

ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ В. Г. КОРОЛЕНКА

# ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

*Виходить двічі на рік  
Заснований у 1998 році*

**Випуск 77**

Полтава  
2021

**Засновник і видавець:**

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

**Founder and publisher:**

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

*Друкується за ухвалою вченої ради Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (протокол № 10 від 2 квітня 2021 р.).*

*Printed under the decision of the Scientific Council of the Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko (protocol № 10 from April 2, 2021).*

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ**  
**Головний редактор**

**Хоменко П. В.** – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету фізичного виховання Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Україна.

**Заступник головного редактора**

**Гніздилова О. А.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Україна.

**Тсірігіотіс Костянтинос** – доктор хабілітований, професор звичайний, соціальний педагог, завідувач лабораторії клінічної психології і психотерапії факультету психології Університету імені Яна Кочановського в Кельцах, Польща

**Даниско О. В.** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри теорії й методики фізичного виховання, адаптивної та масової фізичної культури Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Україна.

**Дзюба Т. М.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної, вікової та практичної психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Україна.

**Дяченко-Богун М. М.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри ботаніки екології та методики навчання біології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Україна.

**Льченко О. Ю.** – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри загальної педагогіки та андрагогії Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Україна.

**Кононець Н. В.** – доктор педагогічних наук, доцент кафедри економічної кібернетики, бізнес-економіки та інформаційних систем ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі», Україна.

**Онпко В. В.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри ботаніки екології та методики навчання біології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Україна.

**Рибалко Л. М.** – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник завідувач кафедри фізичної культури та спорту Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка».

**Семеновська Л. А.** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та андрагогії Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Україна.

**Степаненко М. І.** – доктор філологічних наук, професор, академік Академії наук вищої освіти України, ректор Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Україна.

**Сулаєва Н. В.** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри музики, декан психолого-педагогічного факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Україна

**Фазан В. В.** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та андрагогії Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Україна.

**Цебрій І. В.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри всесвітньої історії та методики викладання історії Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Україна.

**Цина А. Ю.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії й методики технологічної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Україна.

**Шиян Н. І.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри хімії та методики викладання хімії Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Україна.

**Яланська С. П.** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної, вікової та практичної психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Україна.

**РЕЦЕНЗЕНТИ**

**Григорій Луценко**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та менеджменту освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Глухів.

**Мирослава Вовк**, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник. Головний науковий співробітник відділу теорії і практики педагогічної освіти імені І. Я. Язюна Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.

**Віктор Стрельников**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та суспільних наук Полтавського університету економіки і торгівлі, Полтава.

Збірник наукових праць «Педагогічні науки» зареєстровано в міжнародних каталогах періодичних видань та баз даних: Google Scholar (Гугл Академія), Ulrichsweb Global Serials Directory, Index Copernicus, EBSCO.

У збірникові представлено результати досліджень науковців із актуальних проблем вищої і загальноосвітньої школи у методолого-теоретичному, методичному, історико-ретроспективному та практико-орієнтованому аспектах. Акцентовано увагу на шляхах і перспективах розвитку освітньо-виховної системи України в контексті імплементації Закону «Про вищу освіту».

The collection contains the results of the investigations of the urgent problems of higher and secondary schools in the methodological and theoretical, methodological, historical retrospective and practice-targeted aspects. The attention is focused on the ways and prospects of the educational system of Ukraine in the context of implementation of the Law «About Higher Education».

*Збірник наукових праць внесено до переліку фахових видань у галузі «Педагогічні науки»*

*(Наказ Міністерства освіти і науки України № 747 від 13.07.2015 р.)*

*The collection of Pedagogical Works is included in the order of special publication in field sphere of «Pedagogical science» (By order of the Ministry of education and science of Ukraine, № 747 from 13.07.2015)*

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ № 15250-3822 Р. від 1 червня 2009 року.

The Certificate of the state registration KB № 15250-3822 P. dd. June 1, 2009.

Сторінка видання в Інтернеті / WEB: <http://www.pnp.u.edu.ua/ua/pednauky.php>

© Колектив авторів, 2021

© ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2021

© Collective of authors, 2021

© Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, 2021

# ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

---

УДК 373.5.035:331:792

DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2021.77.239273>

**АНДРІЙ ЦИНА**

ORCID <http://orcid.org/0000-0002-3512-1641>

(Полтава)

*Place of study:* Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

*Country:* Ukraine

*Email:* [ajut1959@gmail.com](mailto:ajut1959@gmail.com)

**КОЛІСНИК ЄВГЕНІЙ**

ORCID <http://orcid.org/0000-0003-3142-049X>

(Полтава)

*Place of study:* Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

*Country:* Ukraine

*Email:* [kolisnukira71@gmail.com](mailto:kolisnukira71@gmail.com)

## ЗМІСТОВА ХАРАКТЕРИСТИКА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРА У ТРУДОВОМУ НАВЧАННІ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

У статті розглядається змістова характеристика однієї з ключових для шкільної освіти культурної компетентності, яка визначається обізнаністю та самовираженням учнів у сфері культури. Актуальність дослідження визначається застосуванням для формування культурної компетентності учнів на уроках трудового навчання засобів акторської діяльності (міміки, жестів, пластики, мовлення) як аналогів педагогічним впливам на особистість. Метою статті стало обґрунтування сутності, змісту і структури понятійного конструкту формування культурної компетентності учнів засобами театральної педагогіки. Застосування теоретичних методів дослідження (аналіз, класифікація, узагальнення) сприяло з'ясуванню змістової частини його складових. Поняття формування розглядається як соціально-феноменологічний процес і результат незворотніх, спрямованих, закономірних змін особистісних новоутворень школярів, які спрямовуються впливом освітнього простору навчального закладу та власною активністю особистості, визначають її свідомість, освіченість, культуру, самостійність у здобуванні знань. Традиційний для вітчизняної персонології культурно-історичний підхід визначено провідним у описі особистості людини, її мотиваційної і пізнавальної сфер, якими визначається активна, діяльна участь в суспільній взаємодії впродовж усього її життя. Доведено, що готовність до успішної життєдіяльності забезпечується сформованістю соціальних, трудових, психологічних і психофізіологічних якостей як складових культурної компетентності. Основою розвитку особистості в освітній діяльності визнано її культурний досвід - синтез ціннісних орієнтацій, який формується у міжособистісній взаємодії, у тому числі і засобами акторської техніки емоційно-психологічного впливу (виразність, гнучкість, інтонаційне мовлення, відбиття внутрішніх станів, передача ідей навіюванням, володіння волею слухачів). У результаті аналізу психолого-педагогічних теорій та поглядів на зміст ключових понять дослідження, формування культурної компетентності школяра засобами театральної педагогіки у процесі трудового навчання визначено як процес і результат кількісних та якісних змін в особистості школяра, що відображають обізнаність та здатність до самовираження учнів у сфері культури і формування умінь емоційно-психологічного впливу засобами акторського мистецтва, які проявляються в творчій активності та стимулюються позитивними образними почуттями.

**Ключові слова:** компетентність; формування; культурна компетентність; трудове навчання; театральна педагогіка.

Центральне місце в системі освіти належить середній школі, завданням якої є різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, здатної до критичного мислення, готової до трудової діяльності та громадянської активності.

