологування як засіб розуміння смислу / М. Кубаєвський, А. Фурман // Психологія і суспільство. Український теоретико-методологічний соціогуманітарний часопис. – Електронний ресурс. – Режим доступу <http://journals.urau.ua/index.php/1810-2131/article/view/121255/116351>
3. Людиномірність гармонізації культурно-освітнього простору особистості : методологія, експертиза та психолого-педагогічні рецепції : монографія / [Аносов І. П., Молодиченко В. В., Троїцька Т. С. ; за заг. ред. Т. С. Троїцької]. – Мелітополь : Видавничий будинок ММД, 2012. – 378 с.
4. Наукові підходи до педагогічних досліджень : колективна монографія / за заг. ред. д. пед. н., проф., чл.-кор. НАПН України В. І. Лозової. – Харків : Вид-во Вірвонець А. П. "Апостроф", 2012. – 348 с.
5. Палеха Ю.І. Ключі до успіху, або організаційна та управлінська культури : навч. посіб. / Юрій Іванович Палеха. – К. : Видво Європ. унту, 2002. – 337 с.
6. Педагогіка : хрестоматія / уклад. : А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання-Прес, 2003. – 700 с.
7. Педагогічна Конституція Європи [Електронний ресурс] – Режим доступу : [file:///D:/Файлы%20из%20интернета/Pedagogical_Constitution_of_Europe%20\(1\).pdf](file:///D:/Файлы%20из%20интернета/Pedagogical_Constitution_of_Europe%20(1).pdf)
8. Провідництво в освіті. Від ідеї до вічності : Колективна монографія / За заг. ред. проф. І. Богданова. Передмова академіка НАПН України В. Андрущенко. – К. : Освіта України, 2017. – 368 с.
9. Сисоева С.О. Основи педагогічної творчості : підручник / С.О. Сисоева. – К. : Міленіум, 2006. – 344 с.
10. Табачковський В. Проблеми педагогіки у світлі сучасної філософської

антропології / В. Табачковський // Філософія освіти : науковий часопис. – К. : Майстер-клас, 2005. – № 1. – С. 135–148.

References

1. Anosov, I.P., & Elkin, M.V. (2013) Antropologichniy pidchid harmoniynogo rozvitku osobistosti [Anthropological approach to the process of education as a factor in the harmonious development of personality]. *Pedagogika formuvanny tvorchoi osobistosti*, 29(82), 119-124 [in Ukrainian].
2. Kubaievskii, M., Furman, A. (2010) Metodologuvannya yak zasib rozuminnia smyslu [Methodology as a means of understanding meaning]. *Psihologiya i suspilstvo. Ukrainskii teoretiko-metodologichnii sociogumanitarnii chasopis – Psychology and Society. Ukrainian theoretical and methodological socio-humanitarian magazine*, 4 (42). Retrieved from <http://journals.uran.ua/index.php/1810-2131/article/view/121255/116351> [in Ukrainian]
3. Anosov, I.P., Molodichenko, V.V., & Troicka, T.S. (2012). Ludinomirnist harmonizacii kulturno-osvitnogo prostoru osobistosti : metodologia, ekspertiza ta psihologo-pedagogichni recepcii [Liveness of harmonization of cultural and educational space of personality: methodology, expertise and psychological and pedagogical receptions]. Melitopol : Vidavniczii budinok MMD [in Ukrainian].
4. Lozova, V.I. (Eds.). (2012). *Naukovi pidhodi do pedagogichnih doslidgen* [Scientific approaches to pedagogical research]. Harkiv: Vidavnicтво Virovec A.P. "Apostrof" [in Ukrainian].
5. Paleha, U.I. (2002) Kluchi do uspihu, abo organizaciina ta upravlinaska kulturi [The keys to success, or organizational and managerial culture]. Kiiv: Vidavnicтво Evrop.untu [in Ukrainian].
6. Kuzminskii, A.I., & Omelianenko, V.L. (2003) *Pedagogika : hrestomatia* [Pedagogics : textbook]. Kyiv : Znannia [in Ukrainian].
7. Pedagogichna Konstytutsiya Yevropy (2013) [Pedagogical Constitution of Europe] Frankfurt. Retrieved from [file:///D:/Файлы%20из%20интернета/Pedagogical Constitution of Europe%20\(1\).pdf](file:///D:/Файлы%20из%20интернета/Pedagogical%20Constitution%20of%20Europe%20(1).pdf)
8. Bogdanov, I.T. (Eds.). (2017) *Guidance v osviti. Vid idei do vichnosti* [Leadership in education from idea to eternity]. Kyiv: Osvita Ukraini [in Ukrainian].
9. Sisoyeva, S.O. (2006) *Osnovi pedagogichnoi tvorchosti* [Fundamentals of pedagogical creativity]. Kiiv: milenium [in Ukrainian].
10. Tabachkovskii, V.G. (2005) *Problemi pedagogiki u svitli suchasnoi filosofskoi antropologii* [Problems of pedagogy in the light of modern philosophical anthropology]. *Filosofiya osviti: naukovii chasopis – Philosophy of education: scientific journal*, 1, 135-148 [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена осмисленню загальнокультурної компетентності педагога як важливого напрямку ідеї провідництва в освіті. З'ясовано, що ефективність професійної діяльності майбутнього фахівця (вчителя, керівника освітньої установи) залежить не лише від набутих в університеті знань і вмінь, але й від сформованості загальнокультурної компетентності. Завдяки цьому відбувається специфічне професійне відбиття загальної культури особистості на сферу професійної діяльності. Визначено й охарактеризовано основні переваги культурологічного та антропологічного підходів методології загальнокультурної компетентності в реалізації ідеї провідництва в освіті.

Ключові слова: ідея провідництва в освіті, загальнокультурна компетентність педагога, методологія, культурологічний та антропологічний підходи.

СОЦІАЛЬНА РОБОТА. ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА

УДК 364.4:364 – 787.24 (477)

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-2-216-225

The peculiarities of social worker's work with ethnically mixed families

Особливості роботи соціального працівника з етнічно-змішаними сім'ями

Halyna Oliynyuk,

candidate of pedagogical sciences,
lecturer

<https://orcid.org/0000-0002-8279-7433>

galochkaok@ukr.net

*Terнопil Volodymyr Hnatyuk National
Pedagogical University*

✉ 2 M. Kryvonosa St.,
Terнопil, 46027

Галина Олійник,

кандидат педагогічних наук,
викладач

*Тернопільський національний
педагогічний університет
імені В. Гнатюка*

✉ вулиця М.Кривоноса, 2
м. Тернопіль, 46027

Original manuscript received August 19, 2018

Revised manuscript accepted September 22, 2018

ABSTRACT

The article deals with theoretical analysis of the essence of the concept "ethnically mixed families". It has been defined that such family is a special family type, because the spouses are representatives of different ethnic groups in it. On the one hand, interethnic marriages are the result of interethnic interaction, and on the other hand, these marriages have a great influence on the ethno-cultural characteristics of interacting ethnicities. It is also necessary to study the influence of the psychological factor; therefore, not only representatives of certain ethnic groups, but personalities with a set of their individual qualities are getting married.

The article gives a detailed analysis of the main characteristics of ethnically mixed families and contains the data that such families are existed on the so-called crossroads of cultures. Such interaction can lead to the complete oppression of one of them, to the assimilation of one of the contacting cultures, or vice versa – to parallel existence, to the maintenance and continuation of the cultural peculiarities of both ethnic groups.

Social counseling is exposed as a method of working a social worker with ethnically mixed families. The following family counseling methods have been specified: regulation, standardization, instruction, example, imitation, encouragement, persuasion, criticism, informing, watching and analyzing of video and audio recordings, creative works, situations; expert assessments; role-play game; writing a script for solving the family problem. It has been investigated that the main purpose of social counseling is to assist the client in solving his social problems and in establishing interpersonal relationships with others.

Keywords: *family, ethnically mixed family, social worker, social work, social counseling.*

Вступ. На сучасному етапі розвитку України відбуваються численні соціальні, економічні, політичні та культурні зміни, які часто призводять до загострення суспільних протиріч, переосмислення цінностей, норм і законів моралі. Як наслідок, суспільство починає замислюватися над тим, що раніше вважалося непорушним та незаперечним: сутність, призначення та виправданість існування тих чи інших соціальних інститутів і, перш за все, сім'ї.

Адже сім'я – мала соціальна група, заснована на офіційному чи громадянському шлюбі або кровному спорідненні, члени якої об'єднані сумісним проживанням і веденням домашнього господарства, виконанням сімейних функцій, емоційними зв'язками та взаємними юридичними і моральними зобов'язаннями по відношенню одне до одного, родинними традиціями [Делова, 2009].

Сім'я є одним із найважливіших соціальних інститутів суспільства. Від нормального функціонування її в більшості залежить особисте щастя подружжя, їх психічне, фізичне і соціальне благополуччя. Тому сім'я є однією із головних об'єктів соціальної роботи.

Мінливі умови у всіх сферах життя сучасного суспільства, посилення міграційних процесів і зміна етнічної структури населення, ослаблення сімейних зв'язків, а також трансформація стилю життя в цілому тягнуть за собою збільшення частки різних форм змішаних шлюбів.

Етнічно-змішана сім'я – це особливий тип сім'ї, оскільки подружжя в ній – представники різних етносів. Цей феномен є соціально-психологічним утворенням із складною, повною протиріч і не завжди передбачуваною динамікою.

Методи та методики дослідження. Як свідчить досвід спеціальних досліджень і практична реальність, у родині закладаються основи відносин особистості до представників інших етнічних спільнот. І від того, якими будуть ці відносини, залежить дуже багато чого в житті людей. Саме в родині вже змалку людина стає носієм традицій і звичок, соціальних і моральних цінностей тієї нації, до якої вона належить від народження. А оскільки в цьому випадку ми маємо справу з сім'єю багатонаціональною, то цей процес відбувається далеко не однозначно.

Особливої актуальності дослідження етнічно-змішаних сімей має в сучасних умовах. Так, характер міжособистісних відносин у сім'ях, де представлені вихідці різних етнічних спільнот, має свою специфіку. Завданням пізнання проблеми, розробки рекомендацій, правил і особливостей взаємодії з ними, тим самим внести вклад у справу, що дозволяє не ображати людей, не втручатися в сферу їх інтимних і надзвичайно значимих зв'язків. Більш того, фахівці повинні бути на сторожі таких відносин, давати людям максимально велику кількість інформації про їх особливості, запобігати конфліктам, які часто виникають на підґрунті етнічних питань.

Вивчення міжнаціональних сімей є доволі цікавим науковим напрямком. *У першу чергу* – це стійке зростання міжнаціональних шлюбів як

у нашій країні, так і за кордоном, що зумовлено міграцією, урбанізацією, зростанням міжетнічних контактів та збільшенням ролі в повсякденному житті засобів масової інформації. *По-друге*, – це питання про вплив наслідків змішаних шлюбів на етнічні проблеми. З одного боку, міжетнічні шлюби є наслідком міжетнічної взаємодії, а з другого – ці шлюби впливають на етнокультурні характеристики етносів, що взаємодіють. Важливим також є питання про вплив психологічного фактора, отже, в шлюб вступають не просто представники певних етнічних груп, а особистості з набором своїх індивідуальних якостей. Однією з основних характеристик етнічно-змішаних сімей є те, що вони знаходяться на так званому перехресті культур. Така взаємодія може призводити до повного пригнічення однієї з культур, асиміляції або навпаки – до паралельного існування, підтримки та продовження культурних особливостей обох етнічних груп. Особливо інтенсивної взаємодії та сприйняттю підлягають ті елементи культури, які відіграють значну роль у повсякденному спілкуванні, – норми поведінки, властиві різним етнічним групам, традиції, мова тощо. Тут відбувається змішування звичаїв, культурних традицій народів, формуються різноманітні установки на культуру іншого народу – це або готовність прийняти в своє життя та побут те, з чим подружжя раніше не зустрічалося чи було знайоме дуже поверхново, або навпаки – прагнення перешкоджати втіленню інших культурних норм, які сприймаються як негативні, аномальні.

Отже, **метою** статті є вивчення особливостей роботи соціального працівника з етнічно-змішаними сім'ями.

Результати та дискусії. Під етнічно-змішаною сім'єю в науковій літературі розуміється сім'я, члени яких належать до різних етнічних спільнот; подружжя і діти є представниками різних етносів. Існує багато термінів, які характеризують цей тип сім'ї: етнічно-змішані, багатонаціональні (англ. мова: interethnic families), гетероетнічні, сім'ї з етнодиференціальним складом, національно своєрідні сім'ї.

Проблемою вивчення етнічно-змішаних сімей, їх особливостей, рівня стабільності приділялася увага дослідниками різних галузей знання (психологами, соціологами, філософами, етнографами, істориками, демографами, соціальними антропологами). Однією з причин такого інтересу є зростання абсолютної і відносної чисельності подібних сімей, особливо значний у післявоєнні роки, викликаний міграцією, урбанізацією, зростанням міжетнічних контактів [Кутявіна, 2010: 48; Канішевська, 2013; Канішевська, 2011; Олійник, 2018; Петько, 2012; Олішук, 2017].

Тому на особливу увагу заслуговує праця дослідника А. Топиліна "Межнациональные семьи и миграция: вопросы взаимовлияния" [Топилин А. В. 1995], де він ґрунтовно висвітлює поняття "етнічно-змішаних" сімей, а також прогнозує ріст таких шлюбів у майбутньому.

Вивченням особливостей етнічно-змішаної сім'ї займаються також науковці Е. Кутявіна та С. Малишева. Зокрема, Л. Делова у своїй монографії "Межэтническая семья в поликультурном социуме" [Делова, 2009] спробувала осмислити феномен міжетнічної шлюбності в

суспільстві, що постійно змінюється. У праці визначені фактори міжетнічної шлюбності в полікультурному суспільстві в перехідний період, проаналізовано аспекти цього феномену з точки зору його функціонування в різні часи.

Відомо, що з розвитком економічних, політичних, культурних зв'язків утворювалися нації. Таким чином, поряд із глобальними процесами, що формували нові соціальні спільноти, мали місце і більш локальні (гендерна взаємодія), які були переплетені з першими. З часом цей процес набрав усе більших темпів, іноді сповільнюючись, а іноді прискорюючись. На сьогодні етнокультурні зв'язки найбільш урізноманітнилися. Об'єктивні соціально-економічні процеси здебільшого переплітаються з етнічними, вступають з ними в синтез і, як свідчить сучасна історія, це відбувається не завжди й не всюди безпроблемно. У цих умовах сім'я, шлюбні відносини, як її інституційоване виявлення, виступають досить важливим і цікавим об'єктом взаємодії етнокультурних та соціоекономічних і політичних процесів [Галустян, 2002: 49].

Міжнаціональні шлюби відбивають тенденції інтернаціоналізації в етнокультурному середовищі. Безперечно, міжетнічні шлюби існують стільки ж, скільки і сам інститут шлюбу, бо без цього значна частина етносів просто генетично б виродилась, а культурна та економічна взаємодія була б набагато біднішою. Інша справа – масштаби, напрями та тенденції розвитку національно змішаних сімей на сучасному етапі в нашій країні. Найбільша кількість шлюбів, як правило, укладається в межах досить вузької суспільної групи: серед соціального прошарку, релігійного кола чи певного етносу. У силу об'єктивних та суб'єктивних умов, навіть коли етнічним та соціальним статусам кожної окремо особистості не надають особливого значення, найчастіше укладаються однонаціональні шлюби. Проте в умовах поліфонічності сучасного буття, коли зростають міжетнічні, міжпоколінні, міжрасові зв'язки, які відбивають бурхливий суспільний розвиток, взаємопроникнення культур, зростає кількість етнічно змішаних шлюбів [Галустян, 2002: 50].

Можна виділити різні типи міжнаціональних шлюбів, характерних для сучасного великого міста. *Перший тип* – це шлюб між людьми, які зростали в так званих асимільованих сім'ях, у яких відійшли від релігії, часто і від національних звичаїв. Такі шлюби в значній мірі були характерні для радянських великих міст з нав'язаним згори загальним атеїзмом населення, психологічною моделлю нової радянської людини. *Другий тип* змішаного шлюбу – це шлюб, узятий в умовах, коли поряд проживають представники різних рас. Це в якійсь мірі типово для США. *До третього типу* змішаного шлюбу можна віднести такі, в яких різні члени сім'ї сповідують різні релігії. Можна виділити ще один тип змішаного шлюбу – міжкультурний, тобто такий, у якому вирізняється приналежність до різних культур. У цьому випадку йдеться про шлюби, взяті між жителями різних країн [Карцелєва, 1999: 24].

Однією з основних характеристик етнічно-змішаних сімей є те, що такі сім'ї знаходяться на так званому перехресті культур. Така взаємодія може

призводити до повного пригнічення однієї з культур, до асиміляції однієї з контактуючих культур, або навпаки – до паралельного існування, підтримки та продовження культурних особливостей обох етнічних груп. Особливо інтенсивної взаємодії та сприйняттю підлягають ті елементи культури, які відіграють значну роль у повсякденному спілкуванні, це – норми поведінки, властиві різним етнічним групам, властиві їм традиції, мова тощо. Тут відбувається перемішування звичаїв, культурних традицій народів, формуються різноманітні установки на культуру іншого народу – це або готовність прийняти в своє життя та побут те, з чим подружжя раніше не зустрічалося чи було знайомо дуже поверхнево, або навпаки – прагнення перешкоджати втіленню інших культурних норм, які сприймаються як негативні, аномальні. Вивчення такої взаємодії є дуже цікавим, але в той же час достатньо складним для дослідження, отже, ця взаємодія відбувається на рівні буденної свідомості та побутової поведінки, де етнокультурні елементи розглядаються крізь призму особистісного сприйняття [Галайпина, 2002: 168].

Для сучасної сім'ї характерними є не тільки проблеми, зумовлені складним матеріальним становищем або незадовільними психологічними умовами тощо [Петько, 2012; Петько 2015; Петько 2017; Оліупук, 2017]. На особливу увагу в цьому плані заслуговують такі типи сімей, як міжнаціональна або етнічно-змішана сім'я, ця відображають проблеми у соціальному плані: етносоціальному й етнографічному. Щодо напрямків соціальної роботи з такими типами сімей, то вони мають бути зосереджені на основах соціального консультування та психологічних аспектах. Часто такі сім'ї потребують кваліфікованої юридичної допомоги у вирішенні того чи іншого питання. Соціальні працівники при роботі з етнічно-змішаними сім'ями мають також залучати фахівців інших галузей.

У роботі соціального працівника з етнічно-змішаною сім'єю потрібно приділити основну увагу соціальному консультуванню, адже тут набагато складніше можуть протікати протиріччя або інші соціальні проблеми. Крім тих проблем, які зустрічаються в однонаціональній родині, перед етнічно-змішаною виникають протиріччя, пов'язані зі звичаями і традиціями. Тому подружжю, які належать до різних національностей, складніше адаптуватися один до одного.

Соціальне консультування – це кваліфікована порада, допомога людям, що мають різні проблеми, з метою їхньої соціалізації, поновлення й оптимізації їх соціальних функцій, вироблення соціальних норм спілкування [Трубавіна, 2003: 23].

Соціальний працівник у зв'язку зі специфікою своєї професійної діяльності часто виконує функції представників найрізноманітніших професій. Отже, соціологічне консультування включає в себе елементи інших напрямків соціальної консультативної діяльності. До цього переліку відноситься і консультація сімей різного типу [Тюття, 2004: 32].

Основною метою соціального консультування є надання допомоги клієнту в розв'язанні його соціальних проблем і в налагодженні міжособистісних стосунків з оточуючими. Така консультативна діяльність дозволяє клієнту розширити уявлення про себе і власну ситуацію, а потім

пережити в собі свої нові можливості. Клієнт у результаті консультації повинен прийняти відповідальність на себе за те, що з ним відбувається. Особливість технології консультування полягає саме в активізації резервів і внутрішніх сил клієнтів для розв'язання проблемних, кризових або конфліктних ситуацій [Колесникова, 2004: 123].

Усі етнічно-змішані сімейні пари за схильністю до конфліктних відносин можна поділити на певні типи, а саме: благополучна сім'я, конфліктна сім'я, кризова сім'я, невротична сім'я.

На основі загальних основ етнопсихології, педагогіки та менеджменту соціальної роботи можна виділити такі методи консультування сім'ї: регламентування, нормування, інструктування, приклад, наслідування, заохочення, переконання, критика, інформування, перегляд і аналіз відео- та аудіозаписів, творчих робіт, ситуацій; експертні оцінки; рольова гра; написання сценарію рішення проблеми сім'ї [Николаєва, 2007: 189].

Консультація етнічно-змішаних подружніх пар означає конкретні способи різних видів дій, науково-організоване інформування з урахуванням схильностей, інтересів, здібностей; пораду, пояснення соціального працівника з будь-якого питання.

Консультування виконує такі завдання:

- клієнт сам виявляє свої потреби і проблеми, дізнається про можливості розвитку своєї особистості;
- корекція самооцінки клієнта до прийняття обґрунтованого рішення про розв'язання проблем і задоволення потреб;
- корекція самооцінки клієнта на основі прийняття його як особистості, яка має власні погляди та інтереси [Николаєва, 2007: 105].

Консультація розв'язує такі непрямі завдання:

- 1) усвідомлення клієнтом зв'язку між стресом і колишніми життєвими переживаннями та проблемами;
- 2) засвоєння нових моделей сприйняття думок та почуттів, розвиток нових адаптованих реакцій і стратегій подолання стресу, які можуть бути корисними не лише в період цієї кризи, але й у майбутньому [Николаєва, 2007: 106].

Таким чином, за своєю технологією і формою консультація – це взаємодія між двома або кількома людьми, у ході якої консультант передає спеціальні знання й відповідну інформацію консультованій особі з метою допомоги їй у розв'язанні складних проблем, а також при підготовці соціальних прогнозів, перспективних програм тощо.

Пізнання особливостей етнічно-змішаної сім'ї, розробка рекомендацій та правил з надання соціального консультування різних типів сімей, особливостей взаємодії з ними є важливим аспектом у консультуванні подружжя. Адже соціальному працівнику потрібно вміти розрізнити генезис сімейних кризових та конфліктних ситуацій.

Принципи соціального консультування етнічно-змішаної сім'ї такі ж, як і в одноетнічній, тільки тут потрібно враховувати етнічні та національні особливості кожного з подружжя.

Висновки. Отже, для того, щоб робота соціального працівника була ефективною, фахівець повинен володіти знаннями з етнології, етнопсихології, етносоціології тощо. З огляду на те, що в нашому багатонаціональному краї (Тернопільщина) етнічно-змішані сім'ї – поширене явище, то знати і правильно осмислювати соціальні та психологічні особливості сімей, вивчати цей складний соціальний інститут на різних рівнях – важливе завдання фахівців соціальної роботи. Наприкінці зазначимо, що описаний нами напрям потребує вдосконалення й особливої уваги з боку держави, а також диференціації застосовуваних механізмів соціальної допомоги залежно від типу сімей, що й будемо досліджувати в подальших наукових пошуках.

Література

1. Галяпина В. Н. Влияние принадлежности супругов к разным этносам на неудовлетворенность супружескими взаимоотношениями: автореф. на соискание научной степени канд. псих. наук; спец. 19.00.05 В.Н.Галяпина. – Москва. – 2002. – 35 с.
2. Галустян Ю. Гендерна взаємодія в сучасному поліетнічному суспільстві / Ю. Галустян // Український соціум : Науковий журнал. – 2002. – №1. – С. 49–53.
3. Делова Л. А. Межэтническая семья в поликультурном социуме.– Майкоп: ОАО «Полиграф-Юг», 2009. – 144 с.
4. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-ге видання / За заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. – 536 с.
5. Канішевська Л.В. Методичне забезпечення процесу формування сімейних цінностей старшокласників шкіл-інтернатів / Л. В. Канішевська // Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія. – 2013. – № 19. – С. 39–42. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip_2013_19_12
6. Канішевська Л.В. Усвідомлення сутності соціальної ролі "майбутній сім'янин" як одна з педагогічних умов виховання соціальної зрілості в старшокласників шкіл-інтернатів // Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський: Видавець "ПП Звулейко Д.Г.". – 2011. – Вип. 8. – С. 48–54.
7. Карцелова Л. В. Смешанная семья: прошлое, настоящее, будущее // Профессиональное образование. – 1999. – №1. – С. 23–37.
8. Колесникова Г. И. Психологическое консультирование. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 288 с.
9. Николаева В. І., Кожевников В. М. Соціальне консультування: модульний варіант: навч. посібник. – Донецьк : НОРД – ПРЕСС, 2007. – 211 с.
10. Кутявина Е. Е. Разноэтническая семья как среда формирования этнической идентичности личности / Е. Е. Кутявина, С. К. Малышева // Социология и социальная работа Вестник Нижегородского ун-та им. Н.И. Лобачевского. Серия *Социальные науки*. – 2010. – № 2 (18). – С. 47–52.
11. Олійник Г.М. Соціальне виховання студентів у сфері дозвілля / Г.М.Олійник // Науковий часопис Національного пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова. 2018. – Вип. 24 (I том). – С. 102–109.
12. Петько Л.В. Вивчення гендерних ролей та взаємовідносин у сім'ї зі студентами ВНЗ на практичних заняттях з іноземної мови / Л.В.Петько // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка: зб. наук. праць [за ред. А.Й.Капської]. – Вип. 14 (частина II). – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. – 2012. – С. 112–123.
13. Петько Л.В. Виховний потенціал методу ситуаційного аналізу ("Case study" method) у формуванні професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету / Л.В.Петько // Науковий часопис НПУ імені

М.Д.Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання : зб. наук. пр.; за ред. академіка В.І.Бондаря. – К. : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2015. – Вип. 27. – С. 133–140. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/9455>

14. Петько Л.В. Стимулювання готовності майбутніх соціальних педагогів до виховної роботи у процесі вивчення іноземної мови у ВНЗ (на прикладі кінофільму “Звуки музики” (“The Sound of Musi” США, реж. Уайз, 1965 р.) / Л.В.Петько // Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому середовищі: зб. наук. праць № 9 (11). – К. : Ун-т “Україна”. – 2012. – С. 84–95. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7446>

15. Петько Л.В. Сучасні студенти та їх підготовка до сімейних стосунків / Л.В.Петько // Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку : мат. I Всеукраїнської наук.-практ. інтернет-конф. (м. Бердянськ, 20–21 квітня 2017 р.) : збірник тез. – Бердянськ : БДПУ, 2017. – Ч. 1. – С. 230–232.

16. Петько Л.В. У пошуках формули кохання студентами у процесі формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету / Л.В.Петько // Наукові записки. Серія “Психолого-педагогічні науки” (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя). –2015. – № 4. – С. 178–185. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/9936>

17. Топилин А.В. Межнациональные семьи и миграция: вопросы взаимовлияния / А.В.Топилин // Социологические исследования. – 1995. – № 7. – С. 76–82.

18. Трубавіна І. М. Консультування сім'ї. – К. : ДЦССМ. – Ч. 1, 2003. – 88 с.

19. Тюття Л. Т., Іванова І. В. Соціальна робота (теорія і практика) : навч.

20. посіб. / Л. Т. Тюття, І.В. Іванова. – К. : ВМУРОЛ “Україна”, 2004. – 408 с.

21. Oliynyk H.M. Poverty problem: social contex. Centre of social development and innovations. Ternopil Volodymyr Hnatyuk National pedagogical university. East Aberdeen educational resources. Social work & education. 2017. – Vol. 4. – No 2. – P. 63–77.

22. Oliynyk H.M. The role of leisir activity in the process of junior teenagers' development / H.M. Oliynyk // Current scientific research: Collection of scientific articles. – Publishing house “BREEZE”, Montreal, Canada, 2017. – P. 221-223.

23. Oliynyk H.M. Theoretical principles of the formation of cultural and recreational activity of students / Centre of social development and innovations Ternopil Volodymyr Hnatyuk National pedagogical university East Aberdeen educational resources. Social work & education. 2017. Vol. 4. – No 1. – P. 136–146.

References

1.Galyapina V. N. (2002). Vliyanie prinadlezhnosti suprugov k raznym ehntnosam na neudovletvorennost' supruzheskimi vzaimootnosheniyami [Influence of spouses' belonging to different ethnic groups on dissatisfaction with marital relations]: avtoref. na soiskanie nauchnoj stepeni kand. psih. nauk ; spec. 19.00.05. – Moskva, 35 p. [in Russian]

2.Galustyan Yu. (2002). Genderna vzayemodiya v suchasnomu polietnichnomu suspil'stvi [Gender interaction in modern polyethnic society]. Ukrainys'kii socium : Naukovy'j zhurnal, No 1, 49–53. [in Ukrainian].

3.Delova L. A. (2009). Mezhehtnicheskaya sem'ya v polikul'turnom sociume [Interethnic family in multicultural society]. Majkop: OAO “Poligraf-YUg”,

4.Encyklopediya dlya faxivciv social'noyi sfery (2013) [Encyclopedia for professionals in the social sphere]. 2-ge vy'dannya / Za zag. red. prof. I. D. Zvyeryevoyi. Ky'yiv, Simferopol : Universum. [in Ukrainian].

5.Kanishevs'ka L.V. (2013). Metody'chne zabezpechennya procesu formuvannya simejny'xcinnostej starshoklasny'kiv shkil-internativ [Methodical provision of the process of formation of family values of senior pupils of boarding schools].

Pedagogichna osvita: teoriya i praktyka. Pedagogika. Psy`xologiya, No 19, 39–42. URI http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip_2013_19_12 [in Ukrainian].

6.Kanishevska L.V. (2011). Usvidomlennia sutnosti sotsialnoi roli "maibutnii simiany" yak odna z pedahohichnykh umov vykhovannia sotsialnoi zrilosti v starshoklasnykh shkil-internativ [Awareness of the essence of the social role of "family man" as one of the pedagogical conditions for the education of social maturity in senior pupils of boarding schools]. Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka: zb. nauk. pr. Kamianets-Podilskyi: Vydavets "PP Zvuleiko D.H.", Issue.8, 48–54. [in Ukrainian].

7.Karceleva L. V. (1999) Smeshannaya sem'ya: proshloe, nastoyashchee, budushchee [Mixed family: past, present, future]. Professional'noe obrazovanie. No 1, 23–37. [in Russian]

8.Kolesnikova G. I. (2004). Psihologicheskoe konsultirovanie [Psychological counseling]. Rostov n/D: Feniks. [in Russian]

9.Nikolaeva V. I., Kozhevnikov V. M. (2007). Social'ne konsultuvannya: modul'nij variant [Social counseling: modul option:] : navch. posibnik. – Donec'k : NORD – PRESS. [in Ukrainian].

10. Kutjavina E. E., Malysheva S. K.(2010). Raznoetnicheskaya sem'ya kak sreda formirovaniya etnicheskoi identichnosti lichnosti [A diverse ethnic family as an environment for the formation of an ethnic identity of a person] // Sociologiya i social'naya rabota Vestnik Nizhegorodskogo un-ta im. N. I. Lobachevskogo. Seriya Social'nye nauki. No 2 (18), 47–52. [in Russian]

11. Oliinyk H.M.(2018). Sotsialne vykhovannia studentiv u sferi dozvillia [Social education of students in the field of leisure] // Naukovyi chasopys Natsionalnoho ped. un-tu imeni M. P. Drahomanova. Issue 24 (Part 1), 102–109. [in Ukrainian].

12. Pet'ko L.V. (2012) Vyvchennja gendernyh rolej ta vzajemovidnosyn u sim'i'i zi studentamy VNZ na praktychnyh zanjattjah z inozemnoi' movy [Studying of gender roles and interaction in the family with the future social teachers in a higher education institution for the practice work in the process of foreign language learning]. Naukovyj chasopys NPU imeni M.P.Dragomanova. Serija 11. Social'na robota. Social'na pedagogika: zb. nauk. prac'. K. : Vyd-vo NPU imeni M.P. Dragomanova, Issue 14 (Part II), 112–123. [in Ukrainian].

13. Petko L.V. (2015). Vyhovnyi potentsial metodu situatsiinoho analizu ("Case study" method) u formuvanni profesiino orijentovanoho inshomovnoho navchalnoho seredovyshcha v umovakh universytetu [Educational potential of the "Case study" method for the forming of the professionally oriented foreign language teaching environment in the conditions of university]. Naukovyi chasopys NPU imeni M.D.Drahomanova. Serija 17. Teoriia i praktyka navchannia ta vykhovannia : zb. nauk. pr. ; za red. akademika V.I.Bondaria. K. : Vyd-vo NPU imeni M.P.Drahomanova. Issue. 27, 133–140.

14. Pet'ko L. V. (2012). Stymuljuvannja gotovnosti majbutnih social'nyh pedagogiv do vyhovnoi' roboty u procesi vyvchennja inozemnoi' movy u VNZ (na prykladi kinofil'mu "Zvuky muzyky" ("The Sound of Music"), USA, rezh. Uajz, 1965 r.) [Stimulation of readiness of the future social teachers in a higher education institution for educational work in the process of foreign language learning (on the example of the movie "The Sound of Music", USA, Director R. Wise, 1965)]. Aktual'ni problemy navchannja ta vyhovannja ljudej v integrovanomu seredovyshhi: zb. nauk. prac'. – K. : Universytet "Ukrai'na". No 9 (11), 84–95. [in Ukrainian].

15. Petko L.V. (2017). Suchasni studenty ta ikh pidhotovka do simeinykh stosunkiv [Modern students and their preparing for family relationships]. Nauka III tysiacholittia: poshuky, problemy, perspektyvy rozvytku : mat. I Vseukrainskoi nauk.-prakt. internet-konf. (m. Berdiansk, 20–21 kvitnia 2017 r.) : zbirnyk tez. Berdiansk : BДPU, Part 1, 230–232. [in Ukrainian].

16. Pet'ko L.V. (2015). The formula for finding love by students in the process of professionally oriented foreign language teaching environment formation in terms of university. Scientific notes. Series "Psychological and pedagogical sciences" (Nizhyn State University named after Mykola Gogol) / Ed. prof. E.I. Kovalenko. Nizhyn: NSU them. M. Gogol. No. 4, 178–185. [in Ukrainian].

17. Topilin A. V. Mezhnatsional'nye sem'i i migratsiya: voprosy vzaimovliyaniya [International families and migration] // Sociologicheskie issledovaniya. No 7, 76–82. [in Russian]

18. Trubavina I. M. (2003). Konsultuvannia simi [Family counseling]. – K. : DTsSSM. Part 1. [in Ukrainian].

19. Tiuptia L. T., Ivanova I. V. (2004). Sotsialna robota (teoriia i praktyka) : navch. posib. [Social work (theory and practice)]. K. : VMURQL «Ukraina», 2004. [in Ukrainian].

20. Oliynyk H.M. (2017). Poverty problem: social contex. Centre of social development and innovations. Ternopil Volodymyr Hnatyuk National ped. university. East Aberdeen educational resources. Social work & education. Vol. 4, No 2, 63–77. [in Ukrainian].

21. Oliynyk H.M. (2017). The role of leisir activity in the process of junior teenagers' Development. Current scientific research: Collection of scientific articles. – Publishing house "BREEZE", Montreal, Canada, p. 221–223. [in Ukrainian].

22. Oliynyk H.M. (2017). Theoretical principles of the formation of cultural and recreational activity of students Centre of social development and innovations Ternopil Volodymyr Hnatyuk National ped. un-ty East Aberdeen educational resources. Social work & education. Vol. 4, No 1, 136–146. [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті здійснено теоретичний аналіз сутності поняття “етнічно-змішані сім’ї”. Визначено, що така сім’я – це особливий тип, оскільки подружжя в ній є представниками різних етносів. З однієї сторони міжетнічні шлюби є наслідком міжетнічної взаємодії, а з другої – ці шлюби впливають на етнокультурні характеристики етносів, що взаємодіють. Важливим також є питання про вплив психологічного фактора, отже, в шлюб вступають не просто представники певних етнічних груп, а особистості з набором своїх індивідуальних якостей.

Проаналізовано, що однією з основних характеристик етнічно-змішаних сімей є те, що такі сім’ї знаходяться на так званому перехресті культур. Така взаємодія може призводити до повного пригнічення однієї з них, до асиміляції однієї з контактуючих культур, або навпаки – до паралельного існування, до підтримки та продовження культурних особливостей обох етнічних груп.

Розкрито соціальне консультування як метод роботи соціального працівника з етнічно-змішаними сім’ями. Виокремлено такі методи консультування сім’ї: регламентування, нормування, інструктування, приклад, наслідування, заохочення, переконання, критика, інформування, перегляд і аналіз відео- та аудіозаписів, творчих робіт, ситуацій; експертні оцінки; рольова гра; написання сценарію рішення проблеми сім’ї. Досліджено, що основною метою соціального консультування є надання допомоги клієнту в розв’язанні його соціальних проблем і в налагодженні міжособистісних стосунків з оточуючими.

Ключові слова: сім’я, етнічно-змішана сім’я, соціальний працівник, соціальна робота, соціальне консультування

УДК 81'243:373:371.9

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-2-226-235

Didactic prerequisites of practice-oriented foreign language teaching of senior pupils with cerebral palsy

Дидактичні передумови практикоорієнтованого навчання іноземної мови старшокласників з дитячим церебральним паралічем

Natalia Shcherba,

candidate of pedagogical sciences,
associate professor

<https://orcid.org/0000-0002-5467-4292>

scherbanatasha@gmail.com

Zhytomyr Ivan Franko State
University

✉ 40 Velyka Berdychivska St.,
Zhytomyr, 10008

Наталія Щерба,

кандидат педагогічних наук, доцент

Житомирський державний
університет імені Івана Франка

✉ вул. Велика Бердичівська, 40,
м. Житомир, 10008

Original manuscript received August 29, 2018

Revised manuscript accepted September 25, 2018

ABSTRACT

The significance of foreign languages teaching of senior pupils with cerebral palsy inclusively is a topical issue of Ukrainian secondary education. According to statistic data, the ratio of palsied children to ones with typical development both in Europe and in Ukraine is 1.5-2.6 to 1000. But in 2015-2016 only 1127 out 17337 Ukrainian schools ensured inclusive education for learners with disabilities. The inclusion index in the country constituted 7%. The figure increased 15-fold in 2016-2017 as a result of experiments held in several regions of Ukraine. Owing to this a need for researches aimed at designing appropriate strategies of inclusive teaching a foreign language to senior learners with cerebral palsy has arisen.

The purpose of inclusive education of senior learners is to prepare them to independent life in society (where it is possible), thus teaching them a foreign language should be practice-oriented. According to this, the aim of the article is to define the concept of "practice-oriented foreign language teaching to senior learners with cerebral palsy" and to single out the didactic prerequisites of its implementation.

The term "practice-oriented teaching at school" is interpreted in the article as the combination of school instruction and out-of-school practices that involve learners into the process of solving important tasks and problems which allows them to gain new knowledge and experience while being emotionally and cognitively engaged and to choose a profession as a result. The term is analyzed further in the context of teaching foreign languages to senior school learners with special educational needs and disabilities taking into consideration a number of factors: the purpose and aims of teaching a foreign language, the tasks set for the senior stage of secondary education and the specific needs of pupils with cerebral palsy.

Among the didactic prerequisites for implementing practice-oriented teaching a foreign language of senior pupils with special educational needs, such approaches as personal, process-oriented, resource and competence ones are singled out. The corresponding principles include: individualization, differentiation and of learning process design ones.

Keywords: a foreign language, cerebral palsy, practice-oriented teaching.

Вступ. Кількість людей з обмеженими можливостями поступово збільшується у світі. Україна не є винятком. За даними Державної служби статистики України (Лист Мінсоцполітики України, 2008), станом на початок 2017 року їх число в країні становило 2 603 319 осіб, із яких дітей до 18 років – 156 099. За бюлетенем Державної служби статистики України, в 2016 році було зареєстровано 135 564 дітей віком до 17 років із хворобами нервової системи, з них 34 540 – віком 15-17 років, тобто старшого шкільного віку (Заклади охорони здоров'я та захворюваність населення України у 2016 році, 2017, с. 16-19). Наведені цифри за останні роки є заниженими, оскільки перепис за 2014-2017 рр. не включав Крим та не враховував усіх дітей на тимчасово окупованих територіях. Що стосується безпосередньо дитячого церебрального паралічу (ДЦП), то за міжнародною статистикою його частота становить від 1,5 до 2,6 випадків на 1000 дітей, що характерно і для нашої країни (Яценко, 2015, с. 19). Згідно з Законом України “Про загальну середню освіту” (2018) учні з інвалідністю (і зокрема, з ДЦП) можуть навчатись у загальноосвітніх і спеціальних навчальних закладах (і зокрема, в навчально-реабілітаційних центрах. У 2014-2015 н. р. в Україні працювало 290 спеціальних загальноосвітніх шкіл (шкіл-інтернатів), серед яких 15 закладів для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, де навчалось 1824 учнів, та 48 навчально-реабілітаційних центрів, де навчалось 5464 учнів. Близько 5000 дітей з особливими освітніми потребами отримували освіту в спеціальних класах у межах 338 шкіл і 2200 учнів – в інклюзивних класах загальноосвітніх шкіл (Загальноосвітні навчальні заклади України на початок 2014/15 навчального року, 2015). Станом на 2015-2016 н. р. серед 17 337 українських шкіл лише 1127 були залучені до інклюзивного навчання, а показник інклюзії складав лише 7% (Інклюзивне навчання в Україні, 2018).

Унаслідок запровадження пілотних проектів в окремих областях України кількість учнів з інвалідністю, що навчаються інклюзивно, зросла у 2016-2017 н. р. у 15 разів (Інклюзивне навчання в Україні, 2018). У цих умовах основним завданням іншомовної інклюзивної освіти учнів з ДЦП є пошук оптимальних стратегій її запровадження в тих випадках, де це можливо. А бажаним результатом є підготовка учнів до життя в соціумі після закінчення школи, тобто сприяння їх соціальній інтеграції. Це можливо тоді, коли навчальний процес буде практикоорієнтованим. Сутність останнього поняття та дидактичні основи його реалізації є недостатньо вивченими, що зумовлює актуальність цього дослідження.

Аналіз досліджень і публікацій. Поняття “практикоорієнтоване навчання” (ПОН) знаходиться в науковому обігу протягом останніх двадцяти років поряд із термінами “практикоорієнтований підхід”, “спрямування” та “метод”. Проблематика їх запровадження досліджувалась ученими в контекстах: професійної підготовки майбутніх педагогів (Т. Ашутіна, 2017; Ю. Бахметова, 2012; В. Ванієва, 2016; Г. Горбенко, 2015; Т. Горбунова, 2010; Н. Житник, 2015; М. Корда, А. Шулгай, А. Гудима, С. Запорожан, 2016; М. Корешкова, 2014;

А. Костюніна, 2016; Н. Матюшенко, 2014; І. Пальшкова, 2006; 2009; А. Пригодій, 2013; С. Сапожников, 2014; Ж. Семидоцька, І. Чернякова, 2015; С. Скворцова, 2010; В. Течиева, 2014; Н. Якса, 2009); педагогічної освіти окремих країн (С. Бобраков, 2012; Д. Варнеке (D. Warneke), 2007; Є.-М. Пост (E.-M. Post), 2010; С. Пітч (S. Pietsch), 2010 (у Німеччині); Л. Айзікова, 2005; Ю. Новікова, 2015 (у Великій Британії)); навчання студентів непедагогічних спеціальностей (Т. Бондаренко, А. Латкин, 2012; В. Ваниева, 2015; Ю. Ветров, Н. Клушина, 2002; С. Вишнякова, 1999; О. Демченко, 2013; О. Котикова, 2010; Т. Морозова, 2013; П. Образцов, М. Виленский, А. Уман, 2004; К. Піцул, 2016; Л. Потапенко, 2013; А. Фещук, 2013; В. Шоба, 2008; Ф. Ялалов, 2012); системи підвищення кваліфікації фахівців (Ю. Андреева, 2000; Л. Петренко, 2015); середньої професійної освіти (А. Барканов, 2015; Е. Гусева, 2011); середньої немовної освіти (М. Алферьева, 2013; Е. Беловолова, 2006; Л. Гуляева, 2016; І. Калугіна, 2000; А. Мордкович, П. Семенов, 2010); середньої освіти окремих країн (Л. Павлова, 2013 (у Швеції)); **її теоретичного підґрунтя** (Ф. Ялалов, 2004). Проте це поняття досі не було досліджене в контексті іншомовної освіти старшокласників з ДЦП.

Мета статті полягає у визначенні дидактичних передумов практикоорієнтованого навчання ІМ учнів з дитячим церебральним паралічем, а **завдання** – в уточненні значення останнього поняття, а також у визначенні мети та завдань його реалізації.

Методи та методика дослідження, що були використані в ході написання цієї публікації, включають: аналіз наукової літератури та безпосереднє спостереження за організацією освіти учнів з особливими освітніми потребами в Україні.

Результати та дискусії. Проведений нами контент-аналіз поняття “практикоорієнтоване навчання в школі” (Щерба, 2016; 2017) дозволив визначити його як *поєднання навчальної та практичної діяльності при вирішенні життєво важливих завдань і проблем, що дозволяє отримати нові знання і сформувати досвід їх використання за рахунок емоційного та пізнавального наповнення творчого пошуку учнів і забезпечення профорієнтації*.

Подальше уточнення визначення терміну доцільно провести у 3 етапи:

- 1) визначення ПОН **іноземної мови** в школі;
- 2) визначення ПОН іноземної мови **старшокласників**;
- 3) визначення ПОН іноземної мови старшокласників з **ДЦП**.

Перший етап може бути проведений за рахунок вибору компетентності / компетентностей, що мають бути сформованими в учнів у ході вивчення іноземної мови. Згідно з вимогами чинних освітньо-нормативних документів (Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, 2011; Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти, 2003) передбаченим результатом навчання є опанування учнями комунікативної компетентності (як складної єдності) / комунікативних мовних компетентностей (communicative language competences). Виходячи з цього та зважаючи на сутність навчального процесу як

єдності учіння і викладання, видається можливим тлумачити поняття "практикоорієнтоване навчання іноземної мови в школі" як *організований двосторонній процес розвитку іншомовної комунікативної компетентності учнів, передумови вирішення ними життєво важливих завдань і проблем та професійного самовизначення, що реалізується за рахунок поєднання навчальної та практичної діяльності, а також емоційного і пізнавального наповнення творчого пошуку.*

На **другому етапі** було вирішено окреслити коло життєво важливих завдань і проблем, які старшокласники мають навчитися вирішувати в міжкультурному спілкуванні, а також уточнити, яким чином може проводитись профорієнтаційна діяльність. Відповідно до матеріалів Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (2003) навчання іноземної мови має здійснюватись у межах 4 сфер спілкування (domains): особистісної, освітньої, публічної та професійної. Водночас у Програмах з Іноземної мови для 10-11 класів (Програми для загальноосвітніх навчальних закладів: рівні стандарту, академічний і профільний) розвиток іншомовної комунікативної компетентності в контексті професійної сфери не передбачено. Остання вивчається у закладах вищої освіти, коли студенти вже обрали майбутній фах. Однак запровадження в процес іншомовної освіти старшокласників проблем і завдань, типових для тих чи інших професій (тобто елементів професійної сфери спілкування), може послужити ефективним засобом їх профорієнтації. На користь практикоорієнтованого навчання ІМ старшокласників у межах професійної сфери спілкування свідчить також положення психології про те, що подолання кризи ідентичності (тобто вибір майбутньої професії) є психологічним центром соціальної ситуації розвитку старшокласників. Це дозволяє їм скласти план життя та визначити його мету (Савчин, Василенко, 2006, с. 237). Механізми вирішення даної проблеми закладені у концептуальних засадах реформування середньої школи (Нова українська школа, 2016, с. 23).

На думку М. Савчина і Л. Василенко (2006, с. 237), старша школа має підготувати учнів до таких сфер життєдіяльності, як праця; сімейне життя; трудова діяльність; виконання громадських обов'язків; самовдосконалення. До наведеного переліку завдань і проблем видається доцільним додати ще й пункт "забезпечення власної життєдіяльності", що включав би самообслуговування та зміцнення здоров'я, які є актуальним для старшокласників з ДЦП.

Третій етап передбачає подальше уточнення визначення за рахунок його аналізу в контексті особливостей учнів з інвалідністю. Як було зазначено вище, бажаним результатом освіти дітей і молоді з особливими освітніми потребами є їх максимальна соціальна інтеграція. Останнє поняття (від англ. "integration" – "злиття", "об'єднання в одне ціле") тлумачиться І. Кузавою (2012, с. 150) як "процес і результат надання людині з порушеннями психофізичного розвитку прав і реальних можливостей бути задіяний у всіх видах соціального життя суспільства нарівні і разом з усіма його членами". І. Когут (2014, с. 65) пропонує вирішувати це питання, вживаючи заходів, наведених у таблиці 1.

Таблиця 1

Співвідношення заходів соціальної інтеграції випускників шкіл з особливими потребами і сфер їх життєдіяльності

№	Заходи соціальної інтеграції	Сфери життєдіяльності
1. 2. 3. 4. 5.	Зміцнення здоров'я. Формування емоційної стійкості до стресових умов життя і можливостей організму протистояти факторам зовнішнього середовища. Корекція рухових, емоційних, соціальних відхилень. Розвиток загальної і точної моторики. Вироблення навичок самообслуговування.	Забезпечення власної життєдіяльності, праця, трудова діяльність.
6. 7. 8. 9. 10.	Гармонійний розвиток. Покращення розумових здібностей. Розвиток комунікативних здібностей. Виявлення та стимулювання резервних можливостей організму. Формування мотивів і розуміння корисності виконання фізичних вправ.	Самовдосконалення, трудова та громадська діяльність, праця, сімейне життя.
11.	Нормалізація соціального статусу.	Громадська і трудова діяльність, сімейне життя.
12.	Придбання професійних навичок.	Трудова діяльність.

Проведений контент-аналіз і матеріали табл. 1 дозволяють сформулювати визначення **практикоорієнтованого навчання іноземної мови старшокласників з ДЦП як організованій двосторонній процес розвитку іншомовної комунікативної компетентності учнів, що сприяє їх соціальній інтеграції та реалізується за рахунок вирішення ними життєво важливих завдань і проблем у ході поєднання навчальної та практичної діяльності, а також емоційного і пізнавального наповнення творчого пошуку.**

Розглянемо деякі **дидактичні передумови**, що сприяють реалізації практикоорієнтованого навчання ІМ старшокласників з ДЦП. **Метою** освітнього процесу є в цьому випадку забезпечення максимальної соціальної інтеграції учнів, а його **завданням** – розвиток у них іншомовної комунікативної компетентності у єдності 4 традиційних цілей навчання ІМ: практичної, розвивальної, загальноосвітньої та виховної. **Зміст** навчального процесу має включати в себе не лише навчальну, але й елементи практичної діяльності, що дозволять реалізувати заходи соціальної інтеграції, викладені в табл. 1, засобами ІМ. Що стосується **дидактичних підходів**, то ідеї про поєднання навчальної та практичної діяльності поширювались ще французькими педагогами-просвітниками XVIII сторіччя Жан-Жаком Руссо, Клодом-Адріаном Гельвецієм, Дені Дідро, Полем-Анрі Гольбахом, а також швейцарським педагогом Йоганном-Генріхом Песталоцці (Фіцула, 2009, с. 79). В сучасній педагогіці вони реалізуються в **діяльнісному підході**, що визначається в Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (2018) як

“спрямованість навчально-виховного процесу на розвиток умінь і навичок особистості, застосування на практиці здобутих знань з різних навчальних предметів, успішну адаптацію людини в соціумі, професійну самореалізацію, формування здібностей до колективної діяльності та самоосвіти”. Цей підхід традиційно поєднується з **особистісним**. Останній тлумачиться як такий, що визнає *унікальність, інтелектуальну і моральну свободу людини та її право на повагу, передбачає опору на природний процес саморозвитку здібностей, самовизначення, самореалізацію, самоутвердження і створення для цього відповідних умов* (Фіцула, 2009, с. 81). У контексті освіти учнів з особливими освітніми потребами він повніше реалізується в інклюзивній освіті, оскільки передумовою її запровадження є принципи т. зв. “здорової педагогіки”. Відмінності між людьми розглядаються в міжнародних документах (Саламанкська декларація, 1994) як нормальне явище, тому навчання потрібно відповідним чином адаптувати до потреб дітей, а не “підганяти” дітей до усталених припущень щодо організації та характеру навчального процесу (переклад з рос. – Н. Шерба). Зважаючи на сказане, видається доцільним враховувати й **ресурсний підхід**, що, зокрема, орієнтує навчання на пошуки і розвиток потенційних можливостей школяра шляхом підбору навчальних засобів і умов освітнього середовища (Фіцула, 2009, с. 82). Оскільки цілі практикоорієнтованого навчання ІМ реалізуються у ході розвитку в учнів іншомовної комунікативної компетентності, доречно спиратись і на **компетентнісний підхід**, який передбачає не лише *прирощення знань, умінь і навичок, але й засвоєння способів їх здобуття і досвіду емоційно-ціннісного ставлення до дійсності* (Фіцула, 2009, с. 82).

Розглянемо деякі дидактичні принципи, що дозволяють реалізувати ідеї практикоорієнтованого навчання ІМ старшокласників з ДЦП. Визнаючи доцільність запровадження таких універсальних принципів організації освітнього процесу, як, наприклад, принцип гуманізації, гуманітаризації, розвивального характеру навчального процесу, його варіативності та інших, зупинимось на тих, що видаються більш специфічними. Навчання учнів з особливими освітніми потребами пов'язується вітчизняними та зарубіжними науковцями з використанням принципів індивідуалізації та диференціації

(Т. Сак, 2005; 2013; 2014; П. Сікорський, 1998; 2000; О. Таранченко, Ю. Найда, 2012; В. Gartin, N. Murdick, M. Imbeau, D. Perner, 2002; С. Tomlinson, 2017 та ін.). **Принцип індивідуалізації** насамперед передбачає укладання Індивідуальної програми розвитку та Індивідуального навчального плану для кожного учня з особливими освітніми потребами. Це дозволяє адаптувати (чи за необхідності модифікувати) навчальний процес у залежності від його можливостей і потреб. **Принцип диференціації** допомагає надати навчальному процесу особистісно орієнтованого характеру за рахунок підготовки вчителем індивідуалізованих навчальних програм для змінних груп учнів, враховуючи їх індивідуально-типові відмінності (наприклад, розумові і фізичні можливості, навчальний і когнітивний стиль, здібності, інтереси і т.д.).

Робота в таких групах основана на виборі кожним учнем комплекту завдань на кожному уроці, на основі чого він працює в групі інших учнів, що вибрали ці ж завдання. Вказаний підхід в минулому використовувався в Італії, що є лідером інклюзивної освіти в Європі. Проте країна відмовилась від нього на користь виконання всім класом заходів, призначених для учня з інвалідністю (як-от: вивчення азбуки Брайля чи жестової мови). Для цього вчителі-предметники тісно співпрацюють з корекційними педагогами. Нарешті, **принцип проектування** навчального процесу за моделлю життєвих ситуацій також видається доречним в організації іншомовної освіти старшокласників з ДЦП. Навчання розглядається ним як основний вид діяльності дитини в процесі становлення особистості, де всі переживання є шляхом набуття неповторного суб'єктного досвіду (Яценко, 2015, с. 118-119). Підхід забезпечує не лише пізнавальну, але й емоційну наповненість творчого пошуку учнів у навчальному процесі.

Висновки. Ефективність досягнення цілей практикоорієнтованого навчання ІМ учнів з ДЦП уможливується низкою факторів, серед яких: наявність ґрунтового висновку психолого-медико-педагогічної консультації про навчальні можливості конкретного учня; підтримка з боку батьків; достатнє фінансування шкіл, яке дозволило б створити інклюзивне освітнє середовище та адаптувати навчальний процес до особливих освітніх потреб кожного учня тощо. Проте центральною ланкою реалізації практикоорієнтованого навчання ІМ учнів з ДЦП, є достатній рівень професійно-педагогічної готовності педагогічного колективу тощо.

Зважаючи на все сказане, перспективи подальшого дослідження передбачають розробку технології підготовки вчителів ІМ до реалізації практикоорієнтованого навчання учнів з ДЦП, що передбачала би психологічну та педагогічну (дидактичну і методичну) складові.

Література

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (від 23 листопада 2011 р. № 1392) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://mon.gov.ua/content/Osvita/post-derzh-stan-\(1\).pdf](http://mon.gov.ua/content/Osvita/post-derzh-stan-(1).pdf). – Назва з титул. екрану.
2. Загальноосвітні навчальні заклади України на початок 2014/15 навчального року. Статистичний бюлетень / Державна служба статистики України, 2015. – 100 с.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: Вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. укр. вид. проф. С.Ю.Ніколаєва]. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Заклади охорони здоров'я та захворюваність населення України у 2016 році. Статистичний бюлетень. – К.: Державна служба статистики України, 2017. – 92 с.
5. Закон України "Про загальну середню освіту" // Законодавство [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/651-14>. – Назва з титул. екрану.
6. Інклюзивне навчання в Україні: як діятиме і що вже зроблено // Споживач [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ogo.ua/articles/view/2017-05-13/86565.html>. – Назва з титул. екрану.
7. Когут І. Соціальна інтеграція осіб із інвалідністю та роль адаптивної фізичної культури в її реалізації / І. Когут // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2014. – № 4. – С. 61-66.

8. Кузава І.Б. Порівняльна характеристика термінів "інклюзія" та "інтеграція" / І. Б. Кузава // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2012. – Вип. 21. – С. 149-153.

9. Лист Мінсоцполітики України № 16/0/133-18/171 від 14.02.2018 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://dostup.detector.media/request/31092/response/64384/attach/2/16%200%20133%2018%20id1464540.pdf>. – Назва з титул. екрану.

10. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / [Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова та ін.; за заг. ред. М. Грищенка]. – Київ : 2016. – 34 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>. – Назва з титул. екрану.

11. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова. 10-11 класи. Академічний рівень // http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869542/. – Назва з титул. екрану.

12. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова. 10-11 класи. Профільний рівень // http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869542/. – Назва з титул. екрану.

13. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Іноземна мова. 10-11 класи. Рівень стандарту // http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869542/. – Назва з титул. екрану.

14. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія: навч. посібник / М.В. Савчин, Л.П. Василенко. – Київ : Академвидав, 2006. – 360 с.

15. Саламанская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, приняты Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 года // Декларации ООН [Электронный ресурс]. – Режим доступу: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf. – Назва з титул. екрану.

16. Фіцула М.М. Педагогіка: навчальний посібник / М.М. Фіцула. – Київ : Академвидав, 2009. – 560 с.

17. Щерба Н.С. Значення поняття "практикоорієнтоване навчання в контексті іншомовної освіти дітей з особливими потребами" / Н.С. Щерба // Матеріали V Наукової конференції "Фундаментальні та прикладні дослідження у сучасній науці". Збірка наукових праць. – Харків : Технологічний Центр, 2017. – С. 36.

18. Щерба Н.С. Сутність практикоорієнтованого навчання іноземної мови старшокласників з особливими потребами / Н.С. Щерба // Нові технології навчання: наук.-метод.зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – 2016. – Випуск 89. – Частина 1. – С. 257-263.

19. Яценко К.В. Дитячий церебральний параліч: етіопатогенез, клініко-нейрофізіологічні аспекти та можливості неврологічної реабілітації / К.В. Яценко // Український неврологічний журнал. – 2015. – № 2. – С. 19-24.

20. Яценко С.Л. Сутнісні аспекти особистісно орієнтованої освіти / С.Л. Яценко // Проблеми освіти: Наук-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – 2015. – №. 85. – Спецвипуск. – С. 116-122.

References

1. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednioi osvity [State standard for basic and complete general secondary education] [Online]. – Retrieved from: [http://mon.gov.ua/content/Osvita/post-derzh-stan-\(1\).pdf](http://mon.gov.ua/content/Osvita/post-derzh-stan-(1).pdf) [In Ukrainian].

2. Zahalnoosvitni navchalni zaklady Ukrainy na pochatok 2014/15 navchalnoho roku. Statystychnyi biuleten / Derzhavna sluzhba statystyky Ukrainy [Comprehensive

educational institutions of Ukraine in 2014/15 school year. Statistic bulletin]. 2015, 100 p. [In Ukrainian].

3. Zahalnoyevropeiskii rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment] / [ed. by prof. S.Yu. Nikolayeva]. – Kyiv, Lenvit, 2003, 273 p. [In Ukrainian].

4. Zaklady okhorony zdorovia ta zakhvoriuvanist naselennia Ukrainy u 2016 rotsi. Statystychnyi biuletyn [Health care institutions and population incidence rates]. – Kyiv, 2017, 92 p. [In Ukrainian].

5. Zakon Ukrainy "Pro zahalnu seredniu osvitu" [Law of Ukraine "On general secondary education"] [Online]. – Retrieved from: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/651-14>. [In Ukrainian].

6. Inkluzivne navchannia v Ukraini: yak diiatyme i shcho vzhe зроблено [Inclusive teaching in Ukraine: prospects and results] [Online]. – Retrieved from: <http://ogo.ua/articles/view/2017-05-13/86565.html>. [In Ukrainian].

7. Koghut I. Sotsialna intehtratsiia osib iz invalidnistiu ta rol adaptyvnoi fizychnoi kultury v yii realizatsii [The Social integration of persons with disability and the role of adaptive physical education in its implementation]. Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia i sportu – Theory and practice of physical education and sport, 2014, № 4, pp. 61-66. [In Ukrainian].

8. Kuzava I.B. Porivnialna kharakterystyka terminiv "inkluziia" ta "intehtratsiia" [The comparative characteristics of inclusion and integration]. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova.. – The Scientific Almanach by M.P. Drahomanov NPU, 2012, № 21, pp. 149-153. [In Ukrainian].

9. Lyst Minsotspolityky Ukrainy № 16/0/133-18/171 vid 14.02.2018 [Letter by Ministry for Social Policy of Ukraine України № 16/0/133-18/171] [Online]. – Retrieved from: <https://dostup.detector.media/request/31092/response/64384/attach/2/16%200%20133%2018%20id1464540.pdf>. [In Ukrainian].

10. Hrynevych L., Elkin O., Kalashnikova S., Kobernik I., Kovtunets V., Makarenko O., et al. Nova ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [New Ukrainian school: the conceptual prerequisites of secondary school reformation]. Kyiv, 2016, 34 p. [Online]. – Retrieved from: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>. [In Ukrainian].

11. Prohrama dla zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. Anhliiska mova. 10-11 klasy. Akademichnyi riven [Comprehensive school curriculum, English. Grades 10-11. Academic level] [Online]. – Retrieved from: http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869542/. [In Ukrainian].

12. Prohrama dla zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. Anhliiska mova. 10-11 klasy. Profilnyi riven [Comprehensive school curriculum, English. Grades 10-11. Profile level] [Online]. – Retrieved from: http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869542/. [In Ukrainian].

13. Prohrama dla zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. Anhliiska mova. 10-11 klasy. Riven standartu [Comprehensive school curriculum, English. Grades 10-11. Standard level] [Online]. – Retrieved from: http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869542/. [In Ukrainian].

14. Savchyn M.V., Vasylenko L.P. Vikova psykhoholiiia: navch. posibnyk [Age psychology: textbook]. Kyiv, Akademvydav, 2006, 360 p. [In Ukrainian].

15. Salamanskaia deklaratsiia y ramky deistvyi po obrazovaniiu lyts s osobymu potrebnostiamy, pryniatye Vsemymoi konferentsiei po obrazovaniiu lyts s osobymu potrebnostiamy: dostup y kachestvo [The Salamanca statement and framework for action on special needs education] [Online]. – Accessed at: <http://www.un.org/ru/documents/decl>

conv/declarations/pdf/salamanka.pdf. – [In Russian].

16. Fitsula M.M. Pedahohika: navchalnyi posibnyk [Pedagogics: textbook]. Kyiv, Akademvydav, 2009, 560 p. [In Ukrainian].

17. Shcherba N.S. Znachennia poniattia "praktykooorientovane navchannia v konteksti inshomovnoi osvity ditei z osoblyvymy potrebamy [The significance of practice-oriented teaching foreign languages to SEN children]. Materialy V Naukovoї konferentsii "Fundamentalni ta prykladni doslidzhennia u suchasni nauks". – Materials of the 5th scientific conference "Fundamental and applied research in modern science". Kharkiv, Tekhnolohichniy Tsent, 2017, P. 36. [In Ukrainian].

18. Shcherba N.S. Sutnist praktykooorientovanoho navchannia inozemnoi movy starshoklasnykiv z osoblyvymy potrebamy [The essence of practice-oriented teaching of foreign languages to SEN senior learners]. Novi tekhnolohii navchannia. – New techniques of teaching, 2016, № 89(1), pp. 257-263. [In Ukrainian].