За концепцією Нової української школи дитині недостатньо дати лише знання та вміння (*Нова українська школа*, 2016). Важливо навчитись користуватися ними, що забезпечується ключовими компетентностями – динамічними комбінаціями особистісних якостей, необхідними для особистої реалізації та

успіху впродовж життя. З огляду на це, важливим стає розвиток культурної компетентності учнів впродовж навчання у загальноосвітньому навчальному закладі.

На етапі переходу до нових освітніх стандартів, зорієнтованих на розвиток ключових компетентностей, Міністерство освіти і науки України разом із небайдужою громадськістю та освітянами здійснило оновлення навчальних програм трудового навчання для учнів 5-9 класів, увівши до складу культурної ключової компетентності обізнаність та самовираження учнів у сфері культури (Терещук, 2017).

Успішність оволодіння учнями культурною компетентністю, яка визначає рівень обізнаності та здатність особистості школярів до самовираження у сфері культури, залежить від переконливості, яскравості і живості тих образів, на яких будується урок трудового навчання, що є провідним у театральній педагогіці. Тому, в проведеному теоретичному дослідженні ми виходили з гіпотези, що використання на уроках трудового навчання елементів театральної педагогіки розвиватиме в учнів складові культурної компетентності, сприятиме навчання творчості.

Вивченням проблеми формування культурної компетентності особистості школяра займалися відомі вітчизняні та зарубіжні педагоги та психологи: Л. Виготський (1983), В. Введенський (2003), П. Гальперін (2002), О. Коберник (2008), О. Леонтьєв (1983), К. Платонов (1986), А. Реан, Н. Бордовская, С. Розум (2000), Г. Селевко (2006), А. Хуторський (2003) та інші.

Водночас питання на рівні універсального наукового впровадження елементів театральної педагогіки у трудове навчання з метою формування в учнів обізнаності та самовираження у сфері культури досі залишалося відкритим. Напрацювання сучасних досліджень в галузі театральної педагогіки є психолого-педагогічним підґрунтям для обґрунтування цілісного підходу до формування культурної компетентності учнів у трудовому навчання.

Мета статті – на основі цілісного наукового аналізу визначити розкрити сутність, зміст, структуру понятійного конструкту формування культурної компетентності школяра засобами театральної педагогіки.

Для досягнення поставленої мети на теоретичному етапі наукового пошуку використано комплекс таких взаємопов'язаних та адекватних меті й завданням дослідження теоретичних методів: аналіз, класифікація, узагальнення теоретичних підходів вітчизняних і зарубіжних науковців у галузі філософії, педагогіки, психології, театального мистецтва для вивчення сутності, структури й особливостей формування культурної компетентності школяра засобами театральної педагогіки та визначення термінологічного апарату дослідження.

У контексті теми дослідження з'ясуємо змістову частину складових понять «формування», «культурологічний підхід в освіті», «компетентність», «культурологічна компетентність», «театральна педагогіка», як провідних складових феномена «формування культурної компетентності школяра засобами театральної педагогіки».

Поняття «формування» ієрархічно охоплюється, за К. Платоновим (1986, с. 174) змістом загального (родового) поняття «розвиток», яке включає також поняття «вплив середовища», як складову особливого (типового) поняття «формування» У свою чергу поняття «підготовка» розглядається К. Платоновим як одиничне (індивідуальне) по відношенню до особливого поняття «формування».

В межах нашого дослідження поняття *формування* розглядається як соціально-феноменологічний процес і результат незворотніх, спрямованих, закономірних змін особистісних новоутворень школярів, які спрямовуються впливом освітнього простору навчального закладу та власною активністю особистості, визначають її свідомість, освіченість, культуру, самостійність у здобуванні знань.

Для побудови сучасної концепції формування культурологічної компетентності учня важливе значення має конструктивне, плюралістичне використання концептуального розуміння природи *культурологічного підходу в освіті*.

Аналіз історичного розвитку загальної середньої освіти дає змогу визначити як провідну культурно-ціннісну парадигму, що спирається на засвоєння універсальних елементів культури і цінностей минулих поколінь і орієнтує учнів на різнобічне пізнання світу (Реан, Бордовская, & Розум, 2000, с. 305–306). Культурологічний підхід до освітнього процесу передбачає цілісне об'єднання спеціальних, загальнокультурних і психолого-педагогічних блоків знань із конкретних наукових дисциплін, загальнолюдських і національних основ культури, яке ґрунтується на принципі культуровідповідності і на закономірностях розвитку особистості, у якому вона відіграє пріоритетну, системоутворювальну роль (Селевко, 2006, с. 71).

Традиційний для вітчизняної персонології культурно-історичний підхід до опису особистості визнає особистість людини, її мотиваційну і пізнавальну сфери продуктом її активної, діяльної участі в суспільній взаємодії протягом усього її життя.

Культурно-історична концепція розвитку особистості була висунута видатним психологом, автором теорії розвивального навчання Л. Виготським (1983) на початку 30-х років минулого століття. Згідно з цією теорією внутрішні психічні функції (увага, пам'ять, мислення, емоції тощо) створюються прижиттєво внаслідок оволодіння зовнішніми засобами культурної поведінки і мислення в середовищі, де людина виступає як суб'єкт суспільно-практичної діяльності. Присвоєння людиною у процесі спілкування досягнень культури, що історично склалися, є провідним у розвитку особистості і може бути визначено як навчання.

Під час діяльнісного засвоєння індивідом досягнень людської культури відбувається наслідування соціального досвіду від покоління до покоління. Оптимальне використання вікових та індивідуальних особливостей, суттєве їх коригування в процесі навчання, що випереджає розвиток, забезпечує ефективне становлення особистості. Стимулювання результативного розвитку спадкових якостей особистості здійснюється випереджаючими розвиток педагогічними діями.

У культурному розвитку людини, за Л. Виготським, має ключове значення особистість. Ототожнюючи ці поняття, він зазначає, що “за змістом процес культурного розвитку може бути охарактеризований як розвиток особистості і світогляду дитини... Особистість... є поняття соціальне, вона охоплює надприродне, історичне в людині. Вона не природжена, але виникає внаслідок культурного розвитку, тому “особистість” є поняття історичне” (Выготский, 1983, с. 315).

Визначенню власної сутності такої властивості трудової підготовки учня, як культурна компетентність, сприятиме розгляд спочатку змісту поняття *компетентності*, яка виступає одним із результуючих компонентів цієї підготовки. Большая энциклопедия Кирилла і Мефодія (2007) визначає компетентність як властивість компетентної особи.

У дослідженнях В. Введенського (2003, с. 51), А. Хуторського (2003, с. 60) розкриті питання диференціації понять «компетентність» і «компетенція». Розділяючи ці поняття автори тлумачать компетентність як наперед заданий стандарт освітньої підготовки з володіння певними компетенціями – якостями особистості, необхідними для продуктивної діяльності, що включають ставлення особистості до неї та до предмета діяльності.

Тому компетентність можна визначити як складне за структурою утворення, що характеризує рівень сформованості соціальних, трудових, психологічних і психофізіологічних якостей як найсуттєвіших властивостей (компетенцій), що надають особистості певної якісної готовності до успішної життєдіяльності.

О. Коберник (2008) убачає компетентнісний підхід, насамперед, у глибокому аналізі Державних стандартів та навчальних програм і виокремленні ключових (найсуттєвіших для формування ціннісних орієнтацій знань і вмінь) компетенцій: навчальних, культурних, здоров'язберігаючих, інформаційних, соціальних, підприємницьких.