19. Yatsenko K.V. Dytiachy tserbralnyi paralich: etiopatohenez, kliniko-neyrofiziolohichni aspekty ta mozhlyvosti nevrolohichnoyi reabilitatsiyi [Cerebral palsy: etiopathogenesis, clinical neurophysiological aspects and possibilities of neurological rehabilitation]. Ukrainskyi nevrolohichnyi zhurnal. – Ukrainian neurological journal, 2015, № 2, pp. 19-24. [In Ukrainian].

20. Yatsenko S.L. Sutnisni aspekty osobystisno oriyentovanoi osvity [Essential aspects of personally-oriented education]. Problemy osvity. – Problems of education, 2015, №. 85, pp. 116-122. [In Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

Організація інклюзивного навчання іноземної мови старшокласників з дитячим церебральним паралічем (ДЦП) має важливе значення для сучасної середньої української освіти. Згідно зі статистичними даними співвідношення дітей з цим захворюванням до загальної кількості дітей у Європі та в Україні становить 1.5-2.6 до 1000. Проте в 2015-2016 н. р. лише 1127 з 17337 українських шкіл надавали інклюзивну освіту учням з особливими освітніми потребами. Показник інклюзії становив 7%. Цифри зросли у 15 разів у 2016-2017 н. р. внаслідок експерименту, що проводився у низці областей України. Зважаючи на це, загострилась і потреба в розробці відповідних стратегій іншомовної інклюзивної середньої освіти учнів з ДЦП.

Метою інклюзивного навчання старшокласників є їх підготовка до подальшого незалежного (наскільки це можливо) життя в суспільстві, тому навчання їх іноземної мови має бути практикоорієнтованим. В даній статті здійснено спробу визначити дидактичні передумови практикоорієнтованого навчання іноземної мови учнів з дитячим церебральним паралічем, а її завданнями є уточнення значення останнього поняття, а також у формулюванні мети та завдань його реалізації.

На основі проведеного контент-аналізу, термін "практикоорієнтоване навчання у школі" тлумачиться як поєднання навчальної та практичної діяльності при вирішенні життєво важливих завдань і проблем, що дозволяє отримати нові знання і сформувати досвід їх використання за рахунок емоційного та пізнавального наповнення творчого пошуку учнів і забезпечення профорієнтації. Подальший аналіз поняття проводиться з урахуванням таких факторів, як: цілі іншомовної освіти, завдання старшої школи та особливі потреби учнів з ДЦП.

До дидактичних передумов запровадження практикоорієнтованого навчання іноземної мови старшокласників з ДЦП відноситься використання таких підходів, як: особистісно-діяльнісний, ресурсний і компетентнісний, що можуть бути реалізовані за рахунок принципів індивідуалізації, диференціації та проектування навчального процесу.

Ключові слова: іноземна мова, дитячий церебральний параліч, практикоорієнтоване навчання.

СЕРЕДНЯ ОСВІТА

УДК 73.5.016:811.161.2'366]:005.336.5
DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-2-236-244

The lesson prospects of study of Ukrainian language morphology
on the profile level in competence paradigm

Перспективи уроку вивчення морфології української мови
на профільному рівні в компетентній парадигмі

Alla Oliynyk,
postgraduate, teacher

<https://orcid.org/0000-0002-2886-0753>

engener143@ukr.net

Kyiv Borys Grinchenko University

Алла Олійник,

аспірантка, учитель

Гуманітарний інститут
Київського університету імені
Бориса Грінченка

✉ 5 Marshal Rokossovsky St.,
Kiev

✉ вул. Маршала Рокоссовського,
5, м.Київ

Original manuscript received August 17, 2018
Revised manuscript accepted September 12, 2018

ABSTRACT

This article analyses the perspectives of learning the ukrainian morphology on the profile level in the competence paradigm of the new ukrainian school. Present day life requires a high quality language education for modern youth according to the movement to european system of society knowledge. It is particularly highlighted in new Ukrainian school Concept, which points out the necessity of information-communication language space, and that is based on forming competence paradigm as the way of forming creative and discovering activity of senior students during the lessons of Ukrainian morphology.

Analysys of scientific works of modern linguists (O. Biliayev, N. Golub, O. Goroshkina, S. Karaman, O. Karaman, I. Kucherenko, S. Omel'chuk, M. Pentyliuk, I. Khorn'iak and others) proves, that the problem of innovative lesson has always been important for scientists, but the developing of demands to the lessons on morphology on the profile level stays up to date, that predetermines actuality of our investigation.

Reforming of educational process in the new ukrainian school takes into account the experience of leading european countries, the USA and Finland. It also corresponds to the lessons of Ukrainian language on the profile level, including morphology.

We believe, that the lesson on morphology that is dynamic, variative and flexible makes pupils ready to the further productive communicating, because O. Goroshkina names it "a tool of bringing up and developing of a speaking personality". According to that there are more unconventional lessons: lessons-seminars, practical work, lessons-investigations, lessons-discussions, lessons-conferences, lessons-competitions, binary lessons etc.

Modern educational process presumes usage of different approaches during the lessons on Ukrainian morphology. Alongside with personality-oriented approach competence approach is also used quite a lot. It helps to unite theoretical knowledge with the practical realisation. This is held on the basis of modern methods, educational technologies and evaluation of results. That is why the key methods will form form students' desire to study the ukrainian language, in particular morphology, urging them to selfeducate, to look for their own ways of dealing with life situations, to feel the importance of their work.

Alongside with that we are sure, that using innovative technologies during the lessons of Ukrainian is a perfect way to study morphology on the profile level in the new Ukrainian school. A teacher is a tutor, who stimulates the student to work with the information from the Internet in a creative way, take photos of some inscriptions that have morphological mistakes to discuss them during the lesson. Students can form groups or pairs, create blocks or sites, where they will place their presentations, projects, charts, resumes, video materials etc. They will interchange ideas with classmates, organise discussions. So we believe that such learning of morphology is aneffective way of making it popular, as this work urges students tocomprehend linguistic material, appropriate usage of this material in different situations. And that is animportant part of forming key competenses.

Keywords: *competence approach, the concept of new ukrainian school, unconventional lesson, competence tasks, innovation technologies.*

Вступ. Життєві реалії потребують забезпечення сучасної молоді високоякісною мовною освітою відповідно до європейської в умовах переходу до суспільства знань. На цьому безпосередньо наголошується в Концепції Нової української школи, яка орієнтує учнів на потреби в інформаційно-комунікативному мовному просторі, що засновані на формуванні компетентнісної парадигми як засобу формування пізнавальної та творчої діяльності старшокласників на уроках морфології української мови (Проект Концепції, 2018). Автори Концепції вважають, що Нова українська школа будується на основі компетентнісного підходу (Проект Концепції, 2018), який є підґрунтям для якісного засвоєння знань й подальшого практичного їх застосування.

Аналіз наукових праць сучасних лінгводидактів (О. Біляєв, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, О. Караман, І. Кучеренко, С. Омельчук, М. Пентилюк, І. Хом'як та ін.) доводить, що проблема інноваційного уроку завжди перебувала в полі зору науковців, проте актуальними залишаються перспективи підвищення ефективності уроків вивчення морфології на профільному рівні, що й зумовлює актуальність нашої розвідки.

Мета і завдання статті полягають у визначенні перспектив підвищення ефективності уроку вивчення морфології української мови в компетентнісній парадигмі, які базуються на основі аналізу Концепції Нової української школи, науково-методичної літератури та з урахуванням досвіду вчителів-практиків.

Методи та методики дослідження. Основою методичного дослідження є теоретичні, емпіричні, експериментальні методи.

Результати та дискусії. Реформування освітнього процесу в Новій українській школі, що відбувається з урахуванням досвіду

провідних європейських країн та США, стосується також і проведення уроків української мови, зокрема морфології, на профільному рівні. Такі зміни зумовлені не лише потребою учнів досконало володіти державною мовою, а й необхідністю підвищення якості вітчизняної освіти та примноженням інтелектуального потенціалу старшокласників. Тому важливим складником сучасного уроку залишається плідна співпраця учителя й учнів задля ефективної підготовки випускників до подальшого засвоєння програми закладів вищої освіти. Згідно з вимогами Концепції Нової української школи під час освітнього процесу повинна панувати атмосфера партнерства між його учасниками: учнями, вчителями та батьками, адже одним з пріоритетних завдань сучасної освіти є формування високого рівня предметної й ключових компетентностей кожного учня (Проект Концепції, 2018). На наш погляд, за таких умов роль учителя дещо змінюється – від посередника в передачі учням абстрактних знань до консультанта та координатора, який допоможе їм розібратись у великій кількості інформації та досягти потрібних результатів. Нам імпує думка з Л. Варзацької, яка вважає, що в учнів “формується здатність займати активну особистісну позицію під час здобування нових знань, постійно аналізувати, осмислювати і перебудовувати власний досвід” (Варзацька, 2012: 3). Автори Концепції основне завдання Нової української школи вбачають у розвитку високоінтелектуальної конкурентноспроможної особистості, яка має власну думку, здатна аргументовано і толерантно доводити її, критично мислити, вирішувати життєві ситуації, досягати поставленої мети, розвивати власні інтелектуальні здібності, навички самостійної роботи над матеріалом (Проект Концепції, 2018). Роль батьків при цьому теж кардинально змінюється, оскільки вони вже не є сторонніми спостерігачами, а повноправними учасниками освітнього процесу, які можуть бути присутні на уроці або переглянути запис уроку в режимі *online*, отримати професійну консультацію вчителя щодо підвищення продуктивності навчання їхньої дитини тощо. Тому традиційний урок має бути осучаснений та трансформуватися в такий, що буде підвищувати рівень індивідуалізації навчання, а також розвивати творчу активність учнів, їхнє критичне мислення.

Як зазначає С. Омельчук, засвоєння відомостей з морфології “орієнтує на засвоєння системи морфологічних понять як інструментарію формування в учнів мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей, забезпечення інтелектуальної, пізнавальної, творчої діяльності школярів у процесі реалізації різних способів навчальної діяльності з морфологічними явищами” (Омельчук, 2014: 155). Ми вважаємо, що урок морфології, якому притаманні динамічність, варіативність, гнучкість структури, має готувати учнів до подальшого продуктивного спілкування, оскільки є “інструментом виховання й розвитку мовної особистості” (Горошкіна, 2004: 218). Як доводить практика, уміння спілкуватися стає важливою вимогою, що висувається до сучасної людини. Для формування комунікативних умінь учнів у

структурі уроку має бути передбачено використання різних комунікативних ситуацій, у яких спілкування має неформальний особистісний характер. З огляду на це збільшується питома вага нетрадиційних уроків, зокрема й уроків морфології, таких, як урок-КВК, урок-семінар, урок-практикум, урок-залік, дослідницькі уроки, урок-диспут, урок-конференція, урок-змагання, бінарний урок, урок-вікторина тощо. Нетрадиційний урок, на думку О. Горошкіної, є результатом модифікації й удосконалення традиційного уроку шляхом внесення змін до його структурної побудови, методичного орієнтування, зміни форм взаємодії вчителя й учнів, що сприяє підвищенню пізнавальної активності й самостійності учнів, посиленню їхньої суб'єктної позиції в освітньому процесі з проєкцією на формування ключових і предметної компетентностей (Горошкіна, Електр. ресурс). Таким чином, модернізація сучасної освіти вимагає як від учителя, так і від учня активного переходу до компетентнісного й інноваційного навчання, яке сприяє підвищенню його якості й ефективності та спрямоване на всебічний розвиток особистості.

Сучасний освітній процес передбачає використання різних підходів на уроках української мови, але в Новій українській школі разом з особистісно зорієнтованим активно використовується компетентнісний підхід, який сприяє гармонійному поєднанню теоретичних знань з їхньою успішною практичною реалізацією, що базується на основі сучасних методів, технологій навчання та оцінювання результатів. При цьому ключовими будуть такі методи та прийоми, які формують в учнів бажання вивчати українську мову, зокрема морфологію, тобто спонукають їх до самоосвіти та саморозвитку, дозволяють шукати власні способи вирішення життєвих ситуацій, відчувати важливість своєї роботи. Як показує досвід учителів-практиків, одними з таких методів є дослідницькі. Наводимо приклад дослідницького завдання, яке проводимо у формі лінгвістичної дискусії, що спонукає учнів до висловлення й обґрунтування певної наукової позиції, добору аргументів, прикладів.

Допитливий: коли я писав фразеологізм *за спинами українців*, то замислився, як правильно сказати: *за плечима* чи *за плечами*. Чи можу я цей іменник записати за аналогією до слова *за спинами* ?

Кмітливий: іменники типу *плечима, дверима, очима, грошима* зберегли давню флексію двоїни *-има*, яка була притаманна орудному відмінку давньоукраїнської мови. Крім того, у давньоукраїнській мові форма давального відмінка *спинамъ, рукамъ* мала суфікс *-а* та флексію *-мъ*, які пізніше злились у флексію *-амъ* (сучас. *-ам*) Це сприяло підсиленню ролі флексій у системі відмінювання.

Мовознавці: утворіть збірні іменники від виділених слів. Чи можна визначити число у іменниках *гетьманство, козацтво, жіноцтво, професура, морквиння, птаство*? Обґрунтуйте свою думку.

Кмітливий: збірні іменники не мають співвідносних форм граматичного числа. У них форма однини виражає не один предмет чи істоту, а множинне об'єднання, яке не піддається лічбі.

Допитливий: якого роду іменник *старшина*. (Чоловічого). Чи правомірним, на вашу думку, є твердження, що слово *старшина* та подібні (*суддя, староста, воєвода*), маючи морфологічні ознаки, спільні з іменниками жіночого роду, належать до чоловічого, адже інколи в телепередачах (наприклад, на каналі СТБ) можна почути, як легко назви професій чоловічого роду (*міністр, професор, директор*) трансформуються у жіночий рід (*міністерка, професорка, директорка тощо*)?

Кмітливий: перераховані назви належать до чоловічого роду. Це пов'язано з семантичною мотивацією цих слів, адже в минулому такі посади обіймали тільки чоловіки, тоді як жінки були позбавлені такого права.

У процесі такої лінгвістичної дискусії учні мають змогу провести дослідження з теми "Іменник" та, проаналізувавши мовні явища, зробити правильні висновки. Вирішення таких завдань сприяє створенню атмосфери співробітництва, відповідного емоційного тла, що будується на діалогових формах спілкування та взаємодії учасників освітнього процесу. Тільки в співпраці всіх суб'єктів освітнього процесу можна отримати результативний урок, який збуджує зацікавленість учнів до вивчення української мови, зокрема морфології, і стимулює розвиток їхніх комунікативних, пізнавальних та творчих здібностей. Зміст кожного такого уроку української мови інтегрує здобуті знання, уміння, досвід, цінності учнів, які в подальшому вони повинні цілісно реалізувати на практиці.

Важливим засобом досягнення успішності на уроках морфології вважаємо текстові дидактичні завдання, які доповнюються наочністю, технічними засобами навчання тощо. М.Пентиліук зазначає, що "особливо вдалими бувають ті уроки, на яких використовується тематико-ілюстративний матеріал" (Пентиліук, 2000: 209). Аналіз змісту чинної програми з української мови (профільний рівень) та наукових праць лінгводидактів (О.Горошкіна, С.Караман, С.Омельчук, М.Пентиліук тощо) дає підстави стверджувати, що дидактичні завдання поєднуються з усіма методами навчання, ілюструють теоретичні положення, сприяють успішному розвитку мовних умінь і навичок, збагачують інтелектуальну й емоційну сферу учня, формують його моральні переконання. Досвід учителів-практиків переконує, що дидактичний матеріал добирається з урахуванням закономірностей і принципів вивчення морфології та повинен бути бездоганим з погляду норм літературної мови, а також задовольняти всі загальнодидактичні й специфічні принципи навчання морфології, їх вивчення та пізнавальні завдання. Наводимо приклад дидактичного завдання на основі тексту, яке учитель пропонує на уроці узагальнення вивченого про дієслово та його граматичні ознаки.

Завдання: прочитайте текст. Визначте час та вид дієслів. Поясніть, чому в деяких дієсловах не можна визначити час. Поставете дієслова теперішнього часу у формі минулого та майбутнього. Зробіть висновки, як заміна однієї часової форми на іншу змінила семантичне навантаження тексту.

Нині ми *жив.мо* в статках, *не суш.мо*, як було раніше, сухарів на чорний день. Але це не означає, що маємо бути з хлібом запанібрата, оскверняти цю людську святість. Останнім часом став досить модним вислів: не хлібом єдиним живе людина. А між тим є й інше, не менш образне твердження: хліб усьому голова. Хай завжди він – совість наша – буде в хаті, *лежат.ме* прикритий вишитим рушником свіжий та святий, і найпершою молитвою нашої духовності воздасться хвала хлібові. Адже коли черствіє хліб, то й душі черствіють, а відтак, якщо черствіють душі – неодмінно зачерствіє хліб – наша совість (За В. Скуратієвським).

Пояснить написання відмінкових закінчень у виділених словах. (Примітки. У давньоукраїнських пам'ятках трапляється допоміжне дієслово *иму*, яке стояло або у пре- (*имуть давати*), або у постпозиції (*ходити иму*) до інфінітива. Пізніше це дієслово втратило літеру *и* та закріпилося у постпозиції (*ходитиму*)).

Виберіть спільнокореневі дієслова разом із пов'язаними з ними іменниками, розберіть їх за будовою. Визначте, які з них вжиті у прямому, а які у переносному значенні. Використайте ці словосполучення у творі.

Творче завдання: пояснить прислів'я "На чорній землі білий хліб родить". Проведіть спостереження про використання різних видових пар у творі.

Завдання, побудовані на текстовій основі, сприяють формуванню в учнів мовної предметної та ключових компетентностей, дають змогу здійснювати лінгвістичні спостереження, виконувати дослідницькі завдання, задовольняючи тим самим їхню цікавість та мотивуючи до навчання української мови, зокрема морфології. Крім того, подібні завдання є своєрідним індикатором, за яким учні визначають власну готовність до вивчення морфології, вироблення умінь і навичок правильно користуватися здобутими знаннями в різних мовленнєвих ситуаціях, чітко усвідомлюючи значення слова в тому чи тому контексті, що має не тільки навчальний ефект, а й значні виховні властивості. Методичне обґрунтування доцільності текстових завдань здійснено в працях лінгвістів та лінгводидактів О. Андрієць, З. Бакум, А. Будник, Н. Голуб, О. Горошкіної, С. Карамана, О. Караман, Л. Мацько, С. Омельчука, М. Пентиліук, Л. Попової, І. Хом'яка та ін. Під час навчання морфології в старших класах на профільному рівні робота над текстом здійснюється систематично, а уміння сприймати та розуміти почуте або прочитане, викладати його зміст, точно формулювати думку, висловлювати її в усній чи писемній формі можуть бути сформовані лише на основі розвитку мислення і мовлення, що є основою навчання української мови, зокрема морфології (Мельничайко, 1997). Застосування методично адаптованих історичних коментарів уможливорює ілюстрування граматичних явищ української мови, допомагає учням усвідомити мову як динамічну систему, що спонукає їх до осмисленого сприймання мовного матеріалу, правильного застосування його в різноманітних комунікативних ситуаціях. Погоджуємось з думкою

О. Горошкіної, що “тільки вдумливий вибір форм, прийомів, методів і засобів роботи дасть позитивні результати” (Горошкіна, 2004: 208).

На наш погляд, використання інноваційних технологій на уроках української мови є перспективним засобом вивчення морфології на профільному рівні в умовах нової української школи, який допомагає спрямувати учнів до пошуку нового, пізнати те, що їм цікаво з опрацьованої теми та позитивно впливає на результат, а також є ефективним середовищем спілкування між учасниками навчально-виховного процесу. Учитель при цьому є наставником, який спрямовує учня творчо працювати з інформацією у мережі Інтернет, знімати на мобільні телефони або планшети надписи, у яких є морфологічні помилки, з подальшим обговоренням на уроці. При цьому учні можуть, об'єднуючись у пари та групи, створювати блоги або сайти, на яких будуть розміщувати презентації, проекти, таблиці, власні портфоліо, відеоматеріали тощо, обмінюватись думками зі своїми однокласниками, влаштовувати диспути. Ми вважаємо таке вивчення морфології ефективним засобом популяризації цієї дисципліни.

Висновки. Отже, перспективи сучасного уроку навчання морфології української мови на профільному рівні вбачаємо в застосуванні методично адаптованих історичних коментарів, що ілюструють походження, розвиток граматичних явищ. Така робота спонукає учнів до осмисленого сприймання мовного матеріалу, правильного застосування його в різноманітних комунікативних ситуаціях, що є важливим складником формування предметної і ключових компетентностей. Ми не претендуємо на остаточне розв'язання проблеми вивчення морфології української мови на профільному рівні в компетентнісній парадигмі, а лише відображаємо основні аспекти цієї роботи. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розробленні інших продуктивних підходів до уроків вивчення морфології в умовах Нової української школи.

Література

1. Варзацька Л. Метод опорних умінь у системі компетентнісної мовної освіти / Л. Варзацька // Дивослово. – 2012. – № 11. – С. 3
2. Горошкіна О. Особливості використання інтерактивних методів навчання української мови в старших класах [Електронний ресурс] / О. Горошкіна. – Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/166/84/>
3. Горошкіна О.М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: монографія. – Луганськ, Альма-матер, 2004. – 362 с.
4. Мельничайко В. Лінгвістичний аналіз художнього тексту: завдання і методи. / В. Мельничайко // Теорія і практика літературного аналізу художнього тексту. – Тернопіль: Лілея, 1997. – С. 26 – 60.
5. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / за ред. М.І.Пентиліук: Підручник для студентів-філологів. – К. : Ленвіт, 2000. – 264с.
6. Омельчук С. Навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу: теорія і практика : [монографія] / Сергій Омельчук. – К. : Генеза, 2014. – 368 с.

7. Проект Концепції розвитку педагогічної освіти, схвалений за основу на засіданні Колегії Міністерства освіти і науки України 22 лютого 2018 року/
www.cuspu.edu.ua/images/files-2018

References

1. Varzac'ka L. Metod oporny'x umin' u sy'stemi kompetentnisnoyi movnoyi osvity' / L. Varzac'ka // Dy'voslovo. – 2012. – # 11, s.3
2. Goroshkina O. Osobly'vosti vy'kory'stannya interakty'vny'x metodiv navchannya ukrayins'koyi movy' v starshy'x klasax [Elektronny'j resurs] / O. Goroshkina. – Rezhy'm dostupu: <http://vuzlib.com/content/view/166/84/>
3. Goroshkina O.M. Lingvody'dakty'chni zasady' navchannya ukrayins'koyi movy' v starshy'x klasax pry'rodny'cho-matematy'chnogo profilyu: Monografiya. – Lugans'k, Al'ma-mater, 2004. – 362s.
4. Mel'ny'chajko V. Lingvisty'chny'j analiz xudozhn'ogo tekstu: zavdannya i metody' . / V. Mel'ny'chajko // Teoriya i prakty'ka literaturnogo analizu xudozhn'ogo tekstu. – Ternopil' : Lileya, 1997. – S. 26 – 60.).
5. Metody'ka navchannya ridnoyi movy' v serednix navchal'ny'x zakladax / Za red. M.I.Penty'lyuk: Pidruchny'k dlya studentiv-filologiv. – K.: Lenvit, 2000. – 264s.
6. Omel'chuk S. Navchannya morfologiyi ukrayins'koyi movy' na zasadax doslidny'cz'kogo pidxodu: teoriya i prakty'ka : [monografiya] / Sergij Omel'chuk. – K. : Geneza, 2014. – 368 s.
7. Proekt Konceptiyi rozvy'tku pedagogichnoyi osvity', sxvaleny'j za osnovu na zasidanni Kolegiiy Ministerstva osvity' i nauky' Ukrayiny' 22 lyutogo 2018 roku/
www.cuspu.edu.ua/images/files-2018

АНОТАЦІЯ

У статті проаналізовано перспективи вивчення морфології української мови на профільному рівні в компетентнісній парадигмі в умовах Нової української школи. Життєві реалії потребують забезпечити сучасну молодь високоякісною мовною освітою в умовах переходу до суспільства знань. На цьому безпосередньо наголошується у Концепції Нової української школи, яка орієнтує учнів на потреби в інформаційно-комунікативному мовному просторі, засновані на формуванні компетентнісної парадигми як засобу формування пізнавальної та творчої діяльності старшокласників на уроках морфології української мови.

Аналіз наукових праць сучасних лінгводидактів (О. Біляев, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, О. Караман, І. Кучеренко, С. Омельчук, М. Пентиліук, І. Хомяк та ін.) доводить, що проблема інноваційного уроку завжди була у полі зору науковців, проте актуальними залишаються перспективи розроблення вимог до уроків вивчення морфології на профільному рівні, що й зумовлює актуальність нашої розвідки.

Реформування освітнього процесу в Новій українській школі, яке відбувається з урахуванням досвіду провідних європейських країн, США та Фінляндії, стосується також і проведення уроків української мови, зокрема морфології, на профільному рівні.

Ми вважаємо, що урок морфології, якому притаманні динамічність, варіативність, гнучкість структури, має готувати учнів до подальшого продуктивного спілкування, оскільки, на думку О. Горошкіної, є “інструментом виховання й розвитку мовної особистості”. З огляду на це збільшується питома вага нетрадиційних уроків: урок-семінар, урок-практикум, дослідницькі уроки, урок-диспут, урок-конференція, урок-змагання, бінарний урок тощо.

Сучасний освітній процес передбачає використання різних підходів на

уроках вивчення морфології української мови, зокрема в Новій українській школі, разом з особистісно зорієнтованим активно використовується компетентнісний підхід, який сприяє гармонійному поєднанню теоретичних знань з їхньою успішною практичною реалізацією, що базується на основі сучасних методів, технологій навчання та оцінювання результатів. При цьому ключовими будуть такі методи та прийоми, які формують в учнів бажання вивчати українську мову, зокрема морфологію, тобто спонукають їх до самоосвіти та саморозвитку, дозволяють шукати власні способи вирішення життєвих ситуацій, відчувати важливість своєї роботи.

Разом з тим ми переконані, що використання інноваційних технологій на уроках української мови є перспективним засобом вивчення морфології на профільному рівні в умовах нової української школи. Учитель при цьому є наставником, який спрямовує учня творчо працювати з інформацією у мережі Інтернет, знімати на мобільні телефони або планшети надписи, у яких є морфологічні помилки з подальшим обговоренням на уроці. При цьому учні можуть, об'єднуючись у пари та групи, створювати блоги або сайти, на яких будуть розміщувати презентації, проекти, таблиці, власні портфоліо, відеоматеріали тощо, обмінюватись думками зі своїми однокласниками, влаштовувати диспути. Тож ми вважаємо таке вивчення морфології ефективним засобом популяризації цієї дисципліни, оскільки така робота спонукає учнів до осмисленого сприймання мовного матеріалу, правильного застосування його в різноманітних комунікативних ситуаціях, що є важливим складником формування предметної і ключових компетентностей.

Ключові слова: компетентнісний підхід, Концепція Нової української школи, нетрадиційний урок, компетентнісні дидактичні завдання, інноваційні технології.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

УДК 78.03(477)

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-2-245-255

Professional training of the future specialist in the XXI century

Професійна підготовка майбутнього фахівця XXI століття

Valentyna Belikova,

candidate of art, associate professor

Валентина Белікова,

кандидат мистецтвознавства,

доцент

<https://orcid.org/0000-0001-8056-2799>

citystylekr@gmail.com

Kyvy Rih State
Pedagogical University

✉ 54 Gagarina Ave,

Kyvyi Rih, Dnipropetrovska region,
50074

Криворізький державний
педагогічний університет

✉ пр. Гагаріна, 54

м. Кривий Ріг, Дніпропетровська
обл., 50074

Original manuscript received August 19, 2018

Revised manuscript accepted September 27, 2018

ABSTRACT

At the turn of the XX – the beginning of the XXI century, such worldview views that today determine the further development of the political, economic, social and cultural life of the people of Ukraine and of the progressive world community are manifested in contemporary society.

The main issue facing the current educators is the training of high-quality future higher education specialists.

The materials of the proposed article provide information on holding scientific and practical conferences for the period of the last academic year.

Analyzing recent research, the author examines various scientific approaches in the process of preparing I. Pyatnitskaya-Pozdnyakova (Mykolaiv), which highlights the cultural approach to teaching the discipline "Art Culture", which students of art faculties are studying at the recent courses.

The scientist proposes to apply integrative processes in the educational space of artistic education.

The use of integrative processes in pedagogical activity is also proposed by O. Belikov, considering the competence of a future specialist as one of the most important factors in the successful creative work of a musical tutor in a group with preschoolers.

V. Belikova distinguishes the competencies of a young specialist: musical awareness; methodological component; Performing activity of a specialist; musical information opportunity.

V. Belikova proposes to start the training of a future specialist in the first course of human rights at the university. In her opinion, such educational discipline as "The History of Ukrainian Music" enables the use of various musical material (musical folklore and contemporary musical opuses) that emotionally influences the person, helps to develop its general capabilities and purely professional creative abilities.

Thinking of the possibility of combining several areas of the educational system, V. Belikova notes that the renovation of the present educational space involves the

active use of new musical works intended for children and youth (both their performance and the perception of children), offers the use of the latest technologies (DVDs) that are screened children's plays of puppet theaters with interesting fairy tales.

In the section "Conclusions" V. Belikova offers factual musical material, which will help the future specialist in his interesting professional work.

Keywords: *updating, educational discipline, combination, professional training, future specialist.*

Постановка проблеми. На межі ХХ – початку ХХІ століття в сучасному суспільстві проявились такі світоглядні погляди, які сьогодні визначають подальший розвиток політичного, економічного, соціально-культурного життя народу України та усієї прогресивної світової спільноти.

Епохальні події ХХ століття вплинули на розвиток різних країн світу і України також. Передусім: протиріччя, що виявилися в політичному та економічному процесах розвитку народів різних країн; страшні воєнні події 1939-1945 років; повоєнні відбудови зруйнованих земель; утворення грандіозних корпоративних об'єднань у межах однієї країни та декількох держав; надзвичайні дослідження науковців-екологів, пов'язані з майбутнім виживанням людства й усього живого на планеті; активна технізація сьогоденного виробництва тощо вживають перед нинішніми освітянами головне питання – якісне професійне формування майбутніх фахівців вищої школи.

Зазначимо, що питання стану й професійної підготовки майбутніх фахівців дуже активно обговорюються українськими освітянами-вченими на науково-практичних конференціях різного рівня. Тільки за останній навчальний рік у країні були проведені такі конференції: XI Міжнародна науково-практична конференція (м. Миколаїв, 10-11 листопада 2017 р.); IV Міжнародна науково-практична конференція (м. Суми, 07 грудня 2017 р.); II Міжнародна науково-практична конференція (м. Кропивницький, 13-14 грудня 2017 р.); IV Міжнародна науково-практична конференція (м. Кропивницький, 17-19 квітня 2018 р.); I Всеукраїнська науково-практична конференція (м. Кривий Ріг, 16 листопада 2017 р.); IV Всеукраїнська науково-практична конференція (м. Хмельницький, 26 квітня 2018 р.).

Українські науковці, спілкуючись із колегами Польщі разом з Державною вищою Професійною школою м. Коніні 15 червня 2018 р. провели науково-практичну конференцію в м. Дрогобичі; з австрійськими освітянами 19-20 квітня 2018 р. був проведений III-й Міжнародний науковий конгрес молодих учених Європи і Азії (Відень-Київ). Не випадково доктор педагогічних наук В. Іванов зазначав, що в період обговорення освітянської проблеми освіти в країні здійснюється "народження нового типу культури і загального прогресу", у який "залежить від діяльності та духовності людини будь-якої професії" [Іванов, 2006: 20], що, на наш погляд, є одним із найважливіших пріоритетів людського середовища ХХІ століття.

Окреслена таким чином ситуація обговорення питання

професійної підготовки майбутніх фахівців отримала підтримку не тільки у освітан України, а й у науковців західноєвропейських регіонів.

Аналіз останніх досліджень. Огляд наукових доробок провідних українських науковців-освітян дозволяє засвідчити, що проблема підготовки майбутніх фахівців активно розробляється в роки другої половини XX ст. та початку XXI ст. (О. Бузова, Л. Лимаренко, О. Ляшенко, О. Олексюк, А. Растрігіна, О. Рудницька, О. Соколова, Т. Стратан, О. Щолокова та інші).