Аналіз В. Введенським (2003), Л. Виготським (1983), О. Коберником (2008), А. Реаном, Н. Бордовською, С. Розумом (2000), Г. Селевком (2006), А. Хуторським (2003) психолого-педагогічних підходів до проблеми розвитку культурної компетентності засвідчує обумовленість культурно-історичного прогресу та ефективного функціонування учнівської молоді ідеалом культурологічно-спрямованого типу компетентної, культурно активної та відповідальної особистості. Культурний досвід, за наявності просупільної активності і відповідальності школярів, є основою особистісного розвитку в освітній діяльності. Культурний досвід школяра, на основі якого відбувається його особистісний розвиток, формується в умовах міжособистісної взаємодії в різноманітних просупільних ситуаціях.

Ефективність оволодіння учнями культурною компетентністю залежить у багато-чому від переконливості, яскравості і живості тих образів, на яких будується урок трудового навчання в цілому. Створення образів також є головним і у театральному мистецтві. Тому, в нашій статті ми виходимо з гіпотези, що використання на уроках елементів театральної педагогіки дасть можливість формувати в учнів здатності до обізнаності та сприяє творчому самовираженню у сфері культури.

Проблемі формування особистості засобами театральної педагогіки присвячені роботи вітчизняних та зарубіжних дослідників: В. Абрамян (1996), Б. Брехт (1998), Є. Вахтангов (2011), А. Maley, A. Duff (2013), П. Єршов (2010), І. Зязюн (2008), А. Макаренко (2003), J. McCrosky (1970), В. Мейєрхольд (1968), Н. Пушкар (2019), Н. Серєда (2011), К. Станіславський (1990) та ін.

Сутність поняття «*театральна педагогіка*» нами розглядається на засадах аналогії діяльності акторів театру і педагогічної діяльності щодо впливу на особистість спільними засобами: міміка, жести, пластика, голос, мовлення, загальна пантоміміка (Абрамян, 1996, с. 75; Зязюн, 2008, с. 45). Педагогічну дію у навчально-виховному процесі вирашно вирізняє від таких самих дій у театрі постійний склад учнівського колективу.

Театральне мистецтво розкриває уміння і навички впливу на людину, які називають акторською технікою, що дає змогу акторові вільно володіти власним психофізіологічним апаратом під час сценічного втілення. Як режисер уроку, вчитель засобами театральної педагогіки може формувати в учнів уміння і навички емоційно-психологічного впливу: гнучкість, виразність, інтонацію мовлення, відбиття у погляді відтінків внутрішнього стану, передача ідей на рівні навіювання, володіння волею слухачів (Єршов, 2010).

Спираючись на закони фізіології і психології, К. Станіславським були відкриті закони акторської творчості, які містять систему свідомого оволодіння підсвідомим, мимовільним процесом творчості людини, розвитку уваги, волі, уяви, емоційної пам'яті, здібностей, творчого спілкування особистості (Станіславський, 1953, с. 75). Водночас, застосування засобів театральної педагогіки має запобігати використанню акторської техніки для трудового навчання і виховання школярів без духовного змісту, що несе в собі загрозу маніпулювання особистістю. Трудове навчання з елементами театральної педагогіки повинно відбуватися пара-

лельно з формуванням духовної культури школярів як синтезу ціннісних орієнтацій (визначають морально-світоглядну і емоційну основу) особистості і творчості.

Висновок: у результаті аналізу психолого-педагогічних теорій та поглядів на зміст ключових понять дослідження, *формування культурної компетентності школяра засобами театральної педагогіки у процесі трудового навчання* розглядається нами як процес і результат кількісних та якісних змін в особистості школяра, що відображають обізнаність та здатність до самовираження учнів у сфері культури і формування умінь емоційно-психологічного впливу засобами акторського мистецтва, які проявляються в творчій активності та стимулюються позитивними образними почуттями. Застосування елементів драматизації на уроках виявляється і в позаурочній роботі з трудового навчання, що вважаємо одним із ефективних засобів соціально-культурної адаптації школярів та розвитку їхніх творчих здібностей.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Абрамян В. Театральна педагогіка : навч. посіб. для студ. вузів. Київ : Лібра, 1996. 224 с.
- Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия. 2007. URL: <http://www.KM.ru>
- Брехт Б. Избранное. Москва : Terra-книжный клуб, 1998. 608 с.
- Вахтангов Е. Б. Документы и свидетельства : в 2 т. Москва : Индрик, 2011. Т. 2. 686 с.
- Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 51–55.
- Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Москва : Педагогика, 1983. Т. 3 : История развития высших психических функций. 1983. 368 с.
- Гальперин П. Я. Лекции по психологии. Москва : Книжный дом "Университет", 2002. 399 с.
- Ершов П. М. Режиссура как практическая психология. Москва : Мир искусства, 2010. 408 с.
- Зязюн І. Педагогічна майстерність: підручник. Київ: Богданова А. М., 2008. 376 с.
- Коберник О. М. Компетентнісний підхід у технологічній освіті. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 13 : Проблеми трудової і професійної підготовки*. Вип. 12. 2008. С. 9–16.
- Леонтьев А. Н. Начало личности – поступок. *Избранные психологические произведения* : в 2-х т. Москва : Педагогика, 1983. Т. 1. 385 с.
- Макаренко А. С. Педагогическая поэма. Москва : ИТРК, 2003. 736 с.
- Мейерхольд В. Э. Статьи. Письма. Речи. Беседы : в 2 ч. Москва : Искусство, 1968. Ч. 2. 643 с.
- Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Платонов К. К. Структура и развитие личности / отв. ред. А. Д. Глоточкин. Москва : Наука, 1986. 256 с.
- Пушкар Н. А. Засоби театральної педагогіки у навчанні та вихованні дітей з особливими потребами. URL: <https://pushkarnatalia.jimdofree.com/%D0%B1%D0%BB%D0%BE%D0%B3>
- Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. Санкт-петербург : Питер, 2000. 432 с.
- Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. Москва : НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 816 с.
- Середа Н. В. Елементи театральної педагогіки у формуванні педагогічної майстерності. URL: [https://www.kpi.kharkov.ua/archive/%D0%9D%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0\\_%D0%BF%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0/Tipuss/2011\\_2/Sereda.pdf](https://www.kpi.kharkov.ua/archive/%D0%9D%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D0%BF%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0/Tipuss/2011_2/Sereda.pdf)
- Станиславский К. Работа актера над собой : в 9 т. Москва : Искусство, 1990. Т. 3, ч. 2 : Работа над собой в творческом процессе воплощения. 508 с.
- Станиславский К. С. Статьи, речи, беседы, письма. Москва : Искусство, 1953. 465 с.
- Трудове навчання. 5-9 класи: практичний посібник для вчителів / упоряд. С. М. Дятленко, за заг. ред. А. І. Терещука. Харків : Ранок, 2017. 128 с.
- Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.
- Maley A., Duff A. *Drama Techniques*. Cambridge University Press, 2013. 258 p.
- McCrosky J. P. Measures of communication-bound anxiety. *Speech Monographs*. 1970. Vol. 34 (2). P. 269–277.

#### REFERENCES

- Abramian, V. (1996). *Teatralna pedahohika [Theatrical pedagogy]*. Kyiv: Libra [in Ukrainian].
- Bol'shaja jenciklopedija Kirilla i Mefodija [Great Encyclopedia of Cyril and Methodius]. (2007). Retrieved from <http://www.KM.ru> [in Russian].
- Brecht, B. (1998). *Izbrannoe [Favorites]*. Moskva: Terra-knizhnyj klub [in Russian].
- Ershov, P. M. (2010). *Rezhissura kak prakticheskaja psihologija [Directing as a practical psychology]*. Moskva: Mir iskusstva [in Russian].
- Gal'perin, P. Ja. (2002). *Lekcii po psihologii [Psychology lectures]*. Moskva: Knizhnyj dom "Universitet" [in Russian].
- Hutorskoj, A. (2003). Kljuचेve kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoj paradigmy obrazovanija [Key competencies as a component of a student-centered education paradigm]. *Narodnoe obrazovanie [Public education]*, 2, 58-64 [in Russian].
- Kobernyk, O. M. (2008). Kompetentnisnyi pidkhid u tekhnolohichnij osviti [Competence approach in technological education]. *Scientific journal of M. P. Dragomanov National Pedagogical University. Series Problems of labor and professional training*, 12, 9-16 [in Ukrainian].
- Leont'ev, A. N. (1983). Nachalo lichnosti – postupok [The beginning of personality is an ac]. In A. N. Leont'ev, *Izbrannye psihologicheskije proizvedenija [Selected psychological works]* (Vol. 1). Moskva: Pedagogika [in Russian].
- Maкаrenko, A. S. (2003). *Pedagogicheskaja pojema [Pedagogical poem]*. Moskva: ITRK [in Russian].
- Maley, A., & Duff, A. (2013). *Drama Techniques*. Cambridge: University Press.
- McCrosky, J. P. (1970). Measures of communication-bound anxiety. *Speech Monographs*, 34(2), 269-277.

- Mejerhol'd, V. Je. (1968). *Stat'i. Pis'ma. Rechi. Besedy [Articles. Letters. Speeches. Conversations]* (Ch. 2). Moskva: Iskusstvo [in Russian].
- Nova ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannya serednoi shkoly [New Ukrainian school: conceptual principles of secondary school reform]. (2016). Retrived from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
- Platonov, K. K. (1986). *Struktura i razvitie lichnosti [Personality structure and development]*. Moskva: Nauka [in Russian].
- Pushkar, N. A. (2014). *Zasoby teatralnoi pedahohiky u navchanni ta vykhovanni ditei z osoblyvymy potrebamy [Means of theatrical pedagogy in teaching and educating children with special needs]*. Retrived from <https://pushkarnataliajimdofree.com/%D0%B1%D0%BB%D0%BE%D0%B3> [in Ukrainian].
- Rean, A. A., Bordovskaja, N. V., & Rozum, S. I. (2000). *Psihologija i pedagogika [Psychology and pedagogy]*. Sankt-peterburg: Piter [in Russian].
- Selevko, G. K. (2006). *Jenciklopedija obrazovatel'nyh tehnologij [Encyclopedia of educational technologies]* (Vol. 1). Moskva: NII shkol'nyh tehnologij [in Russian].
- Sereda, N. V. (2011). *Elementy teatralnoi pedahohiky u formuvanni pedahohichnoi maisternosti [Elements of theatrical pedagogy in the formation of pedagogical skills]*. Retrived from [https://www.kpi.kharkov.ua/archive/%D0%9D%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0\\_%D0%BF%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0/Tipuss/2011\\_2/Sereda.pdf](https://www.kpi.kharkov.ua/archive/%D0%9D%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D0%BF%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0/Tipuss/2011_2/Sereda.pdf) [in Ukrainian].
- Stanislavskij, K. (1990). *Rabota aktera nad soboj [The actor's work on himself]* (Vol. 3, Ch. 2: *Rabota nad soboj v tvorcheskom processe voploshhenija [Work on yourself in the creative process of embodiment]*). Moskva: Iskusstvo [in Russian].
- Stanislavskij, K. S. (1953). *Stat'i, rechi, besedy, pis'ma [Articles, speeches, conversations, letters]*. Moskva: Iskusstvo [in Russian].
- Tereshchuk, A. I. (Ed.). (2017). *Trudove navchannia. 5-9 klasy: praktychny posibnyk dlia vchyteliv [Work training. Grades 5-9: A Practical Guide for Teachers]*. Kharkiv: Ranok [in Ukrainian].
- Vahangov, E. B. (2011). *Dokumenty i sviditel'stva [Documents and certificates]* (Vol. 2). Moskva: Indrik [in Russian].
- Vvedenskij, V. N. (2003). Modelirovanie professional'noj kompetentnosti pedagoga [Modeling the professional competence of a teacher]. *Pedagogy*, 10, 51-55 [in Russian].
- Vygotskij, L. S. (1983). *Sobranie sochinenij [Collected works]* (Vol. 3 *Istorija razvitija vysshih psihicheskikh funkcij [History of the development of higher mental functions]*). Moskva: Pedagogika [in Russian].
- Ziazium, I. (2008). *Pedahohichna maisternist [Pedagogical skills]*. Kyiv: Bohdanova A. M. [in Ukrainian].

TSYNA A.

KOLISNYK E.

#### **SUBSTANTIVE CHARACTERISTICS OF FORMATION OF CULTURAL COMPETENCE OF SCHOOLCHILDREN IN LABOR EDUCATION BY MEANS OF THEATER PEDAGOGY**

The article considers the semantic characteristics of one of the key cultural competencies for school education, which is determined by the awareness and self-expression of students in the field of culture. The relevance of the study is determined by the use for the formation of cultural competence of students in the lessons of labor training means of acting (facial expressions, gestures, plastics, speech) as analogues of pedagogical influences on the individual. The aim of the article was to substantiate the essence, content and structure of the conceptual construct of forming the cultural competence of students by means of theatrical pedagogy. The application of theoretical research methods (analysis, classification, generalization) helped to clarify the content of its components. The concept of formation is considered as a socio-phenomenological process and the result of irreversible, directed, natural changes in personal neoplasms of students, which are guided by the influence of educational space and personal activity, determine its consciousness, education, culture, independence in acquiring knowledge. The traditional for domestic personology cultural-historical approach is defined as leading in the description of the person, his motivational and cognitive spheres, which determine the active, active participation in social interaction throughout his life. It is proved that the readiness for successful life is ensured by the formation of social, labor, psychological and psychophysiological qualities as components of cultural competence. The basis of personal development in educational activities is its cultural experience, synthesis of value orientations, which is formed in interpersonal interaction, including the means of acting techniques of emotional and psychological influence (expressiveness, flexibility, intonation, reflection of internal states, transmission of ideas, suggestion). As a result of analysis of psychological and pedagogical theories and views on the content of key research concepts, the formation of cultural competence of students by means of theatrical pedagogy in the process of labor education is defined as a process and result of quantitative and qualitative changes in the student's personality. and the formation of skills of emotional and psychological influence by means of acting, which are manifested in creative activity and stimulated by positive figurative feelings.