Знайомство з відібраною літературою дає можливість підкреслити той факт, що аспекти обговорення цієї проблеми різноманітні. Це зумовлено, з одного боку, актуальністю висунутої проблеми, а з іншого боку, – величезною вагомістю цілісної системи освіти так необхідної в контексті загальної наукової класифікації як такої.

Мета пропонованої статті полягає у висвітленні різноманітних наукових підходів професійної підготовки майбутнього фахівця, розвитку його потенційних творчих можливостей у процесі всього періоду навчання у ВНЗ.

Осмилюючи різні підходи в процесі підготовки майбутніх фахівців, підкреслимо, що І.П'ятницька-Позднякова значну увагу приділяє інтеграції знань при вивченні навчальної дисципліни “Художня культура”.

Дійсно, названа навчальна дисципліна викладається на останніх курсах навчання студентів мистецьких факультетів і слугує певним підсумком підготовки молодого фахівця для виконання своїх педагогічних обов'язків. Можна сказати, що інтегративні процеси в цьому випадку пов'язані із використанням отриманих раніше знань у контексті вимог самої “Художньої культури” як дисципліни культурологічного спрямування.

Застосування процесів інтеграції в педагогічній діяльності пропонує і кандидат педагогічних наук О.Белікова, яка розглядає компетентність майбутнього фахівця одним із найважливіших факторів успішної роботи музичного вихователя в групі з дошкільнятами. На думку дослідниці, компетентність майбутнього фахівця з музичного виховання дошкільнят має такі складові, як:

- музикознавча обізнаність, що ґрунтується на вмінні аналізувати музичні твори;
- методична складова, що підкреслює знання й вміння аналізувати різні методичні програми (Е. Далькроза, Д. Кабалевський, З. Кодай, К. Орф, сучасні українські автори);
- виконавська діяльність, яка розглядається крізь призму вміння фахівця викликати зацікавленість дітей до різних видів музичної діяльності;
- музично-інформаційна можливість, яка містить загальні знання про музику з метою розширення музично-орієнтаційного горизонту дитини тощо [Белікова О., 2017: 78].

Як підкреслює науковець, перелічені складові компетенції фахівця (подані навіть у такому обсязі) дають можливість майбутньому

вихователю застосовувати отримані знання про різноманітні мистецькі напрямки для утворення нових цікавих методичних заходів (музичну розповідь, музичну гру, міні музичні танцювальні номери тощо) [Белікова О., 2017:78].

На нашу думку, певну увагу для підготовки майбутніх фахівців слід приділити на всіх курсах. Розглянемо цю тезу.

Так, для студентів I курсу мистецького факультету КДПУ пропонується дисципліна з історико-теоретичного циклу “Історія української музики”. Звісно, що вона має колосальну значущість для формування як загальної культури молодшої людини, так і для спеціальної її підготовки.

У контексті історичного та культурологічного аспектів історія музики (українська, західноєвропейська та російська, що вивчається на I-III курсах) має величезне значення.

Особливої актуальності, на наш погляд, заслуговує тема з циклу історії української музики, що висвітлює творчість сучасних композиторів, твори яких призначені для дітей та юнацтва. Наша позиція зумовлена тим, що на межі XX та XXI століть значна увага музикантів (композиторів, співаків, виконавців-інструменталістів) приділяється музичному фольклору.

Звісно, з часом історичні події, справжній фактологічний матеріал (яким і є музичні етнографічні зразки) отримує оновлене звучання й сприймається досить емоційно. Про це свідчать нотні тексти О. Нежигая, М. Скорика, Є. Станковича, Б. Фільц та інших авторів [Белікова В., 2006].

Продовжуючи осмислювати підготовку сучасних майбутніх фахівців, вважаємо цікавим і науково виправданим є поєднання на одному факультеті студентів двох педагогічних напрямків: психолого-педагогічної і мистецької освіти в стінах Бердянського державного педагогічного університету. Адже музичне мистецтво завжди було і залишається й сьогодні одним із значущих навчальних дисциплін у системі гуманітарної художньо-естетичної освіти.

Підкреслимо, що психолого-педагогічні аспекти осмислення конкретної думки використовуються і в музичній практиці, наприклад, у процесі інтерпретації (лат. *interpretatio* – роз’янення, тлумачення) [МЭС, 1990: 214] нотного тексту або при обговоренні музичного виконання.

Повертаючись до усвідомлення наявного в Бердянському університеті факту поєднання двох напрямів, можна сказати, що останнє продикувано часом, розвитком цілісної освітянської системи як такої.

Прикладом для поєднання двох видів художньої діяльності є творча діяльність таких відомих митців, як О. Скрибіна та М. Чюрльоніса, які поєднували у своїх творах музичні інтонації та живописні замальовки. На межі XX-XXI століть вони слугують яскравими проявами самобутніх утворень, що активно застосовуються на музичних фестивалях міжнародного рівня (наприклад, музичне та дизайнерське оформлення музичного свята “Слов’янський базар – 2018” у Вітебську).

Крім цього, давно звичним стало і життя сучасних дитячих

музичних шкіл, в освітньому процесі яких давно застосовують такі навчальні дисципліни: “Образотворче мистецтво”, “Хореографія”, “Іноземна мова”.

Ураховуючи вищевикладений матеріал, досвід роботи (50 років) зі студентами музично-педагогічного та мистецького факультетів КДПУ, знайомство із освітньо-виховною роботою у Греції, Фінляндії, країнах Прибалтії, можна сказати, що музично-виховна робота у ДМШ та закладах вищої освіти (коледжах, університетах) певним чином активізувалася, але успіхи її ще не можна вважати задовільними тому, що “ідея залучення дітей та молоді до світу краси ще не набула достатнього усвідомлення серед (самих – В. Б.) працівників освіти” [Бутенко, 2006: 48].

Не змін, а довгоочікуваного оновлення потребує фактологічний музичний матеріал. Наприклад: компакт-диски із звітними концертами дитячих хорових колективів та вокально-інструментальних ансамблів; DVD, які екранізують спектаклі лялькових театрів (Запорізького, Криворізького тощо) з казковими сюжетами.

Студентська молодь, вивчаючи музику сучасних українських композиторів, призначених для дітей та юнацтва, ще не має можливості прослухати й одночасно подивитись на DVD дитячу оперу Б. Фільц “Лісова школа”. А опера вже звучить!

Така ситуація ще раз підтверджує: не зміни, а довгоочікуване оновлення потребує фактологічний музичний матеріал (пісенний, інструментальний). До такої думки приходять і професор, член-кореспондент АПН України В. Бутенко, підкреслюючи те, що “сфера освіти, навчання і виховання... потребує свого суттєвого оновлення” [Бутенко, 2006: 45].

Зазначимо, що успішність підготовки майбутнього молодого фахівця мистецького спрямування (наприклад, музиканта) буде досягнута при використанні необхідного музичного багажу, кількісна обмеженість якого була зумовлена історичними періодами в Україні 2008-2018 років.

Та, незважаючи на це, вважаємо за необхідне запропонувати назви нотного матеріалу, який знадобиться молодому фахівцеві в його роботі: муз. Боевої Н. Музичні вітання. П'єси для фортепіано. Дитячий альбом; муз. Бриліної Е. Б. Оленка маленька. Пісні для дітей в супроводі фортепіано. – Вінниця: Нова книга, 2010. – 80 с.; муз. Гончарук О. Произведения для фортепиано. – Кременная: 2009. – 41 с.; Детский мир. Фортепианные пьесы для детей. – Кременная: 2010. – 10 с.; муз. Мартинюк В. Хорові твори для мішаного хору (Яблунева солов'їна, Молюсь за Україну, Радуйся, земле). – Дніпропетровськ: 2001. – 20 с.; муз. Нежигая О. Твори для фортепіано. Випуск 3. – Дніпро: Ліра, 2017. – 38 с.; Твори для фортепіано. Вип. 2. – Дніпропетровськ, 2012. – 64 с.; муз. Польового О. Іграшки. – Вінниця: ТОВ “Нілан-ЛТД”, 2014. – 36 с.

Твори пропонованих авторів можуть бути застосовані як у процесі слухання музики в ЗЗО, так і в коледжі та на факультеті мистецтв.

Проблему професійної підготовки майбутніх фахівців обмірковує доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри культурології Херсонського державного університету Л. Лимаренко.

У сьогоденному бутті, коли відбуваються значні процеси становлення нового суспільства в Україні та за її межами, професія культуролога стає все більше необхідною й актуальною.

У Херсонському державному університеті є дисципліни для самостійного вибору студентів, більшість з яких обирають саме театральне спрямування. Визначення такого навчального профілю не випадкове. Розвиток історії театального мистецтва засвідчує про те, що мистецтво театру завжди користувалося великим попитом. Адже візуальне сприйняття театральної гри актора, його словесний вислів з певним особистим відчуттям значно впливає на театрального глядача, допомагає останньому усвідомити свою сутність, знайти відповіді на важливі життєві питання.

Як відзначає В. Бокань, культурологія – це дисципліна, яка “об’єднує культурно-мистецькі дисципліни..., надає можливість студентам цілісно осягнути культурологічне сприйняття світу і діяльності світу” [Бокань, 2000].

Дійсно, культурологія як навчальна дисципліна спрямовує майбутнього спеціаліста на особистісну культуротворчу орієнтацію в сьогоденному житті, осмислення всієї сукупності культурних цінностей людства, взаємопорозуміння і ведення цікавого діалогу з представниками театральної сцени народів інших країн.

Висвітлюючи мету пропонованої статті, Л. Лимаренко доходить до висновку про те, що “мистецтво театру ставить у центр уваги власне особистість студента – майбутнього культуролога”, який “уміє креативно розв’язувати складні соціокультурні протиріччя, може визначати цілі й цінності свого життя” [Лимаренко, 2017], що робить його лідером у суспільному та театральному житті.

Зазначимо, що звернення до аспекту культурологічного спрямування в рамках заявленої теми (“Професійна підготовка майбутніх культурологів засобами театального мистецтва”) зумовлена тим, що національна культура сьогодні розглядається та сприймається як своєрідний символ соціальних змін у суспільстві. У цьому напрямку працюють і державні установи Національної Академії наук України (Інститут історії, Інститут мистецтвознавства, етнології і фольклористики ім. М. Т. Рильського тощо), відомі в Україні вчені М. Гончаренко, І. Дзюба, П. Толочко та інші.

Розглядаючи вдосконалення мистецького освітнього простору у ВНЗ, проблему професійної підготовки майбутнього фахівця, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання Центрально-українського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка А. Растрігіна підкреслює, що мистецька професійна освіта є однією з найважливіших галузей цілісної освітньої системи, завдяки якій

здійснюється розвиток “інноваційно-творчого потенціалу фахівця, від особистісної соціальної й професійної самоактуалізації та самореалізації якого в значній мірі залежить духовно-культурне становлення та життєтворчість майбутнього спеціаліста” [Растригіна, 2018: 33].

У контексті означеної мети представленої статті, А. Растригіна висвітлює використання різного роду цифрових технологій для навчання, професійної діяльності, що “передбачає інформаційну грамотність, комунікацію”, які необхідні для спілкування з іншою особою, “досягнення особистих соціальних чи професійних цілей тощо” [Растригіна, 2018].

Згідно з кваліфікаційною характеристикою освітня програма “учитель музичного мистецтва” вимагає від педагога загальноосвітньої школи здатності “вирішувати завдання підготовки компетентного в мистецькій галузі фахівця без наявності у нього інноваційних фахово спрямованих компетенцій, розвиток яких поза художньо-творчою діяльністю в тому числі іншому виді мистецтва неможливий” [Растригіна, 2018: 35]. Адже, як підкреслює Б. Неменський, учителю музики загальноосвітньої школи, крім “науковості”, у процесі досягнення висунутої ним мети уроку, необхідно передбачити “ще і художність, як другий, рівнозначний дидактичний принцип загальної дидактики..., тоді з’явиться як один з основних рівноправних методів пізнання, шлях освоєння змісту через проживання – шлях мистецтв” [Неменський, 1999: 17-26].

На думку А. Растригіної, однією з форм оновлення підготовки майбутнього фахівця мистецького спрямування є звернення до новітніх технологій (digital art), що розглядається як “художньо-творча діяльність, в основу якої покладено використання інформаційних технологій і результатом якого є мистецький твір у цифровій формі” [Красильников].

Звісно, що в сучасній художній практиці, пов’язаній з використанням інноваційних технологій, активно розвиваються такі напрями: електронна музика, живопис, графіка, дизайн тощо. Прикладом до сказаного слугує музична творчість білоруського гітариста В. Дідюлі. Пропоновані ним композиції поєднують у собі традиції виконання інструментальної гітарної музики із сучасними обробками інтонацій музичного фольклору, що викликає її осучаснення, уважне вслуховування у використання фольклорних зразків музики народів інших країн (результат гастрольних концертів).

Продовжуючи висвітлювати погляди українських учених про сучасну фахову підготовку майбутніх фахівців, звернемося до статті доктора педагогічних наук, професора, завідувача кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Центрально-українського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка “Модель формування наукової компетентності майбутніх учителів хореографії у процесі фахової підготовки” Володимира Федоровича Черкасова, який за мету ставить висвітлити “модель формування наукової компетентності майбутніх учителів хореографії у процесі фахової підготовки” [Черкасов, 2018: 48].

Науковець тлумачить дефініцію “модель” з точки хору філософської науки і розглядає її як систему знань “про іншу систему, уявлення будь-якого реального процесу, явища або концепції” [Черкасов, 2018: 48].

“Наукову компетентність” В. Черкасов визначає як “якість учителя, який володіє методикою науково-педагогічних досліджень”. “Фахову підготовку” вчений розглядає як “опанування студентами вищих навчальних закладів мистецького спрямування змістом, професійно-орієнтованих дисциплін та основами наукових досліджень” [Черкасов, 2018: 48]. На наш погляд, розгляд моделі як квінтесенції наукового підходу до пізнання будь-якого явища, поданий у праці, заслуговує особливої уваги. Адже з’ясування та усвідомлення моделі як комплексу структурних компонентів є надзвичайно важливим процесом. Таке розуміння моделі дозволяє при необхідності виокремити певну структурну одиницю і вивчити її окремо й поєднати всі структурні компоненти в єдине ціле для з’ясування, наприклад, загальної властивості досліджуваного явища.

В. Черкасов визначає три блоки, які відображають зміст моделі:

– перший (методологічно-цільовий) фіксує мету, наукові підходи, основні принципи, що забезпечують методологічну основу досліджуваної проблеми;

– другий (змістовно-процесуальний) визначає суб’єктів наукової діяльності (викладача, студентів, реципієнта тощо). До другого блоку вчений відносить методи наукового дослідження як традиційні (аналіз, сума результатів дослідження), так і нові, що забезпечує досягнення високих показників у навчанні. Науковець допускає використання елементів акробатики, напівакробатики, вправ спортивно-гімнастичного стилю, а також спеціальних тренувальних рухів для роботи конкретної групи м’язів, що необхідно для студентів хореографічного відділення.

– третій (оцінно-результативний) містить критерії, рівні, підкреслює кінцевий результат дослідження. Учений виокремлює критерії дослідження, підкреслює мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інтелектуальний та практико-діяльнісний підходи. Критерії дослідження відіграють значну роль у розвитку пізнавального інтересу, що впливає на формування наукової компетентності фахівця як такої. Останнє уможливорює запровадження необхідних організаційних умов, серед яких створення творчо-освітнього середовища є вкрай необхідним моментом [Черкасов, 2018] для студентів інших факультетів університету.

Висновки та подальші перспективи дослідження в зазначеному напрямку. Огляд відібраних наукових доробок українських вчених-викладачів свідчить про те, що якісна підготовка майбутніх фахівців у сучасному мистецько-освітньому просторі є надзвичайно серйозною й актуальною. Вона знаходиться в центрі уваги науковців різних наукових напрямків, що пов’язані із викладанням таких навчальних дисциплін, як “Художня культура”, “Культурологія”, “Методика підготовки музичного виховання”, “Історія української музики” тощо. Учені піднімають

питання загально-теоретичного значення, завдяки чому здійснюється можливість побудови ідеальних умов для формування особистості високої культури епохи третього тисячоліття.

Література

1.Белікова В. В. Оновлення змісту навчальної дисципліни “Історія української музики” / Валентина Венедиктівна Белікова. – Науковий вісник Миколаївського державного університету: Збірник наукових праць. Випуск 12. Педагогічні науки: У 3-х т. – Миколаїв: МДУ, 2006. – Т. 3. – 262 с.

2.Белікова О. А. Професійна компетентність вихователя у музичному вихованні дошкільників / Олена Аркадіївна Белікова – Наукові записки / Ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. – Випуск 155. – Серія: Педагогічні науки. – Кропивницький: КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – 306 с.

3.Бокань В. Культурологія: навчальний посібник / Володимир Андрійович Бокань. – Київ: МАУП, 2000. – 136 с.

4.Бутенко В. Г. Художньо-естетична освіта молоді та шляхи її модернізації / В. Г. Бутенко. – Науковий вісник Миколаївського державного університету: Збірник наукових праць. Випуск 12. Педагогічні науки: У 3-х т. – Миколаїв: МДУ, 2006. – Т. 3. – 262 с.

5.Іванов В. Ф. Освіта третього тисячоліття як процес / В. Ф. Іванов. – Науковий вісник Миколаївського державного університету: Збірник наукових праць. Випуск 12. Педагогічні науки: У 3-х т. – Миколаїв: МДУ, 2006. – Т. 3. – 262 с.

6.Красильников И. С. Цифровое искусство в теории и практике художественного образования / И. М. Красильников // Педагогика. – 2012. – №5. – С. 58-69.

7.Лимаренко Л. І. Професійна підготовка майбутніх культурологів засобами театрального мистецтва / Лідія Іванівна Лимаренко – Наукові записки / Ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. – Випуск 155. – Серія: Педагогічні науки. – Кропивницький: КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – 306 с.

8.Масол Л. М. Культурологічні та психолого-педагогічні детермінанти інтеграції змісту дисциплін художньо-естетичного циклу / Людмила Михайлівна Масол. – Науковий вісник Миколаївського державного університету: Збірник наукових праць. Випуск 12. Педагогічні науки: У 3-х т. – Миколаїв: МДУ, 2006. – Т. 3. – 262 с.

9.Музыкальный энциклопедический словарь / Глав. ред. Г. В. Келдыш. – Москва: Советская энциклопедия, 1990. – 672 с.

10. Неменский Б. М. Пути очеловечивания школы / Б. М. Неменский // Новое педагогическое мышление / Под ред. А. В. Петровского. – Москва, 1999. – С. 17-26.

11. П'ятницька-Позднякова І. С. Інтеграційні процеси в освітньому просторі мистецької освіти / І. С. П'ятницька-Позднякова. – Науковий вісник Миколаївського державного університету: Збірник наукових праць. Випуск 12. Педагогічні науки: У 3-х т. – Миколаїв: МДУ, 2006. – Т. 3. – 262 с.

12. Растрігіна А. М. Інтеграція цифрових технологій у мистецькій освітній простір ВНЗ / Алла Миколаївна Растрігіна Іванов В. Ф. Освіта третього тисячоліття як процес / В. Ф. Іванов. – Наукові записки / Ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. – Випуск 155. – Серія: Педагогічні науки. – Кропивницький: КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – 306 с.

13. Український орфографічний словник. Орфографічний словник української мови. – Вид. 3., перероб. і доп. – Київ: Довіра, 2002. – 1006 с.

14. Черкасов В. Ф. Модель формування наукової компетентності майбутніх учителів хореографії у процесі фахової підготовки / Володимир Федорович

Черкасов. – Наукові записки / Ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. – Випуск 155. – Серія: Педагогічні науки. – Кропивницький: КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – 306 с.

References

1. Belikova V. (2006). Onovlennia zmistu navchalnoi dystsypliny "Istoria ukrainskoi muzyky" [Updating the content of the discipline "History of Ukrainian Music"]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu. Pedahohichni nauky* [Scientific herald of Mykolaiv State University. Pedagogical sciences], 12(3) [in Ukrainian].
2. Belikova O. (2017). Profesiina kompetentnist vykhovatelya u muzychnomu vykhovanii doshkilnykiv [Professional competence of the educator in musical education of preschoolers]. *Naukovi zapysky. Pedahohichni nauky* [Scientific notes. Pedagogical sciences]. Kropivnitsky : KDPU [in Ukrainian].
3. Bokan V. (2000) Kulturologia [Culturology]. Kyiv : MAUP [in Ukrainian].
4. Butenko V. (2006). Khudozhno-estetychna osvita molodi ta shliakhy yii modernizatsii [Artistic and aesthetic education of youth and ways of its modernization]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu. Pedahohichni nauky* [Scientific herald of Mykolaiv State University. Pedagogical sciences], 12(3) [in Ukrainian].
5. Ivanov V. (2006). Osvita tretoho tysiacholittia yak protses [Education of the third millennium as a process] / *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu. Pedahohichni nauky* [Scientific herald of Mykolaiv State University. Pedagogical sciences], 12(3) [in Ukrainian].
6. Krasilnikov I. (2012). Tcifrovoe iskusstvo v teorii i praktike hudojestvennogo obrazovaniia [Digital art in the theory and practice of arts education]. – *Pedagogy*, 5, 2012 [in Russian].
7. Masol L. (2006). Kulturolohichni ta psykhologo-pedahohichni determinanty intehtratsii zmistu dystsyplin khudozhno-estetychnoho tsykladu [Cultural and psychological and pedagogical determinants of integration of content of disciplines of the artistic and aesthetic cycle] / *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu. Pedahohichni nauky* [Scientific herald of Mykolaiv State University. Pedagogical sciences], 12(3) [in Ukrainian].
8. *Muzychnyi entsyklopedychnyi slovnyk* [Music Encyclopedic Dictionary]. Moscow : *Soviet Encyclopedia*, 1990.
9. Nemensky B. Puti ochelovechevanija shkoly [Ways of humanizing the school]. Moscow, 1999 [in Russian].
10. Pyatnitska-Pozdnyakova I. (2006). Intehtratsiini protsesy v osvithnomu prostori mystetskoj osvity [Integration processes in the educational space of artistic education] / *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu. Pedahohichni nauky* [Scientific herald of Mykolaiv State University. Pedagogical sciences], 12(3) [in Ukrainian].
11. Rastrygina A. Integracia cyfrovih technologiiv u mystecykiy osvithniy prostir VNZ [Integration of digital technologies in the artistic educational space of universities] / *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu. Pedahohichni nauky* [Scientific herald of Mykolaiv State University. Pedagogical sciences], 12(3) [in Ukrainian].
12. Tcherkasov V. Model formuvannja naukovej kompetentnosti maybutnih uchyteliv horeografij u procesi fahovoj pidgotovky [Model of formation of scientific competence of future teachers of choreography in the process of professional training] / *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu. Pedahohichni nauky* [Scientific herald of Mykolaiv State University. Pedagogical sciences], 12(3)

[in Ukrainian].

13. Ukrainskyi orfohrafichnyi slovnyk. Orfohrafichnyi slovnyk ukrainskoi movy [Ukrainian spelling dictionary. Orthographic Dictionary of the Ukrainian Language]. Kyiv : Dovira, 2002.

АНОТАЦІЯ

На межі ХХ – початку ХХІ століть у сучасному суспільстві проявились такі світоглядні погляди, які сьогодні визначають подальший розвиток політичного, економічного, соціально-культурного життя народу України та усієї прогресивної світової спільноти.

Головне питання, яка стоїть перед нинішніми освітянами, – підготовка якісних майбутніх фахівців вищої освіти.

Матеріали пропонованої статті дають відомості про проведення науково-практичних конференцій за період останнього навчального року.

Аналізуючи останні дослідження, автор розглядає різні наукові підходи, зокрема культурологічний підхід, до викладання навчальної дисципліни “Художня культура”, яку студенти мистецьких факультетів вивчають на останніх курсах.

Науковець пропонує застосовувати інтегративні процеси в освітньому просторі мистецької освіти.

Автор виокремлює складові компетентності молодого фахівця:

- музичну обізнаність;*
- методологічну складову;*
- виконавську діяльність спеціаліста;*
- музично-інформаційну можливість.*

У статті запропоновано починати підготовку майбутнього фахівця з першого курсу, з навчальної дисципліни “Історія української музики”, що уможливіє застосування різноманітного музичного матеріалу (музичний фольклор та сучасні музичні опуси). Усе це емоційно впливає на людину, допомагає розвивати її загальні дієздатні можливості і суто професійні творчі здібності.

Автор переконує, що оновлення сучасного освітнього простору передбачає активне застосування нових музичних творів, призначених для дітей та юнацтва (як їх виконання, так і сприйняття), запропонували застосування новітніх технологій (DVD), які екранізують дитячі спектаклі лялькових театрів з цікавими казковими сюжетами.

Автор пропонує фактологічний музичний матеріал, який допоможе майбутньому фахівцеві досягти високої професійної майстерності.

Ключові слова: *оновлення, навчальна дисципліна, поєднання, професійна підготовка, майбутній спеціаліст.*

УДК 378.09

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-2-256-265

Professional training of marine specialists in Ukraine as a component of international maritime educational space

Професійна підготовка фахівців морської галузі в Україні як компонент світового морського освітнього простору

Serhiy Voloshinov,

candidate of pedagogical sciences,
associate professor

<https://orcid.org/0000-0001-9127-9999>

s_voloshinov@ukr.net

Kherson State Maritime Academy

✉ 20 Ushakova St.,
Kherson, 73000

Сергій Волошинов,

кандидат педагогічних наук, доцент

Херсонська державна морська
академія

✉ вул. Ушакова, 20, м. Херсон,
73000

Original manuscript received August 19, 2018

Revised manuscript accepted September 22, 2018

ABSTRACT

The research of our article actualizes the modern problems of professional training for future marine specialists in Ukraine. There is analysis of international (Code and International Convention on Standards of Training Certification and Watchkeeping for seafarers with Manila Amendments, International maritime organization recommendations, Directive 2008/106/EC of the European Parliament and of the Council etc.) and national regulatory documents on the maritime industry (Order “On the introduction of a system of quality standards in educational institutions subordinated to the Ministry of Education and Science, Youth and Sports, which provide training for crews of seagoing vessels”, Order of the Infrastructure Ministry of Ukraine “On Approval of the Strategic Plan for the Development of River Transport for the Period until 2020”, The Resolution “On Approval of the Marine Doctrine of Ukraine for the Period until 2035”, The Resolution On Approval of the List of Knowledge Fields and Specialties under which Higher Education Institutions are Prepared, The Order “On Approval of the Strategy for the Development of Seaports of Ukraine for the Period until 2038”, Strategy for the implementation of the provisions of the directives and regulations of the European Union in the field of international maritime and inland water transport (roadmap) etc.) and the state of reform for the maritime industry in Ukraine in accordance with international standards is carried out. There are problems in the field of maritime education, which are related to the implementation of international and the development of new educational and industry standards. The importance of the development of national sectoral qualifications frameworks in the maritime industry was emphasized. The role of social and humanitarian disciplines in the process of formation of future marine officers is emphasized. The main tendencies and directions of marine education development with modern technologies usage in future are presented.

Keywords: *marine education, marine industry, training of specialists, educational space.*

Постановка проблеми. Особливості та специфіка професійної підготовки фахівців морської галузі України обумовлені процесом інтеграції в світовий освітній простір. Специфіка роботи на морському флоті вимагає єдності підходів при вирішенні завдань щодо забезпечення безпеки мореплавства. Нині професія моряка стає все більш затребуваною і необхідною. На засіданні “круглого столу” в Одеському регіональному філіалі Інспекції з питань підготовки та дипломування моряків [3] було зазначено про важливість постійно підтримувати на міжнародному рівні всю систему освіти і професійної підготовки українських моряків, а також висувати особливі вимоги до того, щоб дипломи української системи освіти і підготовки моряків відповідали їх кваліфікації і знанням.

Аналіз актуальних досліджень. Вивченню питання про професійну підготовку морських фахівців присвячено наукові праці як зарубіжних (Ю. Величко, В. Дулін, Д. Корнеєв, С. Лутков, Р. Магомадов, М. Репін, Є. Скачков, П. Тимченко, О. Цибульська та ін.) так і вітчизняних (С. Барсук, Л. Герганов, С. Козак, І. Литвиненко, І. Сокол, Т. Спичак, О. Доброштан, В. Смелікова, В. Чернявський, О. Фролова та ін.) науковців.

Мета статті – аналіз факторів, що впливають на якість професійної підготовки фахівців морської галузі в Україні.

Виклад основного матеріалу. В основних нормативних документах України поставлені цілі і завдання, спрямовані на забезпечення стандартів якості підготовки кадрів для екіпажів морських суден з метою сталого економічного і соціального розвитку України. У 2011 році Міністерство освіти і науки, молоді та спорту з метою досягнення високих стандартів компетентності випускників навчальних закладів, що здійснюють підготовку моряків, наказало реалізувати вимоги Міжнародної конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року [7].

У 2015 році Україна підтвердила виконання вимог Міжнародної конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 р. (ПДНВ), про що зазначено в циркулярному листі Міжнародної морської організації MSC. 1/Circ. 1163/Rev.9 від 15 червня 2015 року. Відповідно до рекомендацій Місії Міжнародної морської організації (International Maritime Organization, IMO) в Україні в 2015 році утворено новий центральний орган виконавчої влади – Державну службу морського та річкового транспорту України (Морську адміністрацію), яка розпочала функціонувати з 2018 року та реалізує державну політику у сферах морського та річкового транспорту, торговельного мореплавства, судноплавства на внутрішніх водних шляхах, навігаційно-гідрографічного забезпечення мореплавства, безпеки на морському та річковому транспорті [15].

У 2017 році в Україні прийнято Стратегію імплементації положень директив та регламентів Європейського Союзу у сфері міжнародного морського та внутрішнього водного транспорту (“дорожня карта”) [14], у

завдання якої входить визнання міжнародних стандартів у сферах торговельного мореплавства та внутрішнього водного транспорту національним законодавством. Зокрема, на виконання Директиви 2008/106/ЄС Європейського Парламенту та Ради від 19 листопада 2008 р. про мінімальний рівень підготовки моряків планується розроблення та внесення законодавчих актів, що стосуються рівня підготовки моряків, стандартів вищої і професійно-технічної освіти, державних освітніх стандартів; розроблення та прийняття нормативно-правових актів Мінінфраструктури та МОН щодо процедур схвалення програм підготовки моряків у навчальних закладах.

У 2018 році Україна успішно пройшла аудит ІМО, метою якого була перевірка відповідності виконання Україною як державою порту, прапора та міжнародних зобов'язань у сфері безпеки судноплавства [15]. У цьому ж році здійснювалася робота інспекційної місії Європейського агентства з морської безпеки (EMSA), яка полягала в черговій (плановій) перевірці національної системи освіти, підготовки та дипломування моряків, медичних стандартів на предмет виконання вимог Міжнародної конвенції ІМО про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року, з поправками (ПДНВ), та Директиви 2008/106/ЄС Європейського Парламенту та Ради від 19.11.08 про мінімальний рівень підготовки моряків. Згідно з програмою аудиту комісія перевірила низку морських навчальних закладів: Херсонську державну морську академію та Херсонський Морський спеціалізований тренажерний центр при ХДМА, Національний університет “Одеська морська академія”, навчально-тренувальний комплекс “Адмірал” (м. Одеса), а також дипломно-паспортне бюро Адміністрації Херсонського морського порту (ДП “АМПУ”) [4].

Напрями реформування морської галузі відображено в таких законодавчих документах, як Морська доктрина України на період до 2035 року, Стратегічний план розвитку морського транспорту на період до 2020 року, Стратегія розвитку морських портів України на період до 2038 року, Положення про державну систему управління безпекою судноплавства.

У Морській доктрині України на період до 2035 року [9] система підготовки та перепідготовки фахівців для морської галузі всієї світової спільноти визнана морським потенціалом країни та умовою забезпечення безпеки судноплавства, а проведенням морських наукових досліджень і підготовкою та перепідготовкою фахівців у морській галузі є одним з пріоритетів національних інтересів України у сфері морської діяльності.

Серед основних завдань Стратегії розвитку морських портів України на період до 2038 р. [13] виділено підвищення рівня кадрового потенціалу, оновлення та вдосконалення навчально-методичної та програмно-технічної бази для підготовки фахівців портової галузі. У Стратегічному плані розвитку морського транспорту на період до 2020 року [8] як короткострокову мету розвитку галузі річкового транспорту визначено підвищення рівня освіти та кваліфікації фахівців судноплавної та портової галузі.

За Переліком 2006 року [12] підготовка фахівців морської галузі здійснювалася за напрямками 6.070104 “Морський та річковий транспорт”, 6.070101 “Транспортні технології (на морському та річковому транспорті)”.

За Переліком 2010 року [11] підготовка фахівців морської галузі здійснювалася за спеціальностями 7.07010401 “Судноводіння”, 7.07010402 “Експлуатація суднових енергетичних установок” та 7.092201, 7.092201 “Електричні системи і комплекси транспортних засобів”.

За нині чинним Переліком 2015 року [10] підготовка фахівців морської галузі здійснюється за спеціальностями 271 “Річковий та морський транспорт” та 275.01 Транспортні технології (на морському та річковому транспорті) за ступенем бакалавра та магістра. На сьогодні в стані проекту стандарт вищої освіти 275 Транспортні технології (за видами) за ступенем магістра. У Стратегії імплементації положень директив та регламентів Європейського Союзу у сфері міжнародного морського та внутрішнього водного транспорту (“дорожня карта”) [14] розроблення та затвердження стандарту вищої освіти у сфері внутрішнього водного транспорту відповідно до Директиви Ради 87/540/ЄЕС заплановано на 2019 рік.

У цьому виникає ряд проблем. Як зазначає В. Чернявський [16, 252], у ситуації, що склалася на сьогодні в галузі морської освіти, коли немає затверджених у повному обсязі стандартів вищої освіти, навчальні програми з кожної окремої дисципліни кожен навчальний заклад розробляє сам. І якщо при розробці програм з фахових навчальних дисциплін навчальні заклади мають можливість керуватися міжнародними вимогами (Конвенція та Кодекс ПДНВ з Манільськими поправками 2010 р., базові Модельні курси ІМО), то з циклу математичної та природничо-наукової підготовки немає чітких орієнтирів.

Досить вузько в Кодексі ПДНВ [6] сформульовано вимоги до знання англійської мови, зокрема для отримання диплома вахтового помічника капітана суден вимагається достатній рівень, який дозволяє вахтовому помічнику капітана користуватися картами та іншими морськими посібниками, розуміти метеорологічну інформацію і повідомлення щодо безпеки суден та їх експлуатації, а також уміння чітко висловлювати свої думки під час зв'язку з іншими суднами чи берегом; розуміти і використовувати Стандартний морський словник Міжурядової морської консультативної організації (ІМКО). Тобто, Кодекс ПДНВ не враховує формування іншомовної, комунікативної та соціокультурної компетентності морських фахівців, на чому наголошують такі вітчизняні науковці як О. Фролова, В. Смелікова, Н. Пріміна, С. Барсук та ін.

Абстрактно в Кодексі ПДНВ зазначено про володіння морськими фахівцями інформаційними і комп'ютерними технологіями. Зокрема, для електромеханіків визначається така сфера компетенції, як “Експлуатація комп'ютерів та комп'ютерних мереж на судні”, для якої названі такі мінімальні знання, уміння та професійні навички: розуміння основних характеристик обробки даних, створення та використання комп'ютерних

мереж на суднах, використання комп'ютерів на містку, у машинному відділенні та для вирішення комерційних завдань. А як метод демонстрації цієї компетентності запропоновано екзамен та оцінка результатів підготовки, отриманої в одній або кількох з таких форм: схвалений стаж роботи; схвалений стаж підготовки на навчальному судні; схвалена підготовка на тренажері, коли це можна зробити; схвалена підготовка з використанням лабораторного обладнання. Проблема ускладнюється тим, що, як зазначають у своєму дослідженні М. Шерман та О. Безбах, у морській освіті "відсутні означення, структура та види професійної інформаційної діяльності та інформаційної культури майбутнього судноводія як вирішальні чинники формування його професійної культури та ефективного опанування фахом в умовах інформаційного суспільства" [17, 18], що негативно впливає на якість професійної підготовки фахівців морської галузі в умовах сучасного інформаційного суспільства.

Наразі значна увага приділяється фундаменталізації морської освіти та підвищенню рівня не лише фахових, а й гуманітарних знань. Тому професійна підготовка майбутніх фахівців морської галузі має сприяти не лише досконалій фаховій підготовці, а й формуванню особистості, особливо толерантності до своєї і чужої культури. У зв'язку із цим програми підготовки, особливо у закладах вищої освіти, мають бути спрямовані на гуманізацію освіти, передбачатививчення питань культури, історії мореплавства своєї країни та інших країн, етики та естетики, екології, соціології, психології, філософії.

Акцентуючи увагу на ролі соціально-гуманітарних дисциплін у процесі становлення майбутніх суднових офіцерів, М. Бабишена виділяє такі завдання циклу: провадження освітньої діяльності за сучасними інноваційними технологіями навчання, що забезпечує умови для оволодіння системою знань про людину та суспільство; проведення наукової, навчально-методичної та виховної роботи згідно з освітніми стандартами; формування в курсантів громадянської позиції, патріотизму, офіцерської гідності, відповідальності за долю держави, суспільства й людства; вивчення загальних основ, методів пізнання, законів і принципів функціонування ринкової економіки та підприємництва в морській галузі; вивчення героїчного минулого українського народу та етапи формування суверенної незалежної України; формування навичок писемного та усного ділового спілкування; вивчення політичного життя суспільства в його різноманітних проявах; вивчення суспільства як цілісної системи, механізмів функціонування й розвитку різних соціальних груп; дослідження основних галузей філософського знання, форм буття та шляхів пізнання світу; культури як суспільного явища, що пояснює чисельні процеси духовного й соціального життя людини [1, 9].

Нині Україна здійснює модернізацію своїх освітніх і професійних стандартів, створює умови для залучення до процесів розбудови нової Національної системи кваліфікацій (НСК). В Україні запровадження НРК, окрім того, створення умов для підтримки концепції навчання упродовж

усього життя шляхом об'єднання окремих систем освіти, також зробить можливим визнання роботодавцями Європейського Союзу дипломів українських університетів, що особливо важливо в контексті євроінтеграційних процесів [2, 24]. Одними з найважливіших заходів у країнах Європейського простору вищої освіти, спрямованих на впровадження НРК та компетентнісного підходу до опису кваліфікацій на галузевому рівні, є розроблення галузевих рамок кваліфікацій [5, 50]. Нині у сфері морської освіти вона в стані планування.

У зв'язку із цим основні тенденції розвитку морської освіти вбачаються у таких напрямках:

1. Розширення доступу до освіти і зручність навчального процесу. Сучасний курсант розраховує на те, що зможе вчитися і працювати в будь-якій точці світу, маючи можливість миттєвого доступу до навчальних матеріалів і безперешкодного спілкування з викладачем та іншими учасниками освітнього процесу.

2. Прискорення інновацій. Розвиток підприємницького мислення і розробка нових форм застосування можливостей штучного інтелекту – ось лише два напрямки з багатьох у морській освіті, які сприяють поширенню інновацій.

3. Заохочення автентичного навчання. Навчання на основі проектів, проблем, глибинне і компетентнісне навчання – тенденції в педагогіці морської освіти, які сприяють посиленню теоретичного, прикладного та практичного характеру освіти. Студенти вчать на власному досвіді і на практиці демонструють набуті навички.

4. Відстеження й оцінка емпіричних даних. Переваги нових підходів та технологій у тому, що отримані результати та дані можна зібрати й точно виміряти, проаналізувати і на їх основі скоригувати освітню програму. Єдиний підхід використовується при відстеженні успішності, активності та поведінки студентів, а також при використанні цих даних для прийняття рішень на рівні кафедр, факультетів і всього ЗВО. Ця інформація також дозволяє персоналізувати процес навчання завдяки різним адаптивним засобам, які можуть допомогти у виявленні аспектів, де є потреба вдосконалення і вибору індивідуального контенту для кожного студента. Головною метою є створення культури вільного обміну інформацією при збереженні стандартів етичності й конфіденційності.

5. Еволюція професії викладача. Нині студенту необхідний наставник, який допомагатиме йому вирішити складні проблеми, засвоювати нові навички, а також відкривати перед ним нові горизонти. У міру того як навчальні дискусії між викладачами та студентами стають все глибше, викладачеві необхідно ненав'язливо, але ефективно спрямувати процес навчання в потрібне русло.

6. Поширення цифрової грамотності. На морському ринку праці сьогодні особливо затребувані фахівці, здатні працювати з різними медійними засобами й оперативно освоювати нові технології. При цьому недостатньо просто розуміти, як працює той чи інший пристрій або

програмне забезпечення; викладачі, співробітники та студенти повинні вміти вибудовувати зв'язки між використовуваними засобами і передбачуваними результатами, творчо підходити до застосування технологій, інтуїтивно пристосовуючись до нових контекстів.

Висновки. Таким чином, дослідження науковців поряд з професійними знаннями, вміннями і навичками з досвіду морського судноплавства визначають комунікативні та особистісні якості, якими повинен сьогодні володіти фахівець морської галузі. Важливим напрямом професійної підготовки майбутніх фахівців морської галузі є приведення її до вимог міжнародних конвенцій та стандартів вищої освіти у сфері внутрішнього водного транспорту. Стандарти вищої освіти мають розроблятися з урахуванням сучасних реалій суспільства, що характеризується глобалізаційними та інтеграційними процесами.

Література

1.Бабишена М.І. Роль соціально-гуманітарних дисциплін у процесі становлення майбутніх судових офіцерів / М.І.Бабишева // Психолого-педагогічні засади діяльності фахівця: історія, теорія, практика: матеріали міжнародної науково-практичної веб-конференції (15–16 травня 2013 р., м. Херсон). – Херсон: КВНЗ “Херсонська академія неперервної освіти”, 2013. – С. 8-10.

2.Брянцева Г. Співвідношення національної рамки кваліфікацій з європейською рамкою кваліфікацій як запорука успішного реформування вищої освіти України / Г. Брянцева, В. Молодиченко, В. Осадчий, К. Осадча, С. Симоненко // Молодь і ринок №9 (128). – 2015. – С. 23-28.

3.Диплом моряка – престиж государства. – Режим доступу: URL: http://www.cfd.com.ua/ru/news.html?_m=publications&_t=rec&id=444.

4.Завершилась робота інспекційної місії Європейського агентства з морської безпеки в Україні. – Режим доступу: URL: <https://mtu.gov.ua/news/29736.html>.

5.Захарченко В.М. Тренінг – курс “Рамки кваліфікацій: призначення, розроблення та впровадження” / В. М. Захарченко, Д. Г. Парменова. – Режим доступу: URL: http://onma.edu.ua/wp-content/uploads/2017/01/QFs_Trenyng-kurs_11-11-2016.pdf.

6.Міжнародна конвенція про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року. – Режим доступу: URL: http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/995_053.

7.Наказ “Про впровадження системи стандартів якості у навчальних закладах, підпорядкованих Міністерству освіти і науки, молоді та спорту, що здійснюють підготовку кадрів для екіпажів морських суден” № 1411 від 09.12.2011. – Режим доступу: URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/594->.

8.Наказ Міністерства інфраструктури України “Про затвердження Стратегічного плану розвитку річкового транспорту на період до 2020 року”. – Режим доступу: URL: <https://mtu.gov.ua/documents/446.html>.

9.Постанова “Про затвердження Морської доктрини України на період до 2035 року” від 7 жовтня 2009 р. №1307. – Режим доступу: URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1307-2009-%D0%BF>.

10. Постанова Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти. – Режим доступу: URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/248149695>.

11. Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється

підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра. – Режим доступу: URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/787-2010-%D0%BF>.

12. Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра. – Режим доступу: URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1719-2006-%D0%BF>.

13. Розпорядження “Про затвердження Стратегії розвитку морських портів України на період до 2038 року” від 11 липня 2013 р. № 548-р. – Режим доступу: URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/548-2013-%D1%80>.

14. Стратегія імплементації положень директив та регламентів Європейського Союзу у сфері міжнародного морського та внутрішнього водного транспорту (“дорожня карта”). – Режим доступу: URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/747-2017-%D1%80>.

15. Україна успішно пройшла аудит ІМО. – Режим доступу: URL: <https://mtu.gov.ua/news/29908.html>.

16. Чернявський В.В. Стандартизація підготовки фахівців морської галузі на засадах компетентнісного підходу / В.Чернявський // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Сер. : Педагогічна. – 2013. – Вип. 19. – С. 250-253.

17. Шерман М. Структура професійної підготовки майбутніх судноводіїв у вищих морських навчальних закладах у контексті проблеми формування інформаційної культури / М.Шерман, О.Безбах // Наукові записки (Серія: Педагогічні науки). – Випуск 141. Частина І. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – 15-19.

References

1. Babyshena, M.I. (2013). Rol sotsialno-humanitarnykh dystsyplin u protsesi stanovlennia maibutnykh sudnovykh ofitseriv [The role of social and humanitarian sciences in the formation of future marine officers]. *Psykholoho-pedahohichni zasady diialnosti fakhivtsia: istoriia, teoriia, praktyka – Psychological and pedagogical principles of activity of a specialist: history, theory, 8-10* [in Ukrainian].

2. Briantseva, H., Molodychenko, V., Osadchyi, V., Osadcha, K., & Symonenko, S. (2015). Spivvidnoshennia natsionalnoi ramky kvalifikatsii z yevropeiskoiu ramkoiu kvalifikatsii yak zaporuka uspishnoho reformuvannia vyshchoi osvity Ukrainy [The value of the national qualifications framework with the European qualifications framework as a guarantee of successful reform of higher education in Ukraine]. *Molod i rynek. – Youth and market, 9, 128, 23-28* [in Ukrainian].

3. Dypnom moriaka – prestyzh hosudarstva [Seaman diploma is prestige of the state]. (n.d.). www.cfd.com.ua – Retrieved from http://www.cfd.com.ua/ru/news.html?_m=publications&_t=rec&id=444 [in Russian].

4. Zavershylas robota inspektsiinoi misii Yevropeiskoho aherentstva z morskoj bezpeky v Ukraini [The work of the inspection mission of the European Marine Safety Agency in Ukraine has been completed]. (n.d.). [mtu.gov.ua](https://mtu.gov.ua/news/29736.html) – Retrieved from <https://mtu.gov.ua/news/29736.html> [in Russian].

5. Sait training kursu “Ramky kvalifikatsii: pryznachennia, rozroblennia ta vprovadzhennia” [Site of a training course “Qualifications Framework: Designation, Development and Implementation”]. (n.d.). onma.edu.ua Retrieved from http://onma.edu.ua/wp-content/uploads/2017/01/QFs_Trenyng-kurs_11-11-pdf [in Ukrainian].

6. Mizhnarodna konventsiiia pro pidhotovku i dyplovuvannia moriakiv ta nesennia vakhty 1978 roku [Standards of training, certification and watchkeeping for seafarers 1978]. (n.d.). zakon0.rada.gov.ua Retrieved from <http://zakon0.rada.gov.ua>

http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/995_053 [in Ukrainian].

7. Nakaz "Pro vprovadzhennia systemy standartiv yakosti u navchalnykh zakladakh, pidporiadkovanykh Ministerstvu osvity i nauky, molodi ta sportu, shcho zdiisniuut pidhotovku kadriv dlia ekipazhiv morskyykh suden" [Order "On the introduction of a system of quality standards in educational institutions subordinated to the Ministry of Education and Science, Youth and Sports, which provide training for crews of seagoing vessels"] (n.d.). *old.mon.gov.ua* Retrieved from <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/594-> [in Ukrainian].

8. Nakaz Ministerstva infrastruktury Ukrainy "Pro zatverdzhennia Stratehichnoho planu rozvytku richkovoho transportu na period do 2020 roku" [Order of the Infrastructure Ministry of Ukraine "On Approval of the Strategic Plan for the Development of River Transport for the Period until 2020"] (n.d.). *mtu.gov.ua* Retrieved from <https://mtu.gov.ua/documents/446.html> [in Ukrainian].

9. Postanova "Pro zatverdzhennia Morskoj doktryny Ukrainy na period do 2035 roku" [The Resolution "On Approval of the Marine Doctrine of Ukraine for the Period until 2035"] (n.d.). *zakon3.rada.gov.ua* Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1307-2009-%D0%BF> [in Ukrainian].

10. Postanova Pro zatverdzhennia pereliku haluzei znan i spetsialnostei, za yakymy zdiisniuetsia pidhotovka zdobuvachiv vyshchoi osvity [The Resolution On Approval of the List of Knowledge Fields and Specialties under which Higher Education Institutions are Prepared] (n.d.). *www.kmu.gov.ua* Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/248149695> [in Ukrainian].

11. Pro zatverdzhennia pereliku spetsialnostei, za yakymy zdiisniuetsia pidhotovka fakhivtsiv u vyshchykh navchalnykh zakladakh za osvitno-kvalifikatsiinyim rivniamy spetsialista i mahistra [On approval of the list of specialties, which are carried out training of specialists in higher educational institutions for the educational qualification levels of a specialist and master] (n.d.). *zakon2.rada.gov.ua* Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/787-2010-%D0%BF> [in Ukrainian].

12. Pro perelik napriamiv, za yakymy zdiisniuetsia pidhotovka fakhivtsiv u vyshchykh navchalnykh zakladakh za osvitno-kvalifikatsiinyim rivnem bakalavra [About the list of directions on which the training of specialists in higher educational establishments is carried out at the educational-qualifying level of the bachelor's degree] (n.d.). *zakon0.rada.gov.ua* Retrieved from <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1719-2006-%D0%BF> [in Ukrainian].

13. Rozporiadzhennia «Pro zatverdzhennia Stratehii rozvytku morskyykh portiv Ukrainy na period do 2038 roku» [The Order «On Approval of the Strategy for the Development of Seaports of Ukraine for the Period until 2038»] (n.d.). *zakon0.rada.gov.ua* Retrieved from <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/548-2013-%D1%80> [in Ukrainian].

14. Stratehiia implementatsii polozhen dyrektyv ta rehlamentiv Yevropeiskoho Soiuzu u sferi mizhnarodnoho morskoho ta vnutrishnoho vodnoho transportu ("dorozhnia karta") [Strategy for the implementation of the provisions of the directives and regulations of the European Union in the field of international maritime and inland water transport (roadmap)] (n.d.). *zakon3.rada.gov.ua* Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/747-2017-%D1%80> [in Ukrainian].

15. Ukraina uspishno proishla audyt IMO [Ukraine successfully passed the IMO audit] (n.d.). *mtu.gov.ua* Retrieved from <https://mtu.gov.ua/news/29908.html> [in Ukrainian].

16. Cherniavskiy, V.V. (2013). Standartyzatsiia pidhotovky fakhivtsiv morskoi haluzi na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu [Standardization of training specialists in the maritime industry on the basis of a competency approach]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu im. Ivana Ohienka – Collection*

of scientific works of the Kamyanets-Podilsky National University named after. Ivan Ogienko, 19, 250-253 [in Ukrainian].

17. Sherman, M., & Bezbakh, O. (2015). *Struktura profesiinoi pidhotovky maibutnykh sudnovodiv u vyshchyykh morskyykh navchalnykh zakladakh u konteksti problemy formuvannya informatsiinoi kultury [Structure of the professional training of future navigators in higher marine educational institutions in the context of the problem of information culture formation]. Naukovi zapysky – Scientific Notes, Issue 141, Part I, 15-19 [in Ukrainian].*

АНОТАЦІЯ

У статті актуалізовано увагу на сучасних проблемах професійної підготовки майбутніх морських фахівців в Україні. Здійснено аналіз міжнародних (Кодексу та Міжнародної Конвенції ПДНВ, рекомендацій ІМО, Директиви 2008/106/ЄС Європейського Парламенту та Ради та ін.) і національних нормативних документів щодо морської галузі та стану реформування морської галузі в Україні відповідно до міжнародних стандартів (Наказ “Про впровадження системи стандартів якості у навчальних закладах, підпорядкованих Міністерству освіти і науки, молоді та спорту, що здійснюють підготовку кадрів для екіпажів морських суден”, Наказ Міністерства інфраструктури України “Про затвердження Стратегічного плану розвитку річкового транспорту на період до 2020 року”, Постанова “Про затвердження Морської доктрини України на період до 2035 року”, Постанова Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, Розпорядження “Про затвердження Стратегії розвитку морських портів України на період до 2038 року”, Стратегія імплементації положень директив та регламентів Європейського Союзу у сфері міжнародного морського та внутрішнього водного транспорту (“дорожня карта”) та ін.). Висвітлено проблеми в галузі морської освіти, пов’язані з імплементацією міжнародних та розробкою нових освітніх та галузевих стандартів. Підкреслено важливість розробки національних галузевих рамок кваліфікацій у морській галузі. Акцентовано увагу на ролі соціально-гуманітарних дисциплін у процесі становлення майбутніх суднових офіцерів. Подано основні тенденції та напрямки розвитку морської освіти із застосуванням новітніх технологій у майбутньому.

Ключові слова: морська освіта, морська галузь, підготовка фахівців, освітній простір.

УДК 378.937

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-2-266-272

Features of students' attraction to scientific activity in higher medical educational institutions

Особливості залучення студентів до наукової діяльності у вищих медичних навчальних закладах

Yulia Karpenko,
postgraduate

<https://orcid.org/0000-0002-3498-957X>

yulia_karpenko1976@ukr.net

Cherkasy Medical Academy

✉ 215 Khreshchatyk St.,
Cherkasy, 18000

Юлія Карпенко,
аспірант

Черкаська медична академія

✉ вул. Хрещатик, 215, Черкаси,
18000

Original manuscript received August 09, 2018

Revised manuscript accepted September 22, 2018

ABSTRACT

In higher medical education institutions, students should be aware of the fact that all experiments are related to human life and, therefore, must be carefully performed and tested. We have found that students with a greater interest are involved in performing research tasks if they are conducted in medical institutions or contain modern medical terms and guidelines.

From experience we note that in order to increase the efficiency of learning the learning material, and consequently, increasing interest in the subject (in particular, chemistry) in classes, it is necessary to use different didactic tools, techniques, forms and principles of learning. For example, chemistry teachers use advanced training, algorithms, presentations, use of video tutorials, work with a workbook, and homework assignments of varying degrees of difficulty. We note that increasing interest in the discipline develops the need for students to deeply study the subject, to understand its significance in future professional activities. In our opinion, one of the effective forms of work is the use of working notebooks on a printed basis. The analysis of the conducted survey, control of knowledge and skills of the students of the Cherkasy Medical Academy, makes it possible to draw conclusions. The effectiveness of the learning material (on chemistry) is increased by almost 22%. The desire to deepen knowledge and engage in research in chemistry is growing by 15%. Consequently, the use of the above methods and forms of work increases the attraction of students to research. Initially, this occurs at different stages during the training, and further, it is a desire to conduct research in future professional activities. That contributes to the development of the medical sector and the prestige of the profession.

Keywords: *research activity of medical students, professional competence, teacher's functions, workbooks, stages of engagement in research work.*

Вступ. У сучасних умовах розвитку системи вищої освіти України, її інтеграції в європейський освітній простір постає проблема якісної підготовки фахівця, зокрема в галузі медицини. За умов трансформації українського

суспільства особливої значущості набувають питання формування людиною нових життєвих стратегій, компетентностей, посилення гнучкості та мобільності соціальної поведінки. Розвивати потенціал майбутніх фахівців допомагає саме науково-дослідна діяльність. Головне те, що вона дозволяє виявити не лише здібності студентської молоді до наукової роботи, але й набуті відповідного досвіду, розвиває інтелектуальні здібності, дослідницькі вміння, творчий потенціал і на цій основі формує активну, компетентну, творчу особистість.

Аналіз наукових джерел свідчить, що проблема залучення студентської молоді до науково-дослідної діяльності не нова і висвітлювалася в працях щодо її методологічного базису (Князян, 2007), організаційних форм (Гаврилюк, 2012), історичних аспектів (Єфремов, 2010), організаційних питань при підготовці старшокласників (Хромченко, 2014). Зокрема, як зазначає В. Єфремов, результативність науково-дослідної діяльності залежить від сформованості спонукально-мотиваційної сфери студента й, поряд з цим, вона сама суттєво впливає на його активність у навчанні (Єфремов, 2010). Ми цілком погоджуємось з Л. Гаврилюк, що важливу роль у залученні студентів до наукової діяльності відіграють заохочення (як матеріальні, так і моральні) (Гаврилюк, 2012). В. Войтко правомірно вважає, що залучати до науково-дослідної роботи потрібно творчих студентів (Войтко, 2016). М. Князян акцентує на тому, що слід не лише зацікавити науковою діяльністю, а й забезпечити розвиток усіх компонентів готовності до дослідницьких дій (Князян, 2016).

Поряд з цим проблема полягає в тому, що потребує розробки інструментарію мотивування студентів до науково-дослідної діяльності, її ефективної організації та стимулювання майбутніх фахівців у процесі її впровадження.

Мета статті – уточнити дефініцію поняття “науково-дослідна діяльність студентів у вищих медичних навчальних закладах”, розкрити етапи та засоби її організації на прикладі вивчення хімії в Черкаській медичній академії та проаналізувати ефективність залучення студентів до наукової роботи.

Методи та методики дослідження. У процесі наукового пошуку застосовувалися *теоретичні методи*: метод концептуально-порівняльного аналізу, що дозволив уточнити дефініцію поняття “науково-дослідної роботи студентів у вищих медичних навчальних закладах”; метод моделювання, що дозволив обґрунтувати етапи організації науково-дослідної роботи студентів з хімії; *емпіричні методи*: спостереження, анкетування, бесіда, які забезпечили вивчення реального стану досліджуваної проблеми серед студентів Черкаської медичної академії, які брали участь в експерименті.

Результати та дискусії. Стрімка динаміка розвитку суспільства спричиняє різноманітні проблеми для особистості, які зумовлюються негативним впливом інформаційних потоків та стресогенних чинників, збільшенням повсякденних фізичних та психологічних навантажень тощо. Збереження фізичного і психічного здоров'я особистості, зокрема

підростаючого покоління – одне з найважливіших завдань нашого суспільства. Отже, діяльність медичних працівників набуває все більшого значення. Але не менш важливою є і підготовка висококваліфікованих медичних кадрів.

У Законі України “Про вищу освіту” (стаття 26) зазначено, що основними завданнями вищого навчального закладу є: для університетів, академій, інститутів – провадження наукової діяльності шляхом проведення наукових досліджень і забезпечення творчої діяльності учасників освітнього процесу, підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації і використання отриманих результатів в освітньому процесі (Закон України, 2014). Серед головних завдань вищого навчального закладу в Положенні “Про вищий навчальний заклад” (2006) називаються такі вимоги: поєднання навчання з науковою роботою студентів з метою отримання конкретних результатів, які можуть бути інтелектуальною власністю студента і використовуватися ним у подальшій роботі; залучення студентів до участі в науково-дослідній діяльності.

Оскільки вища школа на сьогодні є важливим центром наукових досліджень, саме в ній за час навчання студентська молодь має змогу оволодіти навичками науково-дослідної діяльності. Під час навчання студенти отримують фахові знання, навички, вміння проводити наукові дослідження та набувати професійних компетентностей. Все зазначене допомагає молодим фахівцям якісно працювати та бути корисними у суспільстві.

Підкреслимо, що у своєму дослідженні М. Князян наголошує, що дослідницькі вміння – це система інтеріоризованих пошукових дій, що містить такі з них: формулювання проблеми та обґрунтування об’єкта дослідження; генерація нових ідей; висунення системи гіпотез; характеристика нової, раніше невідомої якості; зіставлення результатів експерименту з теорією; узагальнення результатів дослідження; аргументація та формулювання висновків; оцінка відповідності отриманих результатів меті та умовам завдання тощо (Князян, 2007).

При цьому зазначимо, що набуття дослідницьких умінь студентами вищих медичних навчальних закладів відрізняється за своєю метою. У таких освітніх установах студенти при залученні до науково-дослідної діяльності повинні усвідомлювати, що всі експерименти (теоретичні чи практичні) пов’язані з життям людини, а отже, повинні ретельно плануватись, перевірятись та проходити апробацію.

З досвіду роботи визначаємо, що організація системи науково-дослідної діяльності є актуальним питанням у Черкаській медичній академії. Залучення студентів до цієї діяльності відбувається поетапно. Перший етап – **спонукально-підготовчий** – спрямований на заохочення студентів до науково-дослідної діяльності, актуалізацію її мотивів, створення ситуацій, що сприяють розвитку в них пізнавального, науково-дослідницького інтересу; формування потреби у дослідній діяльності. Наступний етап – **змістово-процесуальний** – передбачає ознайомлення студентів з основами науково-дослідної діяльності шляхом проведення

індивідуальних консультацій, лекцій; підготовку рефератів, наукових повідомлень; проведення диспутів; включення студентів у пізнавальну дослідницьку діяльність на семінарських та практичних заняттях; участь у роботі наукових гуртків, проблемних груп, лекторських груп, створення проектів. **Аналітико-результативний** (заклучний) етап полягає в спонуканні студентів до аналізу й оцінки результатів власної науково-дослідної діяльності, її презентації та апробації. Суб'єктами науково-дослідної діяльності є студенти під керівництвом викладачів; цей вид діяльності ми не моделюємо в якийсь окремий курс. У процесі підготовки робочих навчальних програм, наприклад, з хімії викладачі академії передбачають певні види робіт, спрямовані на виконання студентами наукових досліджень з поступовим їх ускладненням від першого курсу до випускного. При цьому ми враховуємо міжпредметну інтеграцію, тому що хімія є першим предметом природничого циклу, на основі знань з якої формуються навички зі спеціальних дисциплін медичного профілю.

Науково-дослідна діяльність студентів академії не є аматорським видом навчальної праці. Вона системна, чітко спланована та підкріплена відповідними документами. Обов'язковим є тематичний план та перелік завдань для самостійної позааудиторної роботи. Враховуючи особливості навчального процесу в медичному закладі (проходження практичних занять на базах лікувальних установ міста, участь у тренінгах, медичних зборах, збільшення кількості годин на самостійну позааудиторну роботу), викладачі включають у друкований робочий зошит з певного предмета завдання для самостійної позааудиторної роботи. До них відносимо і завдання із створення проектів, підготовки реферативних повідомлень, презентацій, експериментальні та ситуаційні задачі, зняття відео дослідів.

Зокрема, викладачі хімії вважають, що зошити з друкованою основою, які ми розробляємо самостійно, та підручники, котрі студенти використовують при підготовці до занять, є взаємодоповнювальними засобами навчання. Із зошитом студент може працювати вдома, на заняттях і під час участі в науково-дослідній діяльності. Студенти при ознайомленні із робочим зошитом звертають увагу на творчі, пошукові завдання для самостійної роботи, пов'язані з медичним фахом.

Для діагностування ефективності залучення студентів до науково-дослідної роботи з хімії викладачами було проведено опитування. Усього залучено 120 студентів другого курсу з різних спеціальностей. 60 респондентів вивчали тему "Періодичний закон. Будова атома" під час лекційного заняття та закріплювали матеріал на практичному занятті за допомогою вправ, як-от:

- запишіть склад ядра атома Бромю;
- запишіть будову електронної оболонки атома Бромю;
- порівняйте металічні властивості Бромю та Оксигену;
- запишіть можливі стани збудження Хлору тощо.

Інша групка студентів (60 осіб) вивчали цю тему під час лекції з попереднім опрацюванням матеріалу та набували умінь при розв'язуванні вправ з робочого зошита та виконання домашнього завдання. Виконання цих

завдань, вимагало від студентів креативності, пошуку, творчості, науковості. Наприклад: проаналізуйте, чому ядро атома Бору електронейтральне; поміркуйте, чи зміниться будова електронної оболонки атома Бору при втраті ним електронів; чи вірним є твердження “Металічні властивості атомів змінюються періодично”. Підтвердіть відповідь прикладами; проілюструйте за допомогою складання формул сполук Хлору, який перебуває в різних агрегатних станах тощо.

Після проведення вихідного контролю знань із зазначеної теми (завдання однакового рівня складності, час виконання – 15 хв) ми отримали такі результати: студенти першої дослідної групи отримали: “відмінно” – 5 осіб, “добре” – 30 осіб, “задовільно” – 22 респонденти, “незадовільно” – 3. Час виконання – 15 хв; студенти другої дослідної групи отримали: “відмінно” – 18 осіб, “добре” – 40 осіб, “задовільно” – 2, “незадовільно” – 0. Час виконання – 9 хв.