**Key words:** competence; formation; cultural competence; labor training; theater pedagogy.

УДК 373.5.016: 51

DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2021.77.239274>

**МАКСИМ ЛУТФУЛЛІН**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9130-2546>

(Полтава)

Place of work: Poltava V. G. Korolenka National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: [M.Lufullin@i.ua](mailto:M.Lufullin@i.ua)

**ВАЛЕРІЙ ЛУТФУЛЛІН**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8967-3863>

(Полтава)

Place of work: Poltava V. G. Korolenka National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: [W.Lutful@gmail.com](mailto:W.Lutful@gmail.com)

**ЛЮДМИЛА МАТЯШ**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5286-2778>

(Полтава)

Place of work: Poltava V. G. Korolenka National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: [Matyashludmila2016@gmail.com](mailto:Matyashludmila2016@gmail.com)

## АНОМАЛІЇ В РЕАЛІЗАЦІЇ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ ТА ЇХ НАСЛІДКИ

*Проведено аналіз причин і наслідків домінування дедуктивного методу навчання математики старшокласників і зумовленого цим нехтування індуктивними поясненнями навчального матеріалу, найбільш доступними для учнів. У цьому контексті вперше розглянуті методичні особливості лекцій І. Ньютона з курсу арифметики і алгебри, встановлено індуктивну спрямованість цих лекцій. Розкрито важливе загальнодидактичне значення поглядів Ф.І. Буссе щодо реалізації принципу свідомості навчання. Обґрунтовано виключну актуальність практичної реалізації методичної спадщини К.Ф. Лебединцева та Д. Пойа в контексті вирішення проблеми піднесення якості шкільної математичної освіти. Сформульовано найважливіше завдання подальших досліджень розглянутої проблеми — визначення практичних шляхів її вирішення.*

**Ключові слова:** «Arithmetica universalis» І. Ньютона; формально-дедуктивне навчання математики; методична концепція К.Ф. Лебединцева; якість математичної освіти.

**Постановка проблеми.** Аналіз сучасного стану математичної освіти в Україні свідчить, що у масовій практиці викладання математики в загальноосвітній і вищій школі до цього часу не знайшли належного поширення методичні надбання видатних вітчизняних педагогів-математиків (Лутфуллін, 2019, с. 11). Водночас протягом останніх років простежується тенденція зниження рівня засвоєння математики школярами і студентами, що викликає стурбованість педагогічної громадськості.

Недоліки математичної освіти були головним предметом обговорення на міжнародних конференціях з проблем теорії і методики викладання математики, які відбулися в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова (Швець, 2011, с. 50) і в Черкаському національному університеті імені Б. Хмельницького (Міжнародна науково-методична конференція, 2013).

**З історії дослідження.** Аналіз стану математичної освіти свідчить, що головною перешкодою на шляху піднесення якості засвоєння математики школярами і студентами є аномальна перевантаженість навчальних програм, яка сягає 5 і навіть 10-кратного рівня у загальноосвітній школі та принаймні 4-кратного рівня в закладах вищої освіти. Перевантаженість має місце також у програмах з інших предметів, хоч і на дещо нижчих рівнях (Лутфуллін, 2019, с. 12).

Непосильний для повноцінного засвоєння обсяг навчального матеріалу породжує низку інших аномальних явищ: втрату учителем можливості реалізувати принцип доступності навчання й інші дидактичні принципи; катастрофічний вплив на здоров'я і розумову працездатність школярів; втрату інтересу до навчання; механічне заучування навчального матеріалу; примусовий характер навчальної діяльності учнів та зумовлену ним авторитарну позицію вчителя; нульовий рівень засвоєння математики, фізики, хімії та інших навчальних предметів; недисциплінованість, педагогічну занедбаність учнів, що, у свою чергу, стає причиною правопорушень неповнолітніх; застосування антипедагогічних засобів дисциплінування учнів (Степаненко & Лутфуллін, 2018, с. 7).



У контексті підвищення якості математичної освіти нами виявлено такі засоби попередження і подолання зазначених аномалій навчального процесу:

- структурування змісту навчальних програм з метою визначення найважливіших його складових, усунення переважаності учнів і нормування їх навчальної діяльності;
- зниження темпу викладання;
- забезпечення міцних внутрішньо-предметних і міжпредметних зв'язків математичних дисциплін;
- застосування індуктивного і дедуктивного методів навчання в нерозривному взаємозв'язку;
- рішуча відмова від механічного заучування учнями математичних визначень, правил і формул;
- розвиток мислення учнів і пробудження в них бажання вивчати математику шляхом самостійного розв'язування задач та ін. (Лутфуллін, 2019, с. 11).

На нашу думку, виключно важливого теоретичного і практичного значення набуває проблема взаємозв'язку індуктивного і дедуктивного методів навчання математики. Незважаючи на те, що важливість цієї проблеми і шляхи її практичного вирішення висвітлюються у фундаментальних дослідженнях К.Ф. Лебединцева і Д. Пойа, викладання математичних дисциплін у старших класах загальноосвітніх навчальних закладів здійснюється переважно дедуктивними методами (Лутфуллін, 2018, с. 106-107). При цьому автори підручників і значна частина учителів недостатньо розуміють і майже повністю ігнорують виключну педагогічну цінність індукції. Домінування дедукції та її відрив від індукції в навчанні старшокласників становить ще одну аномалію математичної освіти у загальноосвітніх навчальних закладах.

**Метою статті** є аналіз причин виникнення цієї аномалії та її наслідків. Такий аналіз, на нашу думку, створить передумови подальших досліджень, спрямованих на подолання надмірного застосування дедуктивних методів навчання математики не лише у загальноосвітніх навчальних закладах, але й у вищій школі і насамперед у системі педагогічної освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Дедуктивний метод в розвитку математики і математичної освіти бере свій початок в основній праці Евкліда «Начала». У цьому зв'язку О.В. Ланков зазначав: «При виникненні шкіл з розвинутим курсом математики, такими, наприклад, були військові й морські школи в Росії у XVIII ст., в кожній країні погляди звертались насамперед до Евкліда. Цим пояснюється велика кількість перекладів Евкліда в Росії саме у XVIII ст.». Проте для педагогів-математиків було очевидно, що «Начала» Евкліда — це не підручник. Тому «в одних країнах (Англія) почали займатися «приспосовуванням» Евкліда, створенням «шкільного» Евкліда; в інших, – принципово слідуючи за Евклідом, дещо змінювали його систему (Франція – Лежандр)» (Ланков, 1951, с. 74).

Застосування дедукції в розвитку математики й математичної освіти значно посилюються у XVII-XVIII ст. під впливом праці Р. Декарта (1596-1650) «Міркування про метод» (1637 р.). Зрештою це викликало хибну думку про те, що математика є нібито виключно дедуктивною наукою (Лутфуллін, 2018, с. 103). Спростовуючи такий погляд, видатний німецький математик Ф. Клейн зазначав, що «індуктивна робота того, хто вперше встановив яке-небудь положення, звичайно, така сама цінна, як і дедуктивна робота того, хто вперше довів, бо те й друге однаково необхідні» (Вірченко, 1974, с. 79).

Хибні уявлення про другорядність індукції в математиці й математичній освіті великою мірою зумовлюються тим, що філософські основи для розуміння істинного значення індуктивних методів у науковому пізнанні світу були закладені лише в першій чверті XVII ст. Ф. Бекон у його фундаментальній праці «Новий Органон» (1620 р). Тим самим перед вченими відкрилося широке поле експериментальних досліджень, що стало могутнім поштовхом для розвитку астрономії, фізики, фізичної географії, хімії, біології й багатьох інших галузей природознавства.