Аналіз отриманих результатів свідчить, що студенти другої експериментальної групи на 40% швидше виконують контрольні завдання після опрацювання подібних вправ з робочого зошита та домашнього завдання з подібними вправами. Ефективність засвоєння навчального матеріалу зростає на майже на 22%. На 15% зросла кількість студентів, які виявили бажання відвідувати позааудиторні заняття з хімії та брати участь у дослідженні. Отже, використання різноманітних засобів навчання підвищує зацікавленість до хімії та спонукає до наукової діяльності, яка розвиває ключові фахові компетентності.

Студенти по-різному сприймають і засвоюють знання. Одним достатньо пояснення викладача, іншим необхідні додаткові відомості у вигляді інструкцій, опорних схем, алгоритмів, у яких вказано послідовність дій. Така інформація і включена в робочий зошит. Тому студенти можуть навіть без інструкцій викладача виконати певні завдання, наприклад, під час проходження практики в лікувальних установах, а викладач лише оцінює результат роботи.

За нашими спостереженнями, зошити створено також і для допомоги викладачам, які прагнуть досягти головної мети – створити комфортні умови навчання, за яких студент відчуває свою успішність, що робить продуктивним сам освітній процес. Висока наукова кваліфікація і зацікавленість викладача, послідовність і формування традицій у роботі, стимулювання, високий ідейно-теоретичний рівень, реальні приклади результатів дослідження, залучення медичних установ – усі це лише підвищують зацікавленість студента-медика до наукової діяльності.

Висновки. Діагностика результатів експерименту, проведеного на базі Черкаської медичної академії, свідчить, що ефективність засвоєння навчального матеріалу за допомогою завдань з робочого зошита (пошукового характеру) підвищує ефективність засвоєння навчального матеріалу на 22 % та дозволяє виявити не лише здібності студентської молоді до наукової роботи, а й сформувати в них досвід пізнавальної діяльності (медичного спрямування), актуалізує їхні інтелектуальні здібності, розвиває дослідницькі вміння, формує компетентну, творчу

особистість. У перспективі плануємо розробити нові шляхи залучення студентів до реальних просвітницьких програм медичних установ для розвитку інтересу до обраного фаху та стимулу їх для подальшої наукової діяльності.

Література

1. Войтко В. Форми і методи залучення студентів до наукової творчості [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/10393/1001.pdf?sequence=3>
2. Гаврилук Л. Засоби заохочення студентів вищих технічних навчальних закладів до виконання науково-дослідної роботи іноземними мовами в позанавчальний час // Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць, 2012. – Вип. 10. – С. 121-122.
3. Голубева М. Визначення ключових компетентностей майбутніх учителів: європейський досвід / М. О. Голубева, І. В. П'янківська // Наук. зап. НаУКМА. – 2004. – Т. 33. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – С. 7-11.
4. Єфремов С. Професійна спрямованість науково-дослідної роботи студентів у вищих навчальних закладах України у другій половині ХХ століття: дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / С. В. Єфремов. ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. – Х. : [б. в.], 2010. – 217 с. + дод.
5. Закон України про вищу освіту [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
6. Князян М. Підготовка майбутніх учителів до організації проектної діяльності учнів старших класів // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – Вип. 2. – Бердянськ : БДПУ, 2016. – С. 66-71.
7. Князян М. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки : дис. на здоб. наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / М. О. Князян. – Ізмаїл, 2007. – 445 с.
8. Хромченко О. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до організації навчально-дослідницької діяльності старшокласників : дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / О. В. Хромченко. – Одеса, 2014. – 230 с.

References

1. Voitko, V.V. Forms and methods of attracting students to scientific creativity [Forms and methods of attracting students to scientific creativity]. Access mode: <http://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/10393/1001.pdf?sequence=3> [in Ukrainian].
2. Havryliuk, L.V. (2012). Zasoby zaokhochennia studentiv vyshchikh tekhnichnykh navchal'nykh zakladiv do vykonannia naukovo-doslidnoi roboty inozemnymy movamy v pozanavchal'nyi chas [Means of encouragement of students of higher technical educational institutions for carrying out research work in foreign languages during extracurricular time]. Zb. nauk. prats "Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka" [Collection of Sciences. Works "Pedagogical Education: Theory and Practice"], 10, 121-122 [in Ukrainian].
3. Holubieva, M.O. (2004). Vyznachennia ključovykh kompetentnosti maybutnikh uchyteliv: yevropeys'kyi dosvid [Determination of Key Competences of Future Teachers: European Experience]. Nauk. zap. NaUKMA. Pedahohichni, psykholohichni nauky ta sotsial'na robota [Scientific. zap NaUKMA. Pedagogical, psychological sciences and social work], vol. 33th, 7-11 [In Ukrainian].

4.Yefremov, S.V. (2010). Profesiyna spryamovanist naukovo-doslidnoyi roboty studentiv u vyshchyykh navchal'nykh zakladakh Ukrayiny u druhiy polovyny XX stolittya [Professional orientation of research work of students in higher educational institutions of Ukraine in the second half of the twentieth century]. Extended abstract of candidate's thesis. Kharkiv, 23 p. [In Ukrainian].

5.Zakon Ukrainy pro vyshchu osvitu [Law of Ukraine on Higher Education]. zakon.rada.gov.ua. Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].

6.Kniazian, M.O. (2016). Pidhotovka maybutnikh uchyteliv do orhanizatsii proektnoi diial'nosti uchniv starshykh klasiv [Preparation of future teachers for the organization of project activity of high school students]. Scientific notes of the Berdyansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences, 2, 66-71 [in Ukrainian].

7.Kniazian, M.O. (2007). Systema formuvannya samostiino-doslidnytskoi deialnosti maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov u protseci stupenevoi pidhotovky. Dis. doc. ped. nauk [The system of forming of independent-research activity of would-be teachers of foreign languages in the process of degree preparation]. Doctor's thesis. Izmail, 445 p. [In Ukrainian].

8.Khromchenko, O.V. (2014). Pidhotovka maybutnikh uchyteliv filolohichnykh spetsial'nostey do orhanizatsii navchal'no-doslidnyts'koi diial'nosti starshoklasnykiv. Dis. kand. ped. nauk [Preparation of future teachers of philological specialties for organization of teaching and research activity of senior pupils]. Candidate's thesis. Odessa, 230 p. [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У вищих медичних освітніх установах студенти при залученні до науково-дослідної діяльності повинні усвідомлювати, що всі експерименти пов'язані з життям людини, а отже, ретельно плануватись та проходити апробацію. Нами виявлено, що студенти з більшою зацікавленістю залучаються до виконання науково-дослідних завдань, якщо вони проводяться в лікувальних установах чи містять сучасні медичні терміни та напрямки.

З досвіду роботи відмічаємо, що для збільшення ефективності засвоєння навчального матеріалу і підвищення інтересу до предмета (зокрема хімії) на заняттях потрібно використовувати різні дидактичні засоби, прийоми, форми та принципи навчання. Наприклад, викладачі хімії використовують випереджувальне навчання, виконання алгоритмів, створення презентацій, використання навчальних відео дослідів, роботу з робочим друкованим зошитом, виконання домашнього завдання різного рівня складності. Відзначаємо, що підвищення зацікавленості до навчальної дисципліни розвиває потребу в студентів глибше вивчити предмет, усвідомити його значення в майбутній професійній діяльності. Однією з ефективних форм роботи, на нашу думку, є використання робочих зошитів на друкованій основі. Аналіз проведеного опитування, контролю знань та умінь студентів Черкаської медичної академії дозволяє зробити висновки, що ефективність засвоєння навчального матеріалу (з хімії) підвищується майже на 22%, бажання поглиблювати знання та займатися науково-дослідною діяльністю з хімії зростає на 15%. Отже, використання вищезазначених методів та форм роботи підвищує залучення студентів до науково-дослідної діяльності. Спочатку це відбувається на різних етапах під час навчання, а в подальшому викликає бажання проводити наукові дослідження в професійній діяльності, що сприяє розвитку медичної галузі та престижу професії.

Ключові слова: науково-дослідна діяльність студентів-медиків, фахові компетентності, функції викладача, робочі зошити, етапи залучення до науково-дослідної роботи.

УДК [373.31:811.111](510)
DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-2-273-280

Preparing of future teachers of English of primary school in PRC

Підготовка майбутніх учителів англійської мови
початкової школи у КНР

Yuliia Lakhmotova,
postgraduate

<https://orcid.org/0000-0001-9192-9541>

ylakhmotova@gmail.com

Kharkiv G.S. Skovoroda National
pedagogical university
✉ 29 Alchevskih St.,
Kharkiv, 61002

Юлія Лахмотова,
аспірантка

Харківський національний
педагогічний університет імені
Г.С. Сковороди
✉ вул. Алчевських, 29
м. Харків, 61002

Original manuscript received April 17, 2018

Revised manuscript accepted September 12, 2018

ABSTRACT

The aim of the article is analysis of the features and content of teacher training in elementary school. There have been highlighted requirements, aims and objectives (creation of a solid foundation of professional competence, comprehensive development of the future teacher of elementary school, formation of a desire for professional self-improvement and self-development during the life, education inclination to the studied activity in the field of education), content, forms and methods. There have been described educational establishments (general universities and institutes, pedagogical universities and colleges, special colleges and institutes), who undertake training Training and Upgrading was given, a brief overview of the current educational system in the teaching institutes of China. Laws and Projects were worked out. (Continuing Education Project for Primary and Secondary School Teachers, 1999), on continuing education of English language elementary school students (advanced training courses), foreign teachers faced problems in teaching English. The tasks of professional training of the future teacher are: creation of a solid foundation of professional competence; comprehensive development of the future teacher of primary school; formation of a desire for professional self-improvement and self-development throughout the whole life; education of a predisposition to the studied activity in the field of education.

There are many foreign teachers of English in China but these teachers don't have the diploma paper that they are qualified teachers. Despite of this, these teachers teach only in private and missionary schools. In government and rural schools there is a lack of teachers. Sometimes in rural schools there are no English lessons at all. So the teachers who teach other subjects and a little bit knows English become teachers of English. These teachers don't have any qualification and they have never pass courses of qualification. So these teachers faced with many problems. They can't understand English speech, they don't know how to make sentences correctly, and they don't know English rules and structures. So pupils repeat mistakes of their teachers. Sometimes the teachers of senior schools become the teachers of English in primary school but they also faced with many problems: the main problem is that these teachers don't know the children's psychology and they don't know how to motivate small children, so little children lose their interest to learn English.

So, the question of English teachers in China is very acute, despite the fact that the

government is working hard to overcome this problem, but for many years nothing changes.

Keywords: *teacher, elementary school, English language, teacher training, China.*

Постановка проблеми. Для китайців постать учителя завжди була і залишається найголовнішим фактором успішного навчання. Для отримання міцних знань потрібно мати кваліфікованого педагога. Уряд Китаю вважає розвиток педагогічної освіти світлим майбутнім країни, який призведе до нового рівня розвитку в усіх галузях. У Китаї проводиться багато реформ з модернізації освіти. Для того, щоб відповідати вимогам сучасності, потрібно надавати якісну професійну підготовку майбутнім учителям як початкової, так і середньої та старшої школи. Уряд КНР приділяє багато зусиль до збільшення добробуту та соціального положення майбутніх педагогів. Професія вчителя в Китаї дуже цінується. Підтвердженням цьому є факт, що з 1985 року День вчителя в Китаї святкується щорічно [4]. Таким чином китайський уряд підвищує престиж учителя, який має статус держслужбовця. Учителю надаються соціальні пільги, які створюють гідні умови для реалізації педагогічної практики, рівень заробітної плати є на високому рівні. Гарних педагогів, які добре знають свою справу, у Китаї достатньо, проте учителів з іноземної мови бракує [3].

Аналіз актуальних досліджень. У вітчизняному науково-педагогічному просторі предмет дослідження розглянуто вченими (Є. Коновалова, Є. Селіванова, В. Клепіков, А. Кримова, Е. Моносзон, Л. Олійник, О. Шатська, Н. Долгая, О. Османовна та інші).

Проблема освіти в Китаї цікавила і китайських науковців: Лу Шаньшань, Лю Сяоянь, Шу Д, Лі Дзи, Джан І, Лі Цюнь, Шень Цзілянь та ін.

Мета статті – проаналізувати особливості та зміст підготовки учителів англійської мови в початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Сучасна система освіти вимагає професійної підготовки від учителів англійської мови. Під професійною підготовкою мається на увазі всебічна розвиненість майбутніх педагогів початкової школи не лише в досконалому володінні англійською мовою, а й в естетичному, інтелектуальному та моральному відношенні; формування прагнення вдосконалюватися протягом життя. При цьому завданнями професійної підготовки майбутнього вчителя виділяють такі:

- створення міцного фундаменту професійної компетентності;
- всебічний розвиток майбутнього педагога початкової школи;
- формування прагнення до професійного самовдосконалення та саморозвитку протягом життя;
- виховання схильності до досліджуваної діяльності в галузі освіти [2].

У Китаї до професії вчителя висувається цілий ряд вимог, які прописані в законі “Про обов’язкову освіту КНР”, розділ 4 п. 28-33: “Кожен учитель повинен бути вірним своїй справі; обов’язком суспільства є шанування та повага учителя, який, у свою чергу, повинен поважати учня, приділяти йому увагу та мотивувати його. Не дозволяється учителю принижувати учня та використовувати будь-які фізичні покарання. У педагога повинна бути кваліфікація, яка визначена державою тощо” [1].

Такі ж самі вимоги висуваються до вчителя англійської мови.

У Китаї бракує вчителів англійської мови для початкової школи, вивчення якої з 2011 року починається з першого класу. Тим, хто збирається викладати англійську мову в дитячих садочках та в початковій школі, достатньо закінчити педагогічний коледж або курси підвищення кваліфікації з англійської мови заочної форми. Стрімко почали розвиватися середні педагогічні училища, метою яких було підготувати педагогічних працівників. Однак підготовка у цих училищах була дуже низькою і не задовольняла уряд Китаю. Міністерство освіти скасувало положення про те, що вчителі початкової школи повинні мати диплом про неповну вищу освіту або диплом бакалавра.

Підготовка вчителів у Китаї не лише з іноземної мови проходить у педагогічних школах, педагогічних коледжах, педагогічних середніх училищах, педагогічних університетах та на курсах підвищення кваліфікації. Педагогічні училища підготували тисячі педагогів для початкової школи з різних спеціальностей. Навчання в педагогічних ВНЗ у Китаї поділяється на очне та заочне навчання. Навчання у вищих навчальних закладах замало, педагоги повинні майже щороку проходити курси, які підтверджують рівень володіння англійською мовою. Тому в 1999 році був реалізований "Проект продовження навчання вчителів початкової та середньої школи". Усе це здійснювалося для того тим, щоб створити систему освіти впродовж життя, надавати достатню підтримку кадрам та сприяти оновленню державної системи освіти [8].

У педагогічних коледжах для вчителів англійської мови проводиться навчання, яке триває 3-4 роки. Майбутні педагоги вивчають такі дисципліни: "Марксистська філософія", "Теорія навчання Ден Сяопіна", "Китайська мова та література", "Вища математика", "Сучасна наука", "Комп'ютерна теорія" та "Фізична культура" й профільні дисципліни: "Інтегрована англійська мова", "Курс аудіювання", "Курс говоріння, читання та письма", "Практика перекладу" та "Курс з фонетики", "Практика усного мовлення та розповідь текстів", "Теорія та практика дослідження", "Друга іноземна мова". Студенти самі обирають, яку іноземну мову вивчати (корейську, японську, французьку або російську). Важлива роль у підготовці педагога відведена методиці викладання англійської мови в початковій школі. На факультеті "Англійська мова" існують курси за вибором, а саме: слухання англійського радіо, ділова англійська мова, англійська стенографія, англійська мова в міжнародній торгівлі, основи англо-американської культури, країнознавство, англо-американська література, англо-американська культура, туристичні ресурси, англійська мова в рекламі тощо. Протягом навчання в педагогічних університетах, починаючи з другого курсу, студенти складають кваліфікаційні тести на знання англійської мови CET (College English Test) для будь-якої спеціальності, а також TEM (Test English Major) – для майбутніх викладачів англійської мови [5]. Педагогічна практика триває лише 6 тижнів, після чого студенти 4 курсу 10 тижнів пишуть дипломну роботу. Після закінчення педагогічного коледжу продовжити навчання можна в педагогічному університеті.

Навчання в педагогічному університеті триває 4 роки. Переважно більшість годин відводять на лекції. Семінарські заняття складають лише 5 % від загальної кількості навчального часу.

Навчання на курсах підвищення кваліфікації може бути з відривом від виробництва та без цього. Ті вчителі, які вже закінчили навчання і працюють у школі, 2 рази на рік проходять сертифікацію – складають іспит на знання англійської мови. Для подальшого викладання англійської мови педагог повинен мати складений успішно тест РЕТ та високі знання з усної англійської мови. Педагоги, які не склали іспити, не мають можливості продовжувати викладання в навчальних закладах.

Незважаючи на те, що до освіти вчителів є значний інтерес, їх рівень кваліфікації на дуже низькому рівні, що й становить головну проблему в Китаї. Учителі початкової школи повинні не лише вдосконалювати постійно свої знання, навички говоріння, а й за новими рекомендаціями, які вийшли у 2001 році, змінити мету навчання учнів. Педагог має використовувати новітні технології в навчанні, створювати ефективні ресурси в подальшому, а тому виконувати роль багатофункціонального викладача; використовувати діяльнісний підхід, крім того, учителю слід по-новому оцінювати учня, а саме: використовувати не лише звичайну систему оцінювання, а й тести. Для отримання позитивного ефекту від навчання, учитель має вдосконалювати методи та застосовувати різноманітні методики та прийоми. На жаль, ті вчителі, які закінчують курси підвищення кваліфікації, не володіють методикою викладання англійської мови. Методиці викладання в китайських коледжах та технікумах приділяють мало уваги. Це пов'язано з тим, що на вивчення спецкурсів відводиться 75% від загальної кількості навчального часу. Викладачі у ВНЗ витрачають більшу частину часу та зусиль проблемі “Чому навчати?”, а питанню “Як навчати?” (методиці, психології дитини) відводиться лише 10% від загального навчального часу. У педагогів не вистачає часу для самонавчання та вдосконалення методики викладання англійської мови. Учителю постійно потрібно перевтілюватися, вживатися в професійну роль та рефлексію [7]. Слід зазначити, що педагог не лише навчає дітей але є безпосереднім розробником навчальної програми з англійської мови.

Учитель разом з Міністерством освіти КНР приймає рішення в реалізації навчальної програми. Кваліфікований педагог є ключем, який допомагає дітям відкрити новий світ знань, якісно їх засвоїти та використовувати у подальшому житті. Ось чому проблема вчителів є головною не лише в початковій, й середній та старшій школі.

З упровадженням вивчення англійської мови в початковій школі прийняте рішення збільшити кількість учителів. Уряд не знав, як розв'язати цю проблему, тому Міністерство освіти і науки КНР прийняло рішення: вчителі з інших предметів, які хоч трошки володіють англійською мовою, повинні пройти курси підвищення кваліфікації та отримати право на викладання англійської мови, хоча й у початковій школі.

Педагогічні університети та коледжі повинні розробити програми з підготовки вчителів англійської мови для початкової коли; учителі, які

викладають англійську мову в середній та старшій школі, повинні допомогти в розробці навчальної програми для початкової школи. Студенти, які закінчили педагогічний коледж та отримали не повну педагогічну освіту, можуть бути залучені до викладання англійської мови в початковій школі. Вищевказані вимоги спрямовані на підвищення кількості вчителів англійської мови, але так швидко уряд не міг задовольнити потреби початкових шкіл.

Значна кількість учителів, які викладають у початковій школі Китаю, не закінчили вищі навчальні заклади, а 30% – мають лише атестати про закінчення старшої школи. Професійність педагогів цієї галузі не дуже висока не лише в менш економічно розвинених містах та й в провінціях, але і в Гуанджоу та Шанхаї [6]. Незважаючи на те, що англійська мова в Китаї офіційно викладається вже шістнадцять років, проблеми з педагогами залишаються на тому ж рівні. Директорів шкіл цікавить лише правильна вимова вчителів. На роботу намагаються брати лише справжніх носіїв мови. Але останнім часом у приватних та міжнародних школах почали звертати увагу на те, чи володіють майбутні педагога методикою навчання і чи використовують новітні технології.

У ті часи, коли англійська мова лише почала поширюватися в Китаї, іноземні викладачі викладали лише у вищих навчальних закладах та в деяких міжнародних школах Пекіна, Шанхаю та Гуанджоу. Учителями ставали студенти старших курсів або викладачі, які приїздили до Китаю по обміну. Сьогодні іноземні вчителі та викладачі є невід'ємною частиною в забезпеченні викладання англійської мови не лише у вищих навчальних закладах, а й у державних та приватних школах. Також викладачів-іноземців запрошують викладати англійську мову в дитячих садочках. Батьки наймають іноземних викладачів для проведення приватних занять [10].

У приватних школах учителями англійської мови стають студенти-іноземці, які приїжджають до Китаю навчатися та мають змогу підробляти; викладачами також беруть студентів не лише педагогічних вишів, а й тих, хто є носіями англійської мови або вивчав її раніше, хоча елітні школи відбір учителів проводить дуже ретельно. Обов'язковим критерієм є справжній носій мови. Перевагу віддають учителям, які приїхали з США, Канади, Англії, Нової Зеландії, Австралії. В елітній школі майбутній педагог обов'язково повинен мати сертифікат, який відповідає компетентності: TESOL, TOFEL, FCI, CELTA; досвід учительської роботи не менше двох років. Рівень володіння англійською мовою насамперед залежить від кваліфікації учителів. Учитель, який не володіє методикою навчання англійської мови, неспроможний повноцінно організувати освітній процес, особливо для учнів початкової школи. Низький рівень психолого-педагогічних та методичних знань педагогів зумовлений неправильно побудованою структурою навчальних планів, що, у свою чергу, призводить до недосконалості їх професійних умінь і навичок [9]. Дітям дуже важко буде досягти високого рівня володіння мовою в середній школі, а отже, успішно скласти іспити.

Інша ситуація складається в приватних та міжнародних школах. На посаду вчителя іноземної мови відбирають дуже ретельно. Якщо в школі буде викладати кваліфікований педагог, який зможе навчити дитину, то рівень освітнього закладу зростає. У таку школу будуть записуватися школярі, що сприятиме конкурсному відбору. У приватній школі вимоги до педагога такі: кваліфікація, високий рівень володіння англійською мовою, добре розвинені комунікативні навички, бути готовим навчатися чомусь новому та мотивованим до такої діяльності.

У великих містах проблема некваліфікованих учителів є, вона вирішується за рахунок учителів-іноземців, які навчають маленьких китайців англійській мові, допомагають складати іспити. Учні у великих містах та провінціях, які знаходяться неподалік від Пекіна, мають елементарні знання з англійської мови, можуть висловлюватися, використовуючи елементарні фрази та будувати речення; читати невеликі тексти та складати діалоги.

Сьогодні в Китаї дуже багато викладачів-іноземців, які працюють не лише в школах великих міст, а й маленьких провінціях та селах. У сільській школі підходи до вибору викладача не такі жорсткі. Ті, хто хоч трошки володіє англійською мовою і має європейську зовнішність, приймаються на роботу. Заробітна платня в таких учителів не велика. У школах не лише бракує кваліфікованих учителів, є й такі, які вивчали англійську мову самотужки, не закінчуючи ні коледжів, ні педагогічних технікумів. Педагоги не проходять щорічні курси підвищення кваліфікації й не складають іспитів два рази на рік на знання англійської мови. Багато учителів англійської мови перекваліфікувалися з інших галузей. Наприклад, у провінції Сичуань англійську мову викладають педагоги, які раніше викладали математику та китайську мову. У провінції Сичуань у шести містах налічують 382 початкові школи, у яких працює 498 учителів англійської мови, де 151 педагог не закінчував жоден вищий навчальний заклад і 347 перекваліфікувалися з інших галузей .

У педагогів-фахівців з інших галузей виникає багато проблем: вони не дуже добре розуміють англійську мову, відчують труднощі у вимові, а тому не можуть повноцінно викладати. Педагоги не в змозі правильно побудувати питальні речення, не знають неправильних дієслів та правил вживання артиклів, правильних закінчень та винятків з цих правил, їхні учні припускаються таких же помилок. У майбутньому таким учням складно перевчитися і ці проблеми учні мають усе своє життя. У вчителів не вистачає знань з методики навчання англійської мови для початківців. Директива таких шкіл вирішила змінити ситуацію і направила до початкової школи учителів англійської мови, які викладали в середній та старшій школі. Незважаючи на те, що вони володіють методикою навчання англійської мови, вони не змогли належним чином організувати освітній процес у початковій школі. Учителі не знають дитячої фізіології та психології, тому їм важко враховувати особливості розвитку дітей, які стикається з нерозумінням педагога. Усе це призводить до втрати інтересу до втрати інтересу до вивчення англійської мови, оскільки немає

мотивації. Дитина втомлюється від того, що педагог використовує традиційні методи викладання англійської мови. У багатьох школах у сільській місцевості бракує обладнання, яке допомагає спростити навчання: відсутні мультимедійні класи, лінгафонні кабінети, навчальний матеріал та відеозаписи. Оскільки на вивчення англійської мови відводиться 2 години на тиждень, діти неспроможні за цей час досконало оволодіти матеріалом. Якщо учитель вирішив проводити уроки англійської мови, то весь урок учитель пояснює новий матеріал китайською мовою. Педагогу самому дуже важко викладати новий предмет англійською мовою, а для учнів сільських шкіл – це один шанс спробувати спілкуватися англійською мовою, та і то не дуже вдалий.

Висновки. Охарактеризовано проблеми питання організації підготовки вчителів у КНР. Розкрито вимоги, мета та завдання, зміст, форми та методи, які використовують при підготовці майбутніх учителів англійської мови. Охарактеризовано заклади та виявлено, що усі ВНЗ мають 5 категорій (університети загального профілю, технологічні університети та інститути, педагогічні університети та коледжі, спеціальні коледжі та інститути). Зазначено, що в Китаї працюють викладачі-іноземці, але, крім-того, що вони є носіями англійської мови, відповідної освіти їм бракує.

Отже, питання викладачів у Китаї стоїть дуже гостро, незважаючи на те, що уряд докладає багато зусиль для подолання цієї проблеми, багато років нічого не змінюється.

Література

1. Закони Освіти у КНР [Електронний ресурс]. URL: http://www.moe.edu.cn/english/laws_e.htm
2. Лу Шаньшань. Підготовка вчителів початкової школи в Китайській Народній Республіці: дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти". – Харків, 2012. – С. 97.
3. Лю Сяоянь. Подготовка учителей в Китае. *Педагогика*. 1999. № 3. – С. 117–120.
4. Подготовка педагогических кадров [Электронный ресурс]. URL: http://russian.china.org.cn/china/archive/China2007/200711/29/content_9317454.html
5. Положение с корпусом преподавателей [Электронный ресурс]. URL: <http://saint-petersburg.china-consulate.org/rus/zgjij/t173665.htm>
6. Попова Ж. Г. Социально-психологические особенности представленный об имидже учителя начальной школы : дис. канд. психол. наук : спец. 19.00.05 "Социальная психология". – Москва, 2007. – 198 с.
7. Chinese Education [Електронний ресурс]. URL: <http://countrystudies.us/china/65.htm>
8. People's Daily Online, 07/09/2006 [Електронний ресурс]. URL: <http://en.people.cn/200608/17/archive.html>
9. Shu, D., Li, Z., & Zhang, Y. 上海市小学英语教学情况的调查与思考 [Primary school English education in Shanghai: A survey and some thoughts]. *外语界*, 2003. 3, P. 54–62.
10. Zhang Xiao-qing. An investigation and analysis of professional states of primary school English teachers in Chongqing rural areas. *Journal of Chongqing College of Education*, 2005. (5).

References

1. Zakony osvity u KNR [The Laws of education in PRC]. moe.edu.cn.

Retrieved from http://www.moe.edu.cn/english/laws_e.htm

2. Lu, Shanshan (2012). Podhotovka vchiteliv pochatkovoyi shkoly v Kytaiskiy Narodniy Respublitsi. [The preparing of the teachers in primary school of PRC]. Candidates thesis. Kharkiv: KhNPU [in Ukrainian].

3. Liu Siaoan (1999). Podhotovka uchiteley v Kitae. [Preparing of teachers in China]. Pedagogika – Pedagogy, 3 [in Russian].

4. Podhotovka pedagogicheskikh kadrov [Preparing of pedagogical personal]. russian.china.org.cn. Retrieved from http://russian.china.org.cn/china/archive /China/2007 /200711/29/content_9317454html

5. Polozhenie s korpusom prepodavateley [Order with the case of teachers]. saint-petersburg.china-consulate.org. Retrieved from <http://saint-petersburg.china-consulate.org/rus/zgjj/t173665.htm>

6. Zh. G., Popova (2007). Sotsialno psihologicheskie osobennosti ob imidzhe uchitelia nachalnoy shkoly [Socially-psychological features of representations about image of the primary school teacher]. Candidates thesis. Moscow [in Russian].

7. Chinese Education [Електронний ресурс]. URL: <http://countrystudies.us/china/65.htm>

8. People's Daily Online, 07/09/2006 [Електронний ресурс]. URL: <http://en.people.cn/200608/17/archive.html>

9. Shu, D., Li, Z., & Zhang, Y. 上海市小学英语教学情况的调查与思考 [Primary school English education in Shanghai: A survey and some thoughts]. 外语界, 2003. 3, P. 54–62.

10. Zhang Xiao-qing. An investigation and analysis of professional states of primary school English teachers in Chongqing rural areas. *Journal of Chongqing College of Education*, 2005. (5).

АНОТАЦІЯ

Метою статті є аналіз особливостей та змісту підготовки вчителів у початковій школі Китаю. Висвітлено вимоги, цілі та завдання створення міцної основи професійної компетенції, комплексного розвитку майбутнього вчителя початкової школи, формування бажання професійного самовдосконалення та саморозвитку протягом життя, зміст, форми та методи. Схарактеризовані навчальні заклади (загальноосвітні навчальні заклади та інститути, педагогічні університети та коледжі, спеціальні коледжі та інститути), які здійснюють підготовку та підвищення кваліфікації, короткий огляд поточної системи освіти у вищих навчальних закладах Китаю, закони та проекти («Проект продовження освіти для вчителів початкової та середньої школи», 1999 р.). Іноземці викладачі в Китаї стикаються з проблемами при викладанні англійської мови.

У Китаї багато іноземних вчителів англійської мови, які не мають відповідного диплома, тобто не є кваліфікованими викладачами. Незважаючи на це, ці вчителі викладають у приватних, міжнародних, місіонерських школах. В урядових та сільських школах бракує педагогів. Іноді в сільських школах взагалі немає уроків англійської мови. Тож вчителями англійської мови стають викладачі інших предметів, які трохи володіють англійською мовою. Ці педагоги не мають кваліфікації і ніколи не проходять курси підвищення кваліфікації. Вони не можуть зрозуміти англійську мову, не вміють правильно вимовляти речення, не знають англійських правил і структур. Отже, учні повторюють помилки своїх учителів. Іноді викладачі старших шкіл стають учителями англійської мови в початковій школі, не знаючи дитячої психології і не володіючи вміннями мотивувати маленьких дітей. Усе це призводить втрати дитячому інтересу до вивчення англійської мови.

Ключові слова: учитель, початкова школа, англійська мова, підготовка вчителів, Китай.

УДК 796.015.132:378.091.212

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-2-281-287

The level of physical preparedness of the first year students in the field of specialization “General physical education”

Показники фізичної підготовленості студентів першого курсу зі спеціалізації “Загальна фізична підготовка”

Tatiana Samolenko,

candidate of sciences in physical education and sports, associate professor

<https://orcid.org/0000-0003-4102-6322>

t_gold882@ukr.net

Alexander Apychev,

candidate of science in physical education and sports

<https://orcid.org/0000-0002-8070-6788>

alex8709@ukr.net

Kyiv National University of Trade and Economics

✉ 19 Kioto St.,
Kiev, 02156

Тетяна Самоленко,

кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент

Олександр Апаїчев,

кандидат наук з фізичного виховання і спорту

Київський національний торговельно-економічний університет

✉ вул. Кіото, 19, м. Київ, 02156

ABSTRACT

Strengthening and saving of students' health, increasing the level of their physical preparedness are the urgent tasks which confront the Ukrainian society. The motor activity, for students, who in higher educational institutions, is the main part of their healthy lifestyle and comprehensive development. To interest students to do sport are needed to use modern directions of physical education and to implement new methods of carrying out lessons. Consequently, students will be developing as advances identities. Exactly in student years boys and girls acquire habits of applying physical exercises for following the self-development and the improvement of activity level. The huge concern raises the annual increase of quantity of students, who for their health are related to the special medical group and are free from the physical education. It is important to mention the increasing role of physical culture in the educational system. In the article laid out the indicator results of the first year students' physical preparedness in the field of specialization “Common Physical Education”, accordingly to tests and standards, created by the Ministry of Youth and Sports of Ukraine. The estimation results of students' physical activity level allowed not only to identify the individual level of physical preparedness in each test task for the development of physical qualities but also the whole groups and departments. The results show that that the most difficult for students to pass physical standards with the endurance. Also, 15.7% of students have not been ready at all to pass the standard testing and had the low level of individual motor qualities. The successful delivery of testing standards requires the regular exercises, where students in the process of preparing have to spend more time for motor activity.