Цілком зрозуміло, що індуктивне і дедуктивне пізнання світу не вигадані видатними філософами: ці форми розумової діяльності є невід'ємними нейрофізіологічними функціями мозку людини. Переважна більшість галузей науки, в тому числі й математика, зародилася на основі поступового накопичення, узагальнення і систематизації емпіричних, тобто здобутих людьми індуктивним шляхом, знань. У пізнанні світу індуктивне знання є первинним, а дедуктивне – вторинним явищем.

Індуктивний і дедуктивний період виразно простежуються в історії виникнення й розвитку математичного аналізу. Теоретичні засади диференціального й інтегрального числення, розроблені І. Ньютоном і Г.В. Лейбніцем (незалежно один від одного), майже століття успішно застосовувались для розв'язання численних проблем фізики, механіки і астрономії, незважаючи на те, що засновники математичного аналізу не знайшли і не могли знайти йому строгого дедуктивного обґрунтування (Лутфуллін, 2018, с. 105).

У XVIII ст. в розвитку математики спостерігався навіть надмірний індуктивізм, зокрема, безтурботне поведіння з нескінченними процесами. «Багато що в працях провідних математиків цього періоду викликає враження нестримного і захопленого експериментування» (Стройк, 1969, с. 163).

Надзвичайно важливим для усвідомлення цінності індуктивних методів навчання є педагогічний досвід І. Ньютона, який понад 30 років викладав математичні дисципліни в Кембриджському університеті. Цей досвід, частково представлений у «Всезагальній арифметиці», насиченій численними прикладами плідного застосування індукції в навчанні математики (Ньютон, 1948). «Всезагальна арифметика» — це курс лекцій з алгебри, який Ньютону довелося читати в 1673-1683 гг. у Кембриджському університеті. «Згідно статуту,

рукопис його лекцій був зданий на збереження в університетську бібліотеку, звідки її узяв Уільям Уїстон (1667-1752), який замінив Ньютона в 1702 р. на посаді професора в Кембриджі) (Ньютон, 1948, с. 370). У 1707 р. вийшло у світ перше видання рукопису лекцій «Arithmetica universalis» латинською мовою.

На початку курсу лекцій з алгебри Ньютон розглядає на конкретних прикладах дії додавання, віднімання, множення і ділення. Для кожної з цих дій докладно розглянуті приклади арифметичні й алгебраїчні, при цьому розв'язування кожного з наведених прикладів представлено в найдоступнішій формі. Зазначені (спільні для арифметики і алгебри) дії розглянуто без формулювання правил. У наступних лекціях також на конкретних прикладах розглядаються дії з дробами і радикалами, що дає можливість розв'язувати головні й найбільш складні завдання «Arithmetica universalis»: розкриття методів складання рівнянь за умовами задач, приведення рівнянь до найпростішого вигляду, розв'язання рівнянь і задач. Ці завдання вирішуються шляхом розв'язання великої кількості конкретних задач алгебраїчного і геометричного змісту (Ньютон, 1948, с. 79-243).

У зв'язку з розглядом задач Ньютон чітко визначає свою методичну позицію: «Для ілюстрації такого роду задач і ознайомлення із способом приведення їх до рівнянь, а також урахуваючи, що мистецтва значно легше вивчати за допомогою прикладів, ніж за допомогою правил, я вважаю необхідним привести тут розв'язки наступних задач» (Ньютон, 1948, с. 82). *Таким чином, для Ньютона розв'язування задач — це мистецтво, яким має вільно володіти вчитель і передавати його учням.*

На задачі припадає майже половина тексту «Всезагальної арифметики» [Ньютон, 1948, с. 380]. Завершуючи розгляд задач, Ньютон ще раз підтверджує зазначену позицію: «Я займався досі розв'язуванням ряду задач, бо *при вивченні наук приклади корисніші від правил.* Саме тому я відвів для них так багато місця» (Ньютон, 1948, с. 243).

Яскраво вираженою індуктивною спрямованістю «Всезагальної арифметики» І. Ньютон значно випередив практику навчання математики свого часу, в якій панувало механічне заучування арифметичних правил. У XVII ст. весь зміст шкільних настанов з арифметики в Німеччині, Франції й Англії «зводився до збирання правил (інколи їх налічувалось близько 240), які давалися учням без будь-якого обґрунтування або доведення, так що механічне засвоєння процвітало повною мірою» (Вилейтнер, 1966, с. 26).

За таких умов учителі арифметики не замислювались над необхідністю застосування на уроках наочності й забезпечення розуміння учнями навчального матеріалу. Обґрунтований Я.А. Коменським і реалізований ним уперше в підручнику «Відчинені двері мов і всіх наук» (1631) принцип свідомості навчання в математичній освіті довелося формулювати, обґрунтовувати і запроваджувати в практику прогресивним німецьким математикам-педагогам кінця XVII-XVIII ст. Необхідність свідомого засвоєння учнями знань відстоював німецький математик І.Х. Штурм (1670 р.), син якого Л.Х. Штурм «з усією енергією виступив на захист системи викладання, яка на перший план висуває розуміння і логічне тренування розуму» (Вилейтнер, 1966, с. 29). На забезпечення свідомого засвоєння учнями знань і умінь спрямовані навчальні книги з арифметики й алгебри, видані німецькими математиками Клаусбергом (1732 р.), Гюбшем (1748), Кестнером (1758), Карстеном (1767) (Вилейтнер, 1966, с. 29-30).

Найбільш цінною в контексті розглядуваної нами проблеми була «Доказова арифметика» Х. Клаусберга, в якій арифметичні правила наведено з необхідними поясненнями, доведеннями, розв'язуванням прикладів і задач на основі поєднання індуктивного і дедуктивного викладу навчального матеріалу (Вилейтнер, 1966, с. 29).

В історії вітчизняної математичної освіти індуктивний метод викладу навчального матеріалу вперше реалізовано в підручнику М.Г. Курганова «Універсальна арифметика» (1757 р.), який охоплює поряд з арифметикою алгебру і геометрію (Ланков, 1951 с. 16). У XIX ст. й на початку XX ст. розробка і практична реалізація індукції як методу навчання математики знайшла плідне продовження в підручниках, методичних роботах і педагогічній діяльності Ф.І. Буссе, П.С. Гур'єва, О.М. Страннолюбського, С.І. Шохор-Троцького, К.Ф. Лебедінцева (Лутфуллін, 2018).

Ф.І. Буссе і П.С. Гур'єв у викладанні арифметики надавали виключно важливого значення поясненням навчального матеріалу учителем, що вимагає звернення до розгляду конкретних і цілком зрозумілих для учнів прикладів і задач. Ф.І. Буссе висловив цю вимогу в таких правилах навчання:

— не залишати нічого без ґрунтового пояснення;

— спочатку розвивати в учня ясне розуміння про предмет, а вже потім давати визначення його (Ланков, 1951, с. 30).

У цих правилах знаходить конкретизацію принцип свідомості навчання, що обумовлює їх загальнодидактичне значення. Таким чином, дедуктивний виклад навчального матеріалу має здійснюватись на основі попередніх, зрозумілих для учнів пояснень учителя. Отже на уроках дедуктивному викладу мають передувати індуктивні пояснення, ілюстрації або коментарі. Таким повинно бути навчання не лише математики, але й інших предметів, насичених складним теоретичним матеріалом. На нашу думку, це стосується насамперед навчання фізики, хімії і біології.

Як зазначалося вище, в дослідженнях К.Ф. Лебедінцева і Д. Пойа знайшла вичерпне обґрунтування необхідності застосування індуктивних методів навчання, ігнорування якої справляє згубний вплив на якість засвоєння математики. В останній методичній роботі К.Ф. Лебедінцева представлений розгорнутий і глибокий аналіз педагогічних недоліків дедуктивного (абстрактно-дедуктивного, за термінологією автора)

методу навчання математики (Лебединцев, 1925, с. 28-34). При цьому підкреслено зовнішню перевагу цього методу — зменшення затрат часу «на з'ясування сутності того чи іншого поняття або істини». Але «ця уявна перевага пов'язана з цілим рядом дуже серйозних недоліків» (Лебединцев, 1925, с. 28).

Розглянемо ці недоліки в найбільш стислому вигляді. Першим з них є те, що повідомлення учням визначень тих чи інших понять у готовому вигляді не сприяє свідомому і ясному засвоєнню визначуваних понять (Лебединцев, 1925, с. 28).

По-друге, при повідомленні логічних доведень також у закінченому вигляді учні «не можуть з'ясувати для себе, навіщо потрібно провести ту чи іншу лінію на кресленні, виконати те чи інше перетворення формули...» (Лебединцев, 1925, с. 29). У результаті цього сутність доведення залишається незасвоєною.

По-третє, абстрактно-дедуктивний метод не враховує того, «чи відчують учні потребу в логічному обґрунтуванні математичних істин і чи здатні вони сприйняти даний ряд міркувань і вловити між ними зв'язок. Ця потреба і здатність свідомо користуватися рядом умовиводів виникає в учнів досить пізно; приблизно лише на 14 році життя учні можуть бачити зв'язок між виконуваними умовиводами і розуміти їх» (Лебединцев, 1925, с. 29).

По-четверте, при цьому методі «різного роду умови і погодження, які потрібно вводити в математику, наприклад, при поступовому розширенні поняття про число встановлюються звичайно без належного мотивування, без достатнього з'ясування того, для чого саме вводиться це погодження чи умова» (Лебединцев, 1925, с. 30). Зазначимо, що цей недолік створює значні труднощі, наприклад, у засвоєнні понять про від'ємні, раціональні, ірраціональні, уявні й комплексні числа.

По-п'яте, при цьому методі учні «тільки пасивно сприймають ті істини, які їм повідомляє вчитель, але самі не ведуть ніякої активної роботи, спрямованої на поступове відкриття, з'ясування і встановлення цих істин» (Лебединцев, 1925, с. 31).

Нарешті, по-шосте, при такому методі шкільна математика стає «вкрай абстрактною наукою, цілком відірваною від якого б то не було зв'язку з життєвими явищами» (Лебединцев, 1925, с. 31).

Ці недоліки примушують учнів, які не зрозуміли дедуктивного викладу, механічно запам'ятовувати визначення, правила, формули, і навіть доведення складних теорем, але це не дає ніякого позитивного результату у навчанні (Лебединцев, 1925, с. 28). При цьому навчання з дедуктивного перетворюється на формально-дедуктивне, яке, по суті, відрізняється від догматичного навчання епохи Середньовіччя хіба що відсутністю фізичних покарань учнів.

Яскравим прикладом наслідків формально-дедуктивного навчання є той факт, що М.М. Лузін, який згодом став видатним математиком, під час навчання в гімназії був доведений до неуспішності з геометрії. Але йому пощастило в тому, що студент-репетитор обрав метод, тотожний до розглянутого вище методу індуктивного навчання, який був блискуче застосований І. Ньютоном у лекціях з алгебри. Микола Лузін під керівництвом молодого наставника навчився самостійно розв'язувати задачі, став кращим в класі «розв'язувачем задач», що врешті-решт відкрило йому шлях до вступу в Московський університет і в математичну науку (Лутфуллін, 2018, с. 104).

Вкрай високий рівень перевантаженості сучасних навчальних програм і підручників з математики загострює усі зазначені недоліки дедуктивного викладання. Тому формально-дедуктивне навчання, що супроводжується механічним заучуванням означень математичних понять, правил, формул і доведень, не лише не відходить у минуле, але знаходить ґрунт для подальшого укорінення. Такий сумний висновок знаходить численні підтвердження у практиці навчання математики не лише в загальноосвітній, але й у вищій школі. Так, А.В. Гладкий, викладач фізико-математичного факультету Шуйського педагогічного інституту (Іванівська область), на питання «Чому не можна ділити на нуль?», запропоноване студентам-першокурсникам для письмової відповіді, отримав лише одну правильну і належно обґрунтовану відповідь. Ще один студент, розуміючи це питання, не зміг висловити свою думку. 42 студенти зовсім не розуміли суті справи (Гладкий, 1990, с. 7).

Головним недоліком математичної підготовки випускників школи, на думку А.В. Гладкого, є відсутність у них правильного уявлення про математичне міркування. «Вони ніколи не вправлялися в міркуванні самі, а тільки зачували міркування з підручників. Звичайно вони навіть не уявляють собі, для чого ці міркування потрібні, і сприймають їх швидше за все як деякі обов'язкові ритуали, якими математики невідомо чому доповнюють свої дії» (Гладкий, 1990, с. 7).

Ці приклади дають підставу зробити висновок, що домінування дедуктивного методу викладу навчального матеріалу в старших класах становить водночас аномалію і анахронізм в розвитку вітчизняної математичної освіти. Ігнорування унікального педагогічного досвіду і фундаментальних методичних досліджень К.Ф. Лебединцева триває майже століття. Разом з тим ігноруються всесвітньо відомий досвід і методична спадщина Д. Пойа. Педагогічна громадськість має, нарешті, усвідомити, що математична освіта без належного застосування індуктивних методів навчання приречена на подальший занепад.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Вилейтнер Г. История математики от Декарта до середины XIX столетия. Москва : Наука, 1966. 508 с.  
 Гладкий А. В. Об уровне математической культуры выпускников средней школы. *Математика в школе*. 1990. № 4. С. 7–9.  
 Ланков А. В. К истории развития передовых идей в русской методике математики. Москва : Учпедгиз, 1951. С. 149.

- Лебединцев К. Ф. Введение в современную методику математики. Киев : Госиздат Украины, 1925. 95 с.
- Лутфуллин М. В. Проблема взаємозв'язку індукції й дедукції в історії математики і математичної освіти. *Педагогічні науки*. 2018. Вип. 72. С. 103–108.
- Лутфуллин М. В. Резерви піднесення якості шкільної математичної освіти. *Педагогічні науки*. 2019. Вип. 73. С. 11–17.
- Математика в афоризмах, цитатах і висловлюваннях / уклад. Н. О. Вірченко. Київ : Вища шк., 1974. 272 с.
- Міжнародна науково-методична конференція «Проблеми математичної освіти» (ПМО-2013). *Математика в сучасній школі*. 2013. № 6. С. 2–4.
- Ньютон И. Всеобщая арифметика или книга об арифметическом синтезе и анализе. Москва : Изд-во АН СССР, 1948. 446 с.
- Степаненко М., Лутфуллин В. Норми й аномалії навчальної діяльності школярів. *Витоки педагогічної майстерності*. 2018. Вип. 21. С. 5–9.
- Стройк Д. Я. Краткий очерк истории математики. Москва : Наука, 1969. 328 с.
- Швец В. Міжнародна науково-практична конференція. *Математика в школі*. 2011. № 11/12. С. 49–53.