Keywords. Standards, level, student, test, testing, physical preparedness.

Вступ. Здоров'я студентської молоді є важливою темою обговорення на державному рівні, при цьому відзначається, що фізична діяльність є компонентом у збереженні й зміцненні здоров'я студентів під час навчання в вищому закладі. Фахівці фізичної культури і спорту зазначають, що одним із головних завдань фізичного виховання є підвищення рівня фізичної підготовленості студентів Т. Круцевич, 2011; Е. Грязева, М. Жукова, О. Кузнецов, Г. Петрова, 2013; Г. Бойко, Д. Мішук, 2016, 2018.

Для студентів вищих навчальних закладів рухова активність є основною складовою їх здорового способу життя та всебічного розвитку. Регулярні заняття фізкультурою, які раціонально входять у режим праці і відпочинку, сприяють не тільки зміцненню здоров'я, але й істотно підвищують ефективність освітньої діяльності. Велике занепокоєння викликає щорічне збільшення кількості студентів, які за станом здоров'я віднесені до спеціальної медичної групи та звільнені від практичних занять з фізичного виховання.

У дослідженнях багатьох науковців відзначено незадовільний стан здоров'я студентської молоді (С. Канішевський, 2007; Є. Захаріна, 2008; Т. Івчатова, 2011; І. Мартинюк, 2011; І. Вржесневський, 2011). Доведено, що впродовж всього терміну навчання у вищому закладі освіти чисельність підготовчої і спеціальної медичних груп значно зростає. Близько 80% студентів мають відхилення в стані здоров'я, понад 50% – незадовільну фізичну підготовленість.

У нефізкультурних вишах цьому сприяють заняття зі спортивною спрямованістю з різних видів. За даними вчених (Л. Гордієнко, 2003; Б. Акішин, 2008; І. Писанець, 2009; Д. Бойко, 2013), перспективним напрямком розв'язання зазначених проблем є урахування вільного вибору студентами виду спорту. У фізичному вихованні студентів тестування допомагає вирішенню низки складних педагогічних завдань: визначення розвитку рухових якостей, порівняння підготовленості студентів різного віку і статі; забезпечення об'єктивного контролю навчання студентів; проведення відбору для занять учнів тим чи іншим видом спорту (Ю. Д. Железняк, 2006).

Міністерство молоді та спорту України затвердило тести й нормативи для проведення щорічного оцінювання фізичної підготовленості населення України, обов'язкового для учнів, студентів і військовослужбовців. Згідно з повідомленням прес-служби міністерства щорічне оцінювання фізичної підготовленості населення України передбачає виконання особами різної статі й віку комплексу тестів і нормативів для визначення рівня їхньої фізичної підготовленості. Система тестування для категорій учасників складається за видами тестів на витривалість, силу, швидкість, спритність, гнучкість, а за результатами тестування оцінювання проводиться за чотирма рівнями фізичної підготовленості: високий, достатній, середній, низький. Оцінка результатів здійснюється за таблицею нормативів е баллах від 2 до 5. У повідомленні зазначено? що починаючи з 2017 року проведення

щорічного оцінювання фізичної підготовленості населення України стане головним показником системи контролю стану фізичного розвитку та здоров'я населення України, сприятиме формуванню в населення України потреби в руховій активності, формуванню здорового способу життя, патріотизму та національної свідомості населення України.

Лист Міністерства освіти і науки України керівникам вищих навчальних закладів від 10.05.2017 року № 409 радить провести щорічне оцінювання фізичної підготовленості студентської молоді та подати до органів управління освіти районних, районних у містах Києві та Севастополі державних адміністрацій, виконавчим органам міських рад звіт про результати до 28 жовтня 2017 року.

Згідно з наказом № 1330 від 17.05.2017 року слід увести в дію Тимчасовий порядок проведення щорічного оцінювання фізичної підготовленості студентів КНТЕУ до затвердження вченою радою університету, здійснювати у відповідності до інструкції проведення тестів і нормативів щорічного оцінювання фізичної підготовленості, узагальнювати та подавати інформацію про результати проведення тестування.

Зв'язок з важливими науковими й практичними завданнями виконано відповідно до тематичного плану наукових досліджень КНТЕУ в межах науково-дослідної роботи кафедри фізичної культури, викладачі кафедри працюють над розробкою теми "Дослідження особливостей фізичного розвитку студентів з низьким рівнем фізичної підготовленості", затвердженої вченою радою КНТЕУ 30 листопада 2017 року, протокол № 4.

Метою дослідження є визначення рівня фізичної підготовленості студентів першого курсу зі спеціалізації "Загальна фізична підготовка". Завданням стало визначити рівень фізичної підготовленості студентів першого курсу зі спеціалізації "Загальна фізична підготовка".

Методи та методика дослідження. Використовувались державні тести здобувачів вищої освіти, які відображають рівень розвитку фізичних якостей. Види тестів на витривалість; силу, стрибучість; швидкість; кондиційні здібності, та гнучкості.

Результати та дискусії. Тестування проводилось серед студентів першого курсу зі спеціалізації "Загальна фізична підготовка" у спортивному комплексі Київського національного торговельно-економічного університету (КНТЕУ). Тестування пройшли в травні 2017-2018 навчального року після закінчення другого семестру. Використовувались державні тести здобувачів вищої освіти – жінки 17 років; 18-20 років; 21-25 років. Види тестів: біг на 2000 м, хв.; згинання і розгинання рук в упорі, лежачи на підлозі, кількість разів, або стрибок у довжину з місця, см; підтягування у висі, лежачи, кількість разів або згинання і розгинання рук в упорі, лежачи, разів; біг на 100 м, с; човниковий біг 4x9 м, с; нахил тулуба вперед з положення сидячи, см; піднімання тулуба в сід, 30 с, разів, 1 хв.

Заняття з фізичного виховання в КНТЕУ йдуть за секційною системою навчання. Студенти розподіляються по відділеннях з різною

спортивною спеціалізацією з урахуванням зацікавленості, попереднього рухового досвіду, наявності певної спеціальної підготовки. Кожен студент відвідує секційні заняття, які проводяться згідно з робочою програмою для груп. До тестування були допущені тільки ті студенти, які попередньо пройшли медичне обстеження, ознайомлені з технікою і правилами безпеки під час виконання тестів.

У тестуванні брали участь 152 студентки перших курсів зі спеціалізації “Загальна фізична підготовка”, з шести факультетів, на заняттях займаються тільки дівчата.

Загалом у дослідженні зі спеціалізації “Загальна фізична підготовка” на високий рівень фізичної підготовленості склали 14 студенток (9.2%), достатній – 61 студентка (4.1%), середній – 53 студентки (34.8%), низький – 24 студентки (15.7%).

Студентки з факультету ресторанно-готельного і туристичного бізнесу (ФРГТБ) спеціалізацію відвідує 31 дівчина, з них 16 років – 1, 17 – 6, 18-20 – 24.

Учні старшого шкільного віку, слухачі навчальних закладів, що надають повну загальну середню освіту 16 років – 1: перший тест склала на 4 бали, другий – на 2 бали; третій, четвертий, п'ятий виконала на 5 балів. Загалом, у дівчинки високий рівень фізичної підготовленості – 21 бал.

Учні старшого шкільного віку, слухачі навчальних закладів, що надають повну загальну середню освіту, 17 років – 6: перший тест склали 2 студентки на 2 бали, одна – на 3 бали, 3 студентки цей тест не виконали зовсім. Другий тест 2 студентки склали на 3 бали, 2 студентки – на 5 балів, одна – на 4 бали і одна – на 2 бали. Третій тест дві студентки склали на 4 бали, одна на 2 бали, дві на 3 бали, одна на 5 балів. Четвертий тест три студентки склали на 3 бали, одна – на 5 балів, дві – на 4 бали. П'ятий тест шість дівчат виконали на 5 балів, одна – не змогла виконати.

Здобувачі вищої освіти 18-20 років – 24: перший тест на 5 балів не склала жодна студентка, на 4 бали – 3 студентки, на 3 бали – 1, на 2 бали – 3, 17 студенток цей тест не склали зовсім. Другий тест на 5 балів здали 2 студентки, на 4 бали – 2 студентки, на 3 бали – 9, на 2 бали – 8, 3 студентки цей тест не склали зовсім. Третій тест на 5 балів не склала жодна студентка, на 4 бали – 1 студентка, на 3 бали – 6, на 2 бали – 11, 6 студенток цей тест не склали зовсім. Четвертий тест на 5 балів склали 9 студенток, на 4 бали – 7 студенток, на 3 бали – 5, на 2 бали – 2, одна студентка цей тест не склала. П'ятий тест на 5 балів склали 14 студенток, на 4 бали – 2 студентки, на 3 бали – 3, на 2 бали – 1, 4 студентки цей тест не здали.

Взагалі, в дослідженні студентів на високий рівень фізичної підготовленості склали 4 студентки, на достатній – 9, на середній – 11, на низький – 7.

З факультету обліку, аудиту, і інформаційних систем (ФОАІС) спеціалізація “Загальна фізична підготовка” відвідують 15 студенток, з них на високий рівень склали – 1; на достатній – 6; на середній – 5; на низький – 3.

Учні старшого шкільного віку, слухачі навчальних закладів, що надають повну загальну середню освіту 17 років – 9: перший тест на 2 бали –

1, 8 студенток цей тест не склали зовсім. Другий тест на 5 балів – 1, на 4 бали – 5, на 3 бали – 2; на 2 бали – 1. Третій тест на 5 балів не склала жодна студентка, на 4 бали – 2, на 3 бали – 6; одна студентка не змогла скласти цей тест. Четвертий тест на 5 балів – 5, на 4 бали – 3, на 3 бали – 1. П'ятий тест на гнучкість на 5 балів – 6, на 2 бали – 3 студентки.

Здобувачі вищої освіти 18-20 років – 6: перший тест на 4 бали склала 1 студентка, на 2 бали – 1, 4 студенток цей тест не склали зовсім. Другий тест на 4 бали – 1 студентки, на 3 бали – 1, на 2 бали – 4. Третій тест на 5 балів склала 1 студентка, на 4 бали – 1 студентка, на 3 бали – 1, 3 студентки цей тест не склали зовсім. Четвертий тест на 5 балів здали 2 студентки, на 3 бали – 3, на 2 бали – 1, П'ятий тест на 5 балів склали 2 студентки, на 4 бали – не склав ніхто, на 3 бали – 1, на 2 бали – 3.

3 факультету фінансів і банківських справ (ФФБС) спеціалізацію відвідують 8 дівчат, з них 17 років – 3, 18-20 років – 5.

Учні старшого шкільного віку, слухачі навчальних закладів, що надають повну загальну середню освіту (17 років), – 3: перший тест не виконала жодна студентка. Другий тест на 4 бали – 1, на 2 бали – 2. Третій тест на 4 бали – 1, на 3 бали – 2. Четвертий тест на 5 балів – 1, на 3 бали – 1, на 2 бали – 1. П'ятий тест на гнучкість на 5 балів – 3 студентки.

Здобувачі вищої освіти (18-20 років) – 5: перший тест на 3 бали склала 1 студентка, 4 студентки цей тест не склали зовсім. Другий тест на 3 бали – 2, на 2 бали – 3. Третій тест на 3 бали – 3, дві не виконали тест. Четвертий тест на 5 балів склали 4 студентки, на 3 бали – 1. П'ятий тест на 5 балів склали всі 5 студенток.

Таким чином, на високий рівень не виконала жодна студентка; на достатній – 5; на середній – 2; на низький – 1.

3 факультету економіки, менеджменту і психології (ФЕМП) спеціалізація "Загальна фізична підготовка" відвідують 20 студенток, з них 17 років – 6, 18–20 років – 13, 36 років – 1.

Учні старшого шкільного віку, слухачі навчальних закладів, що надають повну загальну середню освіту (17 років), – 6: перший тест на 2 бали склали 3 студентки, 3 – не виконали зовсім. Другий тест на 5 балів – 1, на 4 бали – 3, на 2 бали – 2. Третій тест на 3 бали – 3, на 2 – 1, 2 – не склали тест. Четвертий тест на 5 балів – 4, на 4 бали – 2. П'ятий тест на 5 балів – 5, на 4 бали – 1 студентка.

Здобувачі вищої освіти (18-20 років) – 13: перший тест склали на 4 бали – 1, на 3 бали – 6 студенток, на 2 бали – 4, 2 студентки цей тест не склали зовсім. Другий тест на 5 балів – 1, на 3 бали – 5, на 2 бали – 6, одна не змогла скласти цей тест. Третій тест на 5 балів – 1, на 4 бали – 1, на 2 бали – 2, 5 – не склали цей тест.

Четвертий тест на 5 балів склали 2 студентки, на 4 бали – 4, на 3 бали – 3, на 2 бали – 1, 3 – не склали цей тест. П'ятий тест на 5 балів здали 7 студенток, на 4 бали – 2, на 3 бали – 4 студентки.

Особи зрілого віку одна і показала середній рівень фізичної підготовленості, 1 тест виконала на 2 бали, 2–5, 3–3, 4–5, 5–5.

Загалом, на високий рівень склали – 1; на достатній – 8; на середній –

7; на низький – 3 особи.

3 факультету торгівлі і маркетингу (ФТМ) відвідує 16 студенток, з них на високий рівень склали – 3; на достатній – 5; на середній – 4; на низький – 4.

Здобувачі вищої освіти 18-20 років: перший тест на 5 балів склали – 1 особа, на 4 бали здали 3 студентки, на 3 бали – 2, на 2 бали – 2, 8 студенток цей тест не здали зовсім. Другий тест на 5 балів – 3, на 4 бали – 5, на 2 бали – 6, одна не змогла скласти цей тест. Третій тест на 5 балів – 1, на 4 бали – 2, на 3 бали – 2, на 2 бали – 3, 8 – не здали цей тест. Четвертий тест на 5 балів склали 8 студенток, на 4 бали – 2, на 3 бали – 5, на 2 бали – 1, 1 – не склали цей тест. П'ятий тест на 5 балів склали 12 студенток, на 4 бали – 1, на 2 бали – 3 студентки.

3 факультету міжнародної торгівлі і права (ФМТП) відвідують 64 студентки, на високий рівень здали – 5; на достатній – 29; на середній – 24; на низький – 6.

Здобувачі вищої освіти (18-20 років) – 64: перший тест на 5 балів не склали жодна студентка, на 4 бали – 9 студенток, на 3 бали – 10, на 2 бали – 19, 26 студенток цей тест не склали зовсім. Другий тест на 5 балів склали 11 студенток, на 4 бали – 13 студенток, на 3 бали – 22, на 2 бали – 18, Третій тест на 5 балів – 2 студентки, на 4 бали – 10 студенток, на 3 бали – 17, на 2 бали – 19, 15 студенток цей тест не здали зовсім. Четвертий тест на 5 балів здали 31 студентка, на 4 бали – 17 студенток, на 3 бали – 10, на 2 бали – 1, 4 студентки цей тест не склали. П'ятий тест на 5 балів склали 50 студенток, на 4 бали – 3 студентки, на 3 бали – 3, на 2 бали – 6, 2 студентки цей тест не склали.

Висновки. Успішне складання нормативів тестування вимагає регулярних занять, де студенти повинні в процесі підготовки більше часу відводити для рухової активності. Таким чином, на задовільному рівні залишилися результати студентів з витривалості. Зниженню цієї якості сприяє той факт, що заняття на повітрі починаються весною з травня, де незабаром починається прийняття тестів. Студенти не встигають удосконалити цю фізичну якість. Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження будуть спрямовані на розробку програми занять, які сприяють підвищенню рівня фізичної підготовленості студентів.

Література

1. Журавель О. О. Проблема формування вмінь і навичок фізичного самовдосконалення студентів в сучасних умовах функціонування системи вищої освіти. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2012. – № 3. – С. 57-60.

2. Лист Міністерство освіти і науки України. Керівникам вищих навчальних закладів, щодо проведення фізичної підготовленості студентів та подання звітів про результати до 28 жовтня 2017 року. Київ. – № 409 від 10.05.2017.

3. Наказ № 1330 від 17.05.2017 року, Тимчасовий порядок проведення щорічного оцінювання фізичної підготовленості студентів КНТЕУ, Київський національний торговельно-економічний університет, м. Київ.

4. Постанови Кабінету Міністрів України "Про затвердження Порядку проведення щорічного оцінювання фізичної підготовленості населення України" від 9 грудня 2015 року – містять доручення уряду місцевим адміністраціям та

профільним міністерствам проводити щорічну оцінку фізичної підготовленості населення України з 2017 року.
<http://www.kmu.gov.ua/control/ru/cardnpd?docid=248719427>.

References

1. Zhuravel, O. O. (2012). Problema formuvannia vmin i navychok fizychnoho samovdoskonalennia studentiv v suchasnykh umovakh funkcionuvannia systemy vyshchoi osvity. [Problem of formation of skills and abilities of physical self-improvement of students in modern conditions of functioning of the system of higher education], Pedagogika, psikhologiya i mediko-biologicheskiye problemy fizicheskogo vospitaniya i sporta. № 3, 57–60. [in Ukrainian].

2. Lyst Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Kerivnykam vyshchyykh navchalnykh zakladiv, shchodo provedennia fizychnoi pidhotovlenosti studentiv ta podannia zvitiv pro rezultaty do 28 zhovtnia 2017 roku. Kyiv. – № 409 vid 10.05.2017.

3. Nakaz № 1330 vid 17.05.2017 roku, Tymchasovyi poriadok provedennia shchorichnoho otsiniuvannia fizychnoi pidhotovlenosti studentiv KNTEU, Kyivskiy natsionalnyi torhovelno-ekonomichnyi universytet, m. Kyiv.

4. Postanovy Kabinetu Ministriv Ukrainy "Pro zatverdzhennia Poriadku provedennia shchorichnoho otsiniuvannia fizychnoi pidhotovlenosti naselennia Ukrainy" vid 9 hrudnia 2015 roku – mistiat doruchennia uriadu mistsevym administratsiam ta profilnym ministerstvam provodyty shchorichnu otsinku fizychnoi pidhotovlenosti naselennia Ukrainy z 2017 roku.
<http://www.kmu.gov.ua/control/ru/cardnpd?docid=248719427>.

АНОТАЦІЯ

Зміцнення й збереження здоров'я студентів, підвищення рівня їхньої фізичної підготовленості – найактуальніші з головних завдань, які стоять перед українським суспільством. Для студентів вищих навчальних закладів рухова активність є основною складовою їх здорового способу життя та всебічного розвитку. Зацікавити студентів цілеспрямовано займатися фізичною культурою, для цього слід використовувати сучасні напрямки фізичної культури, застосовувати нові методики ведення занять, тоді студенти будуть розвиватися як сучасні особистості. Саме в студентські роки юнаки і дівчата набувають навички застосування фізичних вправ для подальшого самовдосконалення і покращення фізичної підготовленості. Велике занепокоєння викликає щорічне збільшення кількості студентів, які за станом здоров'я віднесені до спеціальної медичної групи та звільнених від практичних занять з фізичного виховання. Слід відзначити зростаючу роль фізичної культури в загальній системі освіти. У статті викладено результати показників рівня фізичної підготовленості студентів перших курсів зі спеціалізації "Загальна фізична підготовка", згідно тестам і нормативам, розробленими Міністерством молоді та спорту.

Результати оцінювання рівня фізичної підготовленості дозволили визначити не тільки індивідуальний рівень фізичної підготовленості студентів в кожному тестовому завданні з розвитку фізичних якостей так і цілих груп, та факультетів. Результати виявили наступне, що студентам найважче здавати норматив з витривалості, а 15.7% студентів зовсім не були готові к здачі нормативів тестування, та мали низький рівень розвитку окремих рухових якостей.

Успішна здача нормативів тестування вимагає регулярних занять, де студенти повинні у процесі підготовки більше часу відводити для рухової активності.

Ключові слова. Нормативи, рівень, студент, тести, тестування, фізична підготовленість.

УДК 378.0011.3

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-2-288-298

Technology of formation of future teachers` readiness to self-development in the process of professional preparation

Технологія формування готовності майбутніх учителів до самовдосконалення у процесі професійної підготовки

Svitlana Khatuntseva,
candidate of pedagogical sciences,
associate professor

Світлана Хатунцева,
кандидат педагогічних наук, доцент

<http://orcid.org/0000-0002-4377-6058>

katuncevasm@gmail.com

*Berdyansk State Pedagogical
University*
✉ street Schmidt, 4
Berdyansk, Zaporizhzhia region,
71100

*Бердянський державний
педагогічний університет*
✉ вул. Шмідта, 4
м. Бердянськ, Запорізька обл.,
71100

Original manuscript received August 27, 2018

Revised manuscript accepted September 12, 2018

ABSTRACT

Scholarly-theoretical subsoil of an issue of researching of incipience and improvement of technical bases of formation future teachers` readiness to self-development is analyzed from scholarly point of view. Technical bases of formation of future teachers` readiness to self-development in the process of the professional preparation are characterized.

It was discovered that the educational dominant, which develops constantly, is the basis of the system of higher education, the main goal of which is self-education and self-improvement of a personality. It was found out, that future teacher who is able to think critically has to work out with diverse information, use acquired knowledge and skills for creative solution of professional issues.

It was emphasized that innovations in the field of higher education demand social and the civilization process of transforming of societies, modernization and implementation of new pedagogical technologies into the educational process. Use of new pedagogical technologies increases motivation of a getter of higher education, and also promotes formation of future teachers` readiness to self-development in the process of individualization of professional preparation.

The attention is drawn to the role of creative self-realization and self-organization in the process of formation of future teachers` readiness to professional self-development.

The attention is paid to researching of technologists of studding, at first, as an aspect of pedagogic science, which investigates and elaborates aims, content, methods of education as a model of pedagogic process and algorithm of pedagogic activity, which combines component of pedagogic process, at second, as realization of technological process of studding, which consists of functioning all of personal, instrumental, methodological and methodical teaching ways of studding. That`s why, the technology of

formation of future teacher's readiness to self-development in the process of individualization of professional preparation is based on scholarly, procedural-active components.

It was substantiated that introduction of the indicated technology promotes the intensification of all levels of the educational process, increasing of efficiency and quality of the process of self-improvement at the expense of the realization of opportunities and individual characteristics, conscious creation of new values and aspirations for a student; finding and use of incentives of activation of cognitive activity of future teacher's cognitive activity in the process of professional preparation; deepening of intersubject relations at the expense of use of modern means of elaboration of information doing the tasks with different ranges of complexity.

Keywords: *readiness, self-development, technology, professional, self-organization*

Постановка проблеми. Оновлення системи освіти, її ретельне реформування є основою для створення інтелектуального й духовного потенціалу народу України, виходу вітчизняної науки, техніки та культури на світовий рівень. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.), законах України “Про освіту” (2016 р.), “Про вищу освіту” (2016 р.) йдеться про такі стратегічні завдання реформування освіти, як відродження її національної складової – найважливішої ланки у вихованні свідомих громадян української держави, формуванні освіченої, творчої особистості; виведення освіти України на рівень розвинутих країн світу. Освітня домінанта, що постійно розвивається, є основою системи вищої освіти, головне завдання якої – самоосвіта та саморозвиток особистості, здатної критично мислити, опрацювати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання й уміння для творчого вирішення професійних проблем. Проте вивчення сучасної практики формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки дає підстави для висновку, що ідея самовдосконалення поки не знайшла достатнього відбиття в її змісті.

Фундаментальними для нашого дослідження є концептуальні ідеї смислового простору філософського знання, розуміння проблеми самовдосконалення, які розкривають у своїх роботах В. Ільїн, Ю. Коваленко, В. Кремень. Проблема самовдосконалення особистості досліджували такі відомі вчені: І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, А. Капська, А. Макаренко, М. Монтессорі, В. Муляр, В. Сухомлинський, К. Ушинський. Підготовці майбутніх учителів присвячено праці дослідників: теорія діяльності і розвитку особистості як її суб'єкта (К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, А. Адлер, Б. Ананьєв, Р. Бернс, Н. Бібік, О. Бодальов, Л. Божович, А. Брушлинський, Г. Костюк, О. Левченко, О. Леонтєв, А. Маркова, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, С. Рубінштейн, О. Сергєєнкова, А. Суцєнко та інші); дослідження з проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя до педагогічної діяльності (О. Абдулліна, Є. Барбіна, Н. Волкова, І. Глазкова, В. Гриньова, О. Дубасєнук, К. Дурай-Новакова, В. Жигір'я, Л. Коваль, В. Кукушин, Ю. Кулюткін, Т. Леонтєва, І. Облес, А. Роботова,

В. Семиченко, Т. Сущенко, І. Шапошнікова та інші); різні аспекти теоретичної та методичної підготовки майбутніх фахівців до професійного самовдосконалення (Т. Вайніленко, О. Ігнатюк, А. Крамаренко, О. Павлюк, Р. Пріма, Т. Приходько, І. Скляренко, Л. Сущенко та інші). Водночас, аналіз наукових розвідок із окресленої проблеми засвідчує, що проблема формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки не була предметом спеціального наукового дослідження. Глибина й темпи здійснення перетворень у галузі вищої освіти не задовольняють вимог і потреб суспільства, держави, особистості. Дослідження слугують підґрунтям для більш точного розуміння проблеми застосування технології формування готовності майбутніх учителів до самовдосконалення різняться залежно від обраної наукової позиції. Актуальність вивчення підсилюється тим, що зазначена готовність формується в процесі професійної підготовки.

Метою роботи є вивчення технологічних основ формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі професійної підготовки.

Завдання статті: на основі вивчення літератури здійснити аналіз науково-теоретичного підґрунтя проблеми становлення й розвитку технологічних основ формування у майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в науковій думці; охарактеризувати технологічні основи формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі професійної підготовки.

Методи та методики дослідження. Для вирішення поставлених завдань, досягнення мети використано комплекс сучасних загальнонаукових методів дослідження, адекватних природі феномену, який вивчається: теоретичних (історико-логічний, проблемно-цільовий, порівняльний) із метою визначення поняттєво-категорійного апарату; емпіричних (бесіди, анкетування).

Результати та дискусії. Однією з вимог до організації та проведення педагогічного дослідження є вивчення сукупності базових засобів, методів, прийомів, що застосовуються в науці з метою визначення позицій, підходів відповідно до формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення. Забезпечення цілісного розгляду досліджуваних процесів вимагає їх висвітлення на технологічному рівні. Слід зауважити, що до роз'яснення та витлумачення сенсу поняття “технологія”, використаного у зв'язку з технічним прогресом і характеризованого як сукупність знань про способи й засоби обробки різноманітних матеріалів, вдається багато дослідників. Останніми роками широко використовують поняття “педагогічна технологія”, яке ототожнюють з такими поняттями, як “технологія навчання”, “освітня технологія”, “технології в освіті” тощо.

До витоків розробки проблеми технології в українській педагогічній думці звертаються багато вчених (Воронкін, 2016). Дослідники вважають, що науковий термін “технологія виховання” вперше ввів у педагогічну

науку А. Макаренко, який довів необхідність використання “педагогічної техніки”, яка “на вершинах педагогічного “Олімпу” у сфері виховання вважалася ерессю”. Педагог акцентував на тому, що при вихованні людини виникають “труднощі не в тому, що саме треба робити, а яким чином це зробити. А це вже є питанням педагогічної техніки”. А. Макаренко констатував: “Наше педагогічне виробництво ніколи не будувалося за технологічною логікою, а завжди за логікою моральної проповіді (Макаренко, 1988). Саме тому в нас просто відсутні всі важливі відділи виробництва: технологічний процес, облік операцій, конструкторська робота, застосування кондукторів і пристроїв, нормування, контроль, допуски і браковка” (Макаренко, 1988 : 540).

Науковці наголошують, що важливими нерозкладними в освіті є компоненти складних систем, теоретичних побудов, пов'язані певними відношеннями з іншими об'єктами, елементами педагогічної технології. Так, А. Макаренко виокремив тон і стиль, традиції, які складаються в колективі, а головне завдання педагога – не придумувати і не нав'язувати ті чи інші звичаї, погляди, норми поведінки, що склалися історично, узвичаєння, традиції, а виховувати їх і зберігати (Макаренко, 1988 : 540). Виробнича праця дітей – це ще один важливий елемент педагогічної технології А. Макаренка. Разом з тим, “праця як виховний засіб можлива як частина загальної системи” й без паралельної освіти вона не принесе виховної користі” (Прокопенко, Євдокімов, 1995 : 9). В. Сластьонін підкреслює, що масові застосування педагогічних технологій дослідники відносять до початку 60-х років ХХ століття, що пов'язане з реформуванням спочатку американської, а потім європейської школи (Сластьонін, Чижаківа, 2003). Учені І. Прокопенко та В. Євдокімов виокремлюють такі етапи педагогічної технології А. Макаренка (Прокопенко, Євдокімов, 1995): по-перше, засвоєння вихованцями вимог учителя, який є носієм цінностей і світоглядних установок, серед яких найважливіші – повага до особистості іншої особистості, збереження почуття власної гідності, створення умов для розвитку людини; по-друге, названі вимоги мають бути прийнятні людьми, які об'єднані спільною діяльністю, спільними інтересами, метою, проектом, а саме - активом колективу; по-третє, формування внутрішніх структур людської психіки через засвоєння зовнішньої соціальної поведінки, тобто інтеріоризація вимог усіма членами колективу; по-четверте, соціально схвалюване уявлення більшості людей та засвоєння норм, цінностей і неухильне їх виконання.

Нам імпонує думка Є. Полат, який характеризує “технологію навчання” як “сукупність прийомів, дій учнів, що виконуються у визначеній послідовності. Це дає змогу реалізувати той чи інший метод навчання або їх сукупність, котрі забезпечують реалізацію певного підходу до навчання, певної системи” (Полат, 2005 : 27). А. Морозов, Д. Чернилевський подають визначення педагогічних технологій через близьке за значенням технологія навчання. Учені доводять, що педагогічні технології є комплексною інтегративною системою, що

включає впорядковані операції і дії, є складною, найважливішою частиною роботи з організації навчальної діяльності вчителя й учнів, яка передбачає визначення кінцевого результату, забезпечуючи педагогічне цілепокладання; змістові, інформаційно-предметні та процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння знань, формування спеціальних умінь, а також індивідуально-особистісних якостей тих, хто навчається, відповідно до цілей навчання; включають принципи побудови засобів діагностування якості дидактичного процесу (Чернилевський, Морозов, 2001 : 210). Учені звертають увагу, що сучасність характеризується наявністю протиріч, які відбиваються на концепції людського самовдосконалення. На арені світу ідеалів та цінностей з'являються програми саморозвитку особистості, які формуються за такими напрямками: реальне та ідеальне, існуюче та належне. “Це знаходить відображення в суспільній свідомості, у розвитку педагогічної науки, у яких формується кілька альтернативних концепцій саморозвитку, зв'язаними з протилежними уявленнями про досконалість (приклад – мета виховання – ідеальна людина, що намагається дотримуватися морального імперативу, та раціональна людина – реально існуючий об'єкт для наслідування)” (Андрущенко, 2006 : 28).

Майбутній фахівець, учитель зокрема, має бути готовим до постійного оновлення знань; уміти займатися самоосвітою, самовихованням, визначати педагогічні бар'єри та уміти їх долати й запобігати. Аналіз теоретичного осмислення проблеми формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі професійної підготовки дає можливість стверджувати, що це питання у вітчизняній і зарубіжній науці має різнопланову інтерпретацію відповідно до особливостей, цілей педагогіки, психології, соціології, культурології, антропології, теорії діяльності. Складність зазначеної проблеми доводить необхідність її розгляду на технологічному рівні. Формування готовності до самовдосконалення передбачає: по-перше, перетворення знань майбутніх педагогів про самовдосконалення як тривекторний процес самоосвіти, самовиховання та саморозвитку в особистісно значущі; по-друге, оволодіння теорією побудови й реалізації концепції “Я” – особистості, орієнтованої до вершин самовдосконалення; по-третє, сформованість умінь цілепокладання, які сприяють досягненню та втіленню бажаного результату – цілереалізації; по-четверте, сформованість умінь подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання (Хатунцева, 2017 : 176). Отже, необхідно вивчити проблему формування готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення як сукупність способів переробки інформації й операцій, що сприяють творенню нових знань, програмних результатів.

Тема застосування педагогічних технологій тісно пов'язана з вивченням методики. Підтримуємо думку В. Стрельнікова, який зазначає, що в чистому вигляді технологія і методика зустрічаються дуже рідко, оскільки будь-яка педагогічна система залежно від рівня її інструментарію може бути ближчою як до технології (висока

інструментальність), так і до методики (низька інструментальність) (Стрельніков, 2013). Ідея використання комп'ютерів як інструментів пізнання є відносно новою. Деякі прикладні системи, їх опис поданий далі, були задумані та використані спочатку як інструменти визначення процесу цілеспрямованого, активного відображення дійсності у свідомості людини, зумовленого суспільно-історичною практикою людства. Однак, більшість цих систем використовувалися як обслуговуючі програми для підвищення ефективності використання ресурсів (праці, інформації), що відбиває взаємозв'язок між кількістю і якістю, продуктивності праці їх користувачів (наприклад, бази даних). Існує небагато наукових праць з цього питання. Викладачі зараз починають активно використовувати комп'ютери більш конструктивістським способом. Учені зауважують, що інструменти пізнання перебувають нині в основному на стадії розробки, а певний досвід і проведені наукові дослідження вказують на перспективність використання комп'ютерів як інструментів пізнання, однак ця сфера потребує додаткових досліджень (Стрельніков, 2013 : 50).

За характером процесу обміну інформацією (фактами, ідеями, поглядами) між учасниками освітнього процесу з метою передавання та одержання інформації, тобто комунікації між викладачем і студентом, усі існуючі технології дистанційного навчання умовно класифікують на чотири типи: самонавчання, навчання "один на один", "один з багатьма" і "багато з багатьма". Схарактеризуємо перший тип технологій дистанційного навчання, що передбачає мінімальну участь викладача в освітньому процесі, оскільки майбутній педагог самостійно працює з освітніми ресурсами, здійснює самоосвіту через комп'ютерні технології (бази даних, мультимедіа і гіпермедіа, мережу Інтернет). Навчання "один на один" забезпечує індивідуальний підхід до запитів студента, реалізується переважно за допомогою телефона й електронної пошти, що важливо для здійснення індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя. Технології дистанційного навчання "один з багатьма" не забезпечують активної ролі студента в комунікації з викладачем чи експертом. Учені зауважують, що це можуть бути: лекції, записані на відео й трансльовані телебаченням; так звані "е-лекції" (електронні лекції) – добірка навчального матеріалу, витягів із книг і статей, що мають на меті підготувати майбутніх учителів до подальших дискусій; серія навчальних електронних симпозиумів – послідовний виступ кількох авторів ("перших спікерів") тощо. Як слушно зауважують науковці, технології дистанційного навчання "багато з багатьма" характеризуються активною взаємодією всіх учасників освітнього процесу. Крім аудіо, аудіографічних і відеоконференцій, комп'ютерні комунікації створюють умови для використання традиційних активних методів, форм і технологій навчання: дебатів, рольових і ділових ігор, мозкових атак тощо (Стрельніков, 2013 : 70). Парадигма дистанційної освіти, яка визначає цінність організаційної діяльності, технології, методи навчання, заснована на принципах, що забезпечують взаємозв'язок всіх аспектів

дистанційної освіти – технологічного, організаційного, педагогічного і ціннісного. Учені виокремлюють такі принципи дистанційної освіти як системи, відмінної від класичної освіти: відкритості, гнучкості, активізації, адекватності технології, мобільності навчання, гуманізму, альтернативності, індивідуалізації. У контексті нашого дослідження цінним є принцип індивідуалізації. Зупинимось на ньому більш детально. У результаті аналізу наукової літератури з порушеної проблеми вважаємо, що індивідуалізацію професійної підготовки майбутнього вчителя розглядають як організацію освітнього процесу, що передбачає добір засобів, темпу навчання, враховуючи індивідуальні особливості особистості, та як низку заходів, що забезпечують індивідуальний підхід до студента педагогічного ЗВО (Хатунцева, 2012). На думку науковців, індивідуалізація передбачає врахування індивідуальних особливостей майбутнього вчителя при виборі термінів навчання і навчальних блоків. Крім того, забезпечує індивідуальну взаємодію тьютора і студента як безпосередньо, так і за допомогою сучасних інформаційних засобів, дає можливість навчатися поза навчальною групою, поза аудиторією, але за умови контролю ЗВО на основі спостереження за поведінкою та досягненнями студента з метою забезпечення оптимальних результатів і співвіднесення їх із очікуваними (Стрельников, 2013). Необхідно звернути увагу на значення творчої самореалізації та самоорганізації в процесі формування готовності майбутніх учителів до професійного самовдосконалення. Учені наголошують, що проникнення індивідуума в зовнішній світ проходить за допомогою діяльності, що забезпечує створення продуктів, адекватних пізнавальним сферам. У свою чергу засвоєння зовнішніх освітніх галузей супроводжується розвитком внутрішнього світу майбутнього фахівця, його креативних, когнітивних, організаційно-діяльнісних якостей. На думку дослідників, творча самореалізація студента розкривається за допомогою трьох взаємозв'язаних цілей: створення освітньої продукції; засвоєння базового змісту через порівняння з досягнутими власними результатами; побудові індивідуальної освітньої траєкторії. Доведено, що суб'єкт освіти взаємодіє із об'єктом пізнання через певні характеристики і відповідні їм способи комунікації. Цей процес реалізується за допомогою таких основних видів діяльності: 1) пізнання зовнішнього світу; 2) створення майбутнім учителем особистісного продукту освіти як еквівалента зростанню знань; 3) самоорганізації попередніх видів діяльності – пізнання й творення. Таким чином, психологічні й філософські передумови системи евристичного навчання не мають суттєвих протиріч (Стрельников, 2013 : 113). Сутність самоорганізації розглядають як: процес самозародження організації та виникнення деякої сукупності цілісних об'єктів певного рівня нової цілісної системи з особливими закономірностями; процеси, які допомагають підтримувати відповідний рівень організації, враховуючи зміни зовнішніх і внутрішніх умов функціонування останньої; вдосконалення і саморозвиток систем, здатних накопичувати і використовувати сукупність знань, навичок,

набутих під час спостережень, переживань, минулий досвід (Ільчєв, Федосєєв, 1983 : 591).

Таким чином, науковий доробок педагогів з проблем технології навчання є значним. Необхідно підкреслити його цінність для використання в педагогічних ЗВО як розвивального потенціалу особистості, який має враховуватися в процесі формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі професійної підготовки. Разом з тим, залишаються поза увагою науковців процесуально-діяльнісні засади формування особистісних, методологічних, інструментальних засобів в організації технології навчання. Необхідно акцентувати увагу на вивченні технологій навчання, по-перше, як аспекта педагогічної науки, що досліджує і розробляє цілі, зміст, методи освіти; модель педагогічного процесу та алгоритм педагогічної діяльності, що поєднує компоненти педагогічного процесу; по-друге, як реалізацію технологічного процесу навчання, що містить функціонування усіх особистісних, інструментальних, методологічних та методичних засобів навчання (Жерновникова, 2016 : 303]. Тому технологія формування готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки ґрунтується на науковому, процесуально-описовому та процесуально-діяльнісному складових.

Таким чином, інновації в галузі вищої педагогічної освіти вимагають соціального та цивілізаційного процесу спрямованої трансформації суспільств, модернізації та впровадження нових педагогічних технологій у навчальний процес. Використання педагогічних технологій підвищує мотивацію здобувачів вищої освіти, а також, що найцінніше, сприяє формуванню в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

Висновки. Отже, запровадження означеної технології сприяє інтенсифікації всіх рівнів освітнього процесу: підвищенню ефективності і якості процесу самовдосконалення за рахунок реалізації можливостей та індивідуальних особливостей, усвідомленого створення нових для студента значень, прагнень самостійного добору умов для повного прояву своїх потенцій; виявленню і використанню стимулів активізації пізнавальної діяльності майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки; поглибленню міжпредметних зв'язків за рахунок використання сучасних засобів обробки інформації при виконанні завдань різної складності.

Перспективи подальших розвідок цього напрямку вбачаємо в дослідженні теорій, ідей, концепцій з метою обґрунтування технології формування в майбутніх фахівців готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації та диференціації професійної підготовки.

Література

1. Андрущенко В. П. Ціннісний дискурс в освіті / В.П.Андрущенко // Вісник Житомирського державного технологічного університету. – 2006. - № 1. – С. 3-10.
2. Воронкін О. С. Тенденції розвитку інформаційно-комунікаційних технологій навчання студентів вищих навчальних закладів України (друга

половина XX – початок XXI століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.10 / О.С.Воронкін. – Старобільськ, 2016. – 497 с.

3. Жерновникова О. А. Дидактичні засади підготовки майбутніх учителів математики до проектування навчальної діяльності старшокласників : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.09 / О.А.Жерновникова. – Харків, 2016. – 478 с.

4. Макаренко А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко; [вступ. Століття М.И. Кондакова]. – М. : Правда, 1988. – 624 с.

5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособ. для студентов пед. вузов и системы повышения квалиф.пед.кадров / под. ред. Е. С. Полат. – М., 2005. – 269 с.

6. Прокопенко І. Ф. Педагогічна технологія : навч. посіб. / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. – Харків, 1995. – 105 с.

7. Прокопенко І.Ф. Сучасні педагогічні технології в підготовці вчителів : навч. посіб. / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. – Харків, 2008. – 344 с.

8. Сластенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию / В.А.Сластенин, Г.И.Чижакова. – М., 2003. – 192 с.

9. Стрельников В. Ю. Акмеологічна компетентність викладача вищої школи / В.Ю.Стрельников // Вісник Черкаського університету. Серія “Педагогічні науки”. – Черкаси, 2013. – С. 71-74.

10. Стрельников В. Ю. Сучасні технології навчання у вищій школі : модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МІПК ПУЕТ / В. Ю. Стрельников, І. Г. Брітченко. – Полтава : ПУЕТ, 2013. – 309 с.

11. Философский энциклопедический словарь / гл. ред: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев и др. – М., 1983. – 840 с.

12. Хатунцева С. М. Методологічні підходи до розкриття проблеми формування у майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки. Педагогіка та психологія : збірник наукових праць / за заг. ред. академіка І. Ф. Прокопенка, проф. С. Т. Золотухіної. – Харків, 2017. – Вип. 58. – С. 167-179.

13. Хатунцева С. М. Проблема індивідуалізації підготовки студентів у вищих навчальних закладах. Наукові дослідження – теорія та експеримент : матеріали восьмої Міжнарод. наук.-практич. конференц. (Полтава, 28–30 травня 2012 р) / С. М. Хатунцева. – Полтава, 2012. – Т. 8. – С. 90-93.

14. Чернилевский Д. В. Креативная педагогика и психология : учеб. пособ. для вузов / Д. В. Чернилевский, А. В. Морозов. – М., 2001. – 301 с.

References

1.Andrushhenko V. P. (2006). Cinnisnij diskurs v osviti [Central discourse in the world], Visnik Zhitomir'skogo derzhavnogo tehnologichnogo universitetu. № 1. S. 3-10. [in Ukrainian].

2.Voronkin O. S. (2016). Tendencii rozvitku informacijno-komunikacijnih tehnologij navchannja studentiv vishnih navchal'nih zakladiv Ukraini (druga polovina XX – pochatok XXI stolittja) [Tendencies rozvitku informatsiyno-komunikatsiynykh tehnologij navchannja vinaniv vashchennyh podchninyh mortgages of Ukraine (other half XX - the ear of the XXI stolittja)]: dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.10. Starobil's'k, 497 s. [in Ukrainian].

3.Zhernovnikova O. A. (2016). Didaktichni zasadi pidgotovki majbutnih uchiteliv matematiki do proektuvannja navchal'noї dij'al'nosti starshoklasnikiv [Didactic ambush training maybutnih uchetoviv mathematics before the design of the primary schoolchildren senior schoolchildren] : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.09. Harkiv, 478 s. [in Ukrainian].

4. Makarenko A. S. (1988). Pedagogicheskaja poema [pedagogical poem] / A.S. Makarenko; [vstup. Stolittja M.I. Kondakova]. M. : Pravda, 624 s. [in Russian].
5. Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya (2005) [New pedagogical and information technologies in the education system]: ucheb. posob. dlja studentov ped. vuzov i sistemy povyshenija kvalif.ped.kadrov / podred.E.S. Polat. M., 269 s. [in Russian].
6. Prokopenko I. F., Evdokimov V. I. (1995). Pedagogichna tehnologija [Pedagogical technology] : navch. posib. Xarkiv, 105 s. [in Ukrainian].
7. Prokopenko I.F., Evdokimov V. I. (2008). Suchasni pedagogichni tehnologii v pidgotovci vchiteliv [Modern pedagogical technologies in production workshops]: navch. posib. Harkiv, 344 s. [in Ukrainian].
8. Slastenin V. A., Chizhakova G. I. (2003). Vvedenie v pedagogicheskiju aksiologiju [Introduction to pedagogical axiology]. M., 192 s. [in Russian].
9. Strel'nikov V. Ju. (2013). Akmeologichna kompetentnist' vikladacha vishhoj shkoli. Visnik Cherkas'kogo universitetu. Serija «Pedagogichni nauki» [Acmeological competence of the school of science]. Cherkasi, S. 71-74. [in Ukrainian].
10. Strel'nikov V. Ju. (2013). Suchasni tehnologii navchannja u vishnij shkoli : modul'nij posibnik dlja sluhachiv avtors'kih kursiv pidvishhennja kvalifikacij vikladachiv [Modern technologies in higher education schools: a modular conference for listeners of authorship courses in special courses] MIPK PUET / V. Ju. Strel'nikov, I. G. Britchenko. – Poltava : PUET, – 309 s. [in Ukrainian].
11. Filosofskij jenciklopedicheskij slovar' (1983) [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. / gl. red: L. F. Il'ichev, P. N. Fedoseev i dr. M., 840 s. [in Russian].
12. Hatuntseva S. M. (2017). Metodologichni pldhodi do rozkrittja problemi formuvannya u maybutnih uchiteliv gotovnosti do samovdoskonalennja v protsesi Individualizatsiyi profesijnoyi pidgotovki [Methodological considerations to rozkrittja problem and the formation of a Maybutnah teachers readiness to self-control in the process of indivi training professional training]. Pedagogika ta psihologija : zbirnik naukovih prats / za zag. red. akademika I. F. Prokopenka, prof. S. T. ZolotuhInoYi. Harkiv, Vip. 58. S. 167–179. [in Ukrainian].
13. Hatunceva S. M. (2012). Problema individualizacii pidgotovki studentiv u vishnih navchal'nih zakladah [The problem of indivisibility of the preparation of students in the field of mortgages.]. Naukovi doslidzhennja – teorija ta eksperiment: materiali vos'moi Mizhnarod. nauk.-praktich. konferenc. (Poltava, 28–30 travnja 2012 r). Poltava, T. 8. S. 90 – 93. [in Ukrainian].
14. Chernilevskij D. V., Morozov A. V. (2001). Kreativnaja pedagogika i psihologija [Creative pedagogy and psychology]: ucheb. posob. dlja vuzov. M., 301 s. [in Russian].

АНОТАЦІЯ

Проаналізовано науково-теоретичне підґрунтя проблеми становлення й розвитку технологічних основ формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення та охарактеризовано технологічні основи цього процесу. З'ясовано, що освітня домінанта, яка постійно розвивається, є основою системи вищої освіти, головне завдання якої – самоосвіта та саморозвиток особистості.

Наголошено, що інновації в галузі вищої педагогічної освіти вимагають соціального та цивілізаційного процесу, спрямованої трансформації суспільства, модернізації та впровадження нових педагогічних технологій. Використання педагогічних технологій підвищує мотивацію здобувачів вищої освіти, а також сприяє формуванню в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

У статті порівняно з іншими, спорідненими за тематикою та цільовим призначенням, з'ясовано значення творчої самореалізації та самоорганізації в процесі формування готовності майбутніх учителів до професійного самовдосконалення. Акцентовано увагу на вивченні технологій навчання, по-перше, як аспекта педагогічної науки, що досліджує і розробляє цілі, зміст, методи освіти; модель педагогічного процесу та алгоритм педагогічної діяльності, що поєднує компоненти педагогічного процесу; по-друге, як реалізацію технологічного процесу навчання, що містить функціонування усіх особистісних, інструментальних, методологічних та методичних засобів навчання. Технологія формування готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки ґрунтується на науковому, процесуально-описовому та процесуально-діяльнісному складових.

Запровадження означеної технології сприяє підвищенню ефективності і якості процесу самовдосконалення майбутнього педагога за рахунок реалізації можливостей та індивідуальних особливостей, усвідомленого створення нових значень, прагнень; виявленню і використанню стимулів активізації пізнавальної діяльності.

Ключові слова: готовність, самовдосконалення, технологія, професійна підготовка, самоорганізація.

РЕЦЕНЗІЇ

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-2-299-303

Любов Канішевська,
доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник Інституту проблем виховання
НАПН України
mazila060192@ukr.net

ВИХОВНИЙ АСПЕКТ У МОДЕЛЮВАННІ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ІНШОМОВНОГО ОСВІТЬОГО ПРОСТОРУ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТУ

Рецензія на монографію Петько Людмили Василівни “Єдність навчання і виховання у формуванні професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету” (Київ: Талком, 2017)

Original manuscript received August 19, 2018
Revised manuscript accepted September 22, 2018

ABSTRACT

In the work the review on the monograph of Liudmyla Petko “The unity of teaching and education in forming of professionally oriented foreign educational environment in conditions of the university” is presented. There have been analyzed the content of every part and there have been defined the scientific value and practical meaning.

Монографія є комплексним міждисциплінарним дослідженням, у якому розкрито теоретико-методичні засади реалізації принципу єдності навчання і виховання у формуванні професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища (ПОІНС) в умовах університету, з огляду на те, що соціальні, економічні та політичні зміни в сучасній Україні передбачають активний пошук нових шляхів підвищення ефективності цього процесу. Тому поява рецензованої монографії є вагомим подією у вітчизняній педагогічній науці, а її актуальність і своєчасність – беззаперечною.

Монографія (обсягом 337 с.) складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків.

У вступі до монографії автор чітко обґрунтовує актуальність теми дослідження, формулює суперечності між вимогами українського суспільства до виховного процесу і можливостями забезпечення єдності навчання і виховання в умовах університету; необхідністю розвитку духовного світу студентів та акцентуалізацією на майбутній професійній їх підготовці; важливістю реалізації принципу виховання як невід’ємної складової освітнього процесу в умовах університету та відсутністю відповідних досліджень застосування його у формуванні професійно

орієнтованого іншомовного навчального середовища; широкими можливостями наявного виховного потенціалу, закладеного в навчальній дисципліні “Іноземна мова” та його використанням у формуванні ПОІНС в умовах університету із залученням інноваційних методів навчання та виховання; гуманістичними потребами, особистісними інтересами студентів і проблематичністю творчої їх самореалізації; відповідністю ціннісних, гуманістичних потреб, інтересів, особистісних прагнень і проблем сучасного студента і реальними можливостями їх реалізації у формуванні ПОІНС в умовах університету; існуванням різноманітних культур та здатності майбутнього фахівця до взаємодії з людьми з різними традиціями і культурами в глобалізованому світі; реалізацією принципу єдності навчання і виховання у формуванні ПОІНС в умовах університету та науково-методичним його забезпеченням.

Зазначені суперечності обґрунтовують актуальність проблеми реалізації принципу єдності навчання і виховання у процесі формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету та зумовлюють необхідність пошуку шляхів його організації під час формування ПОІНС в умовах університету, зокрема професійною спрямованістю навчання іноземної мови, можливостей змісту, методів і засобів навчання іноземної мови в контексті реалізації виховного принципу.

Автором чітко сформульовано завдання, вирішення яких послідовно представлено у відповідних розділах наукової праці.

У першому розділі *“Теоретичні засади застосування принципу єдності навчання і виховання у формуванні професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету”* автором проаналізовано принципи виховання в просторі формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету; розглянуто проблему полікультурного виховання студентів у процесі формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища.

Дослідниця розглядає професійно орієнтоване іншомовне навчальне середовище як один із компонентів освітнього середовища університету, де пріоритетним визначається професійна іншомовна підготовка майбутніх випускників вищої школи на ринку праці в процесі навчання студентів іноземної мови за професійним спрямуванням, яке поєднує у своїй структурі освітній, навчальний, виховний, професійний, культурний, науково-дослідний, комунікативний, соціальний, комунікаційний зміст, що сприяє виявленню і розвитку потенційних можливостей особистості студента, стимулює самостійність, самоорганізацію, самовиховання і саморозвиток його особистості.

Автором обґрунтовується необхідність впровадження української національної ідеї в процес формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища, де національний компонент дисципліни “Іноземна мова” реалізується через українознавчий зміст: вивчення та розгляд впливу української культури на європейській й

загальносвітові культурні процеси, поєднання української культури з культурами інших народів світу, представлення української культури на світовому рівні, що розглядається важливою умовою професійного становлення студента з огляду на глобалізаційні та інтеграційні процеси, які відбуваються.

Подано практичне впровадження педагогічних ідей В. Сухомлинського у викладанні іноземної мови за професійним спрямуванням в умовах вищої школи шляхом гуманізації освітнього процесу.

Також у першому розділі визначено і розглянуто базові моральні орієнтири сучасної студентської молоді, ставляться проблеми виховання сімейно-шлюбних відносин, стосунків між жінкою і чоловіком, міжлюдського розуміння діалогу, подолання проявів суїцидальної поведінки серед молоді.

Також значну увагу приділено вихованню таких загальнолюдських цінностей, як любов, кохання, честь; описуються брехня, нечесність, суїцид, маніпулятивна поведінка. Наводяться приклади розуміння цих феноменів з погляду філософії, психології, соціології, педагогіки та введення їх до професійної підготовки майбутніх випускників університетів шляхом формування іншомовного навчального середовища в процесі вивчення іноземних мов.

У другому розділі монографії *“Шляхи реалізації принципу єдності навчання і виховання у формуванні професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища”* автором розглянуто шляхи реалізації принципу єдності навчання і виховання на підвалинах середовищного підходу в процесі формування ПОІНС та зроблено акцент на розвитку морально-етичних цінностей студентів закладів вищої освіти.

На прикладах американської кінострічки “Звуки музики” (реж. Р. Уайз, 1965 р., США), вітчизняної мелодрами “Криве дзеркало душі” (реж. М. Мехеда, сценарій А. Ольховської, 2013 р., Україна), “Заборонене кохання” (реж. Месуді Ерарслан і Хілал Сарал, 2008 р., Туреччина) доведено виховний потенціал методу case-study. У згаданих фільмах розглядаються питання, які стосуються кожної людини: кохання, сімейні конфлікти, подружні зради, суїцид, брехня, проблеми у вихованні дітей.

Дослідницею запропоновано роботу з іншомовними художніми творами, у яких розглядаються духовні цінності людини, пропонуються шляхи виховання студентської молоді в процесі формування ПОІНС.

Представлено етапи роботи у навчанні читання текстів: вступний, спонукально-мотиваційний, операційно-пізнавальний, контрольньо-оцінювальний та етап творчого переосмислення художнього тексту.

Автором наголошено, що процес формування гуманістичних цінностей особистості студента розглядається як науково обґрунтована система організації і стимулювання активної навчальної діяльності студентів, що базується на таких педагогічних умовах, які забезпечують розвиток усіх компонентів гуманістичних цінностей: когнітивного (уявлення й судження особистості про гуманістичні цінності, знання норм

гуманістичної поведінки у взаємодії з іншими, з природою), емоційно-мотиваційного (гуманні почуття, емоції, здатність до співчуття, мотиви і цілі, які лежать в основі дій і вчинків людини), поведінкового (уміння співпереживати, гуманні вчинки, готовність робити гуманний вибір в умовах життєдіяльності, ціннісне ставлення до себе, інших, природи).

У третьому розділі *“Потенціал іноземної мови у формуванні творчих здібностей особистості”* автором описано досвід підтримки та творчого розвитку обдарованих учнів у німецькомовних країнах Sankt Afra (м. Мейсен, Німеччина), а також МАН України.

Дослідниця доводить, що зміст предмета “Іноземна мова” у міждисциплінарному поєднанні з іншими предметами мистецького циклу в силу своєї специфіки сприяє всебічному розвитку особистості вихованців та їх гуманістичному вихованню на кращих прикладах, надбаних людством.

Також розглянуто питання щодо ролі учителя іноземної мови та шляхах упровадження педагогічних технологій у формуванні професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища (технології розвивального навчання, інтенсифікації навчання на основі схематичних та знакових моделей, тестові технології, навчання в малих групах (з урахуванням здібностей школярів), метод проєктів, технології навчання у грі, дискусії), що вимагають від студента активної, творчої, креативної професійної діяльності, коли майбутній викладач знає, пропонує шляхи і стимулює творчий розвиток особистості учнів).

Дослідницею описано розвиток творчих здібностей особистості з використанням “іграшки-ляльки”, втілення її в образ казкового персонажа як одна з умов для розкриття індивідуумом власних можливостей, що сприяє вияву і розвитку обдарованості дітей на прикладі проведення позакласних заходів на іноземній мові в закладі середньої освіти, а також мотивації до вивчення предмета “Іноземна мова” в інших учнів, їхнього саморозвитку, самодіяльності, самореалізації, співтворчості, співдружності.

Висновки до монографії сформульовані чітко й лаконічно, відображають основні наукові положення самостійно виконаного автором дослідження. Список використаних джерел налічує 492 найменування, представлені доробками як вітчизняних, так і зарубіжних науковців.

Рецензованому науковому дослідженню притаманна логічна стрункість, концептуальна цілісність і глибина проникнення в суть досліджуваної проблеми. Монографія добре проілюстрована рисунками, фото, прикладами вправ і завдань.

Баззаперечною є наукова новизна проведеного дослідження, що засвідчує високу кваліфікацію автора, сучасне бачення досліджуваної проблеми.

Цільовою аудиторією рецензованої монографії є науковці, викладачі, аспіранти, магістри, студенти закладів вищої освіти, педагогічні працівники, усі ті, хто цікавиться проблемами виховання і навчання іноземних мов та розвитку особистості.

Література

1. Канишевська Л. В. Крокуємо до соціальної зрілості : наук.-метод. посіб. / Л. В. Канишевська. – К. : Ін-т проблем виховання НАПН України, 2011. – 175 с.
2. Канишевська Л. В. Формування цінностей сімейного життя старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів (2014) / Л. В. Канишевська // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – № 1 (18). – С. 297-305.
3. Петько Л. В. Розгляд граней поезії з майбутніми перекладачами / Л.В.Петько // Innovative processes in education: Collective monograph. – AMEET Sp. z o.o., Lodz, Poland, 2017. – 256 с. – P. 160–182.
URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/13194>
4. Петько Л. В. Єдність навчання і виховання у формуванні професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету : монографія / Л.В.Петько. – Київ: Талком, 2017. – 337 с. ; бібліогр. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/18513> ISBN 978-617-7397-48-8
5. Сімейні цінності : комплекс навчальних програм сімейного виховання (9, 17, 35, 70 годин) [для учнів 8-9 класів] / О.В. Мельник (кер. авт. кол.), Т. В. Кравченко, Л.В. Канишевська, Г.Г. Ковганич, В. І. Кириченко, Л.В. Корецька, В. І. Прит. – Івано-Франківськ : НАІР, 2012. – 48 с.

АНОТАЦІЯ

У публікації представлено рецензію на монографію Петько Людмили Василівни “Єдність навчання і виховання у формуванні професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету” [4]. Проаналізовано зміст кожного розділу рецензованого твору, акцентовано його наукову цінність і практичну значущість.

Дослідниця розглядає професійно орієнтоване іншомовне навчальне середовище як один із компонентів освітнього середовища університету, де пріоритетним визначається професійна іншомовна підготовка майбутніх випускників закладів вищої освіти на ринку праці в процесі навчання студентів іноземної мови за професійним спрямуванням, яке поєднує у своїй структурі освітній, навчальний, виховний, професійний, культурний, науково-дослідний, комунікативний, соціальний, комунікаційний зміст, що сприяє виявленню і розвитку потенційних можливостей особистості, стимулює її самостійність, самоорганізацію, самовиховання і саморозвиток.

REQUIREMENTS FOR CONTENT AND DESIGN OF AN ARTICLE TEXT

The materials should be formatted as follows:

- Electronic version of the article send by e-mail: naukabdpu@gmail.com
- Paper length: 8 – 12 full pages.
- Page format: A4, font: 14 pt Times New Roman Cyr, line spacing – 1.5, all margins – 2 cm. Do not add pagination (pages are numbered in pencil on the back). Paragraph settings: first line indentation – 1.25 cm, left and right indentation – 0 cm.
 - The text is typed without hyphenation and covers the entire width of the page. It is allowed to highlight the key concepts in bold type, quotations – in *italics*. You must use straight double quotation marks "..."). When typing the text, distinguish between hyphen (-) and long dash (–) symbols.

The materials must be arranged as follows:

- 1) UDC (not obligatory for abstracts) – separate paragraph, left alignment;
- 2) name(s) and initials of author(s) (separate paragraph, right alignment);
- 3) academic degree or postgraduate / undergraduate student (separate paragraph, right alignment);
- 4) place of work / study: name of the institute and city (if its name is not part of the name of the institute); all the data on the place of work (separate paragraph, right alignment);
- 5) the author's e-mail address (separate paragraph, right alignment);
- 6) title of the article (capital letters, in bold type, without a paragraph indentation, centre alignment);
- 7) the text of the article: references in the text should be given in square brackets. The first number is a reference number in the list of references, the second one – a page number. A reference number and a page number are separated by a comma with a space, reference numbers – by a semicolon, e.g.: [4], [6, 35], [6; 7; 8], [8, 21; 9, 117]. The sentence punctuation follows the bracket;
- 8) references should be formatted according to the latest requirements of the SCC of Ukraine (The Bulletin of SCC of Ukraine. – 2009. – № 5. – P. 26-30). References are given in alphabetical order (separate paragraphs, first line indentation – 1 cm);
- 9) Abstracts (500 printed characters each) and keywords (5–10 words or phrases) must be given in two languages (separate paragraphs, justified text). The extended English abstract of 2000 printed characters is also obligatory.

Наукове видання

**НАУКОВІ ЗАПИСКИ
БЕРДЯНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія: Педагогічні науки

ВИПУСК 2

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 20510-10310Р від 24.12.2013 року

Головний редактор

Богданов Ігор Тимофійович – доктор педагогічних наук, професор,
ректор Бердянського державного педагогічного університету

Відповідальний редактор

Попова Ольга Іванівна – кандидат педагогічних наук,
доцент Бердянського державного педагогічного університету

Технічний редактор та комп'ютерна верстка
Анжеліка Денисова

Надруковано з оригінал-макету, наданого авторами

Підписано до друку 28.09.2018 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний.
Гарнітура "Arial". Друк – лазерний.
Ум.-друк. арк. 19,7. Обл.-вид. арк. 19,9.
Наклад 300 прим. Вид. № 157.

Адреса редакції:

71100, м. Бердянськ, Запорізька обл., вул. Шмідта, 4

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єкта видавничої справи ДК №2961 від 05.09.2007 р.

Scientific Edition

**SCIENTIFIC PAPERS OF BERDYANSK STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

Series: Pedagogical sciences

ISSUE 2

Editor in Chief

Bogdanov Igor – doctor of pedagogical sciences, professor,
rector of Berdyansk State Pedagogical University

Editor

Popova Olga – Ph. D. (Pedagogics), Associate professor of Berdyansk State
Pedagogical University

**Computer version
Anzhelika Denisova**

Signed to the print 28.09.2018
Format 60x84/16. Offset paper.
Fonts "Arial". Printing – laser.
Conv. pr. sheet. 19,7
Number of copies 300.

Shmidt Str., 4, Berdyansk, Zaporozhye region, 71100

Certificate of state registration
DK №2961 of 05.09.2007