#### REFERENCES

- Gladkij, A. V. (1990). Ob urovne matematicheskoy kul'tury vypusknikov srednej shkoly [On the level of mathematical culture of high school graduates]. *Mathematics at school*, 4, 7-9 [in Russian].
- Lankov, A. V. (1951). *K istorii razvitiya peredovykh idey v russkoy metodike matematiki [To the history of the development of advanced ideas in the Russian methodology of mathematics]*. Moskva: Uchpedgiz [in Russian].
- Lebedincev, K. F. (1925). *Vvedenie v sovremennuju metodiku matematiki [Introduction to modern methods of mathematics]*. Kiev: Gosizdat Ukrainy [in Russian].
- Lutfullin, M. V. (2018). Problema vzaiemozv'iazku induktsii y deduktsii v istorii matematyky i matematychnoi osvity [The problem of correlation of induction and deduction in the history of mathematics and mathematical education]. *Pedagogical Sciences*, 72, 103-108 [in Ukrainian].
- Lutfullin, M. V. (2019). Rezervy pidnesennia yakosti shkilnoi matematychnoi osvity [Improvement reserves of school mathematical education quality]. *Pedagogical Sciences*, 73, 11-17. [in Ukrainian].
- Mizhnarodna naukovo-metodychna konferentsiia «Problemy matematychnoi osvity» (PМО-2013) [International scientific-methodical conference "Problems of mathematical education"]. *Mathematics in the modern school*, 6, 2-4 [in Ukrainian].
- N'juton, I. (1948). *Vseobshhaja arifmetika ili kniga ob arifmeticheskom sinteze i analize [General arithmetic or a book about arithmetic synthesis and analysis]*. Moskva: Izd-vo AN SSSR [in Russian].
- Shvets, V. (2011). Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia [International scientific and practical conference]. *Mathematics at school*, 11/12, 49-53 [in Ukrainian].
- Stepanenko, M., & Lutfullin, V. (2018). Normy y anomalii navchalnoi diialnosti shkoliariv [Norms and anomalies of educational activity of schoolboys]. *The Sources of Pedagogical Skills*, 21, 5-9 [in Ukrainian].
- Strojck, D. Ja. (1969). *Kratkij ocherk istorii matematiki [A brief outline of the history of mathematics]*. Moskva: Nauka [in Russian].
- Vilejtner, G. (1966). *Istorija matematiki ot Dekarta do serediny XIX stoletija [History of mathematics from Descartes to the middle of the 19th century]*. Moskva: Nauka [in Russian].
- Virchenko N. O. (Comp.). (1974). *Matematyka v aforyzmakh, tsytatakh i vyslovliuvanniakh [Mathematics in aphorisms, quotes and statements]*. Kyev: Vyshcha shk. [in Ukrainian].

MAXIM LUTFULLIN, VALERIY LUTFULLIN, LUDMILA MATYASH

#### ANOMALIES IN THE IMPLEMENTATION OF METHODS OF TEACHING MATHEMATICS AND THEIR CONSEQUENCES

The article deals with the negative trends in the development of school mathematics education in the context of the relationship of inductive and deductive methods of teaching educational material. It is stated that the dominance of deduction in teaching of mathematics in high school and its separation from inductive explanations to students of mathematical concepts, definitions, rules, formulas indicates a complete disregard for pedagogical experience and K.F. Lebedyntsev and D. Polya's methodical research. The historical causes of excessive application of the deductive method of teaching mathematics are revealed: the centuries-old practice of imitating the method of "Beginnings" by Euclid; historically short (about four centuries) period of induction method formation in scientific research; even shorter period of pedagogical induction applications practice. In order to more fully revealing the pedagogical significance of inductive methods of teaching mathematics, a brief analysis of the methodical features of lectures course on algebra, developed and delivered by I. Newton to the students of Cambridge University, was carried out.

It is found out that this course has a strong inductive orientation and revealed this genius English scientist's conviction that teaching mathematics is an art in which solving examples and problems is more important and useful than rules.

It is emphasized that this I. Newton's conviction was significantly ahead of other Western European mathematicians. The purposefulness and persistence of national mathematicians-teachers M.G. Kurganov, F.I. Busse, P.S. Guriev, O.M. Strannolyubsky, S.I. Shohor-Trotsky, K.F. Lebedyntsev in substantiating the pedagogical significance of the inductive method of teaching mathematics and its practical implementation were noted. The important general didactic significance of F.I. Busse's views on the implementation of learning consciousness principle has been revealed. Examples of M.M. Luzin's high school education and modern practice of training mathematics teachers are given. They show that the lack of inductive explanations of the main thing in the content of the lesson turns deductive learning into formal-deductive, accompanied by the substitution of understanding by thoughtless mechanical memorization of educational material. The exceptional relevance of the practical implementation of the methodical heritage of K.F. Lebedyntsev and D. Polya's in the context of solving the problem of improving the quality of school mathematical education is substantiated. The most important task of the considered problem – determinating the practical ways of its decision – is formulated.

**Key words:** "Arithmetica universalis" by I. Newton; formal-deductive teaching of mathematics; K.F. Lebedyntsev methodical concept; quality of mathematical education.

УДК 373.5.015.31.041:82

DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2021.77.239275>

**ПОЛЯКОВА-ЛАГОДА МАРІЯ**

ORCID <http://orcid.org/0000-0002-5854-0048>

(Полтава)

Work place: Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: marialagoda12@gmail.com

**РУТКОВСЬКА ОЛЕНА**

ORCID <http://orcid.org/0000-0002-5446-7015>

(Полтава)

Work place: Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: elenarutkovskatourism@gmail.com

**ЦИНА ВАЛЕНТИНА**

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3512-1641>

(Полтава)

Work place: Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: ajut1959@gmail.com

## ВИКОРИСТАННЯ КНИГИ У ПОЗАУРОЧНОМУ ВИХОВАННІ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ПОТРЕБИ В САМООСВІТІ

У статті розглядається проблема поліпшення стану самоосвітньої діяльності учнів основної школи в умовах обмеження урочних форм організації вивчення шкільних предметів. Метою статті є обґрунтування цілісного підходу до виховання в учнівської молоді потреби в самоосвітній діяльності з книгою під час вивчення окремих тем та розділів шкільних предметів. Аналізуються види самостійної роботи учнів із книгою за ознаками кількості навчальних посібників (одно- і багатопосібникові), результатами письмового їх опрацювання (план, тези, цитування, нотатки, конспект, рецензія, анотація, реферат). Пропонується випереджаючий характер позаурочної роботи з книгою по відношенню до вивчення тем на уроках. Розкриваються особливості формування в учнів умінь знаходити і опрацьовувати книги з навчальних предметів: прийоми попереднього ознайомлення з текстом, правила читання книги, закономірності запам'ятовування її змісту. Визначені засоби визначення глибини та стійкості вияву потреби учнів у самоосвітній діяльності з книгою (спостереження за навчальною діяльністю школярів, бесіди з ними, батьками та педагогами, аналіз бібліотечних формулярів учнів). Аналізуються рівні пізнавальної самоосвітньої діяльності учнів із книгою та норми часу на їхнє виконання учнями: відтворюючі, реконструктивно-варіативні, евристичні та творчі (пошукові) самостійні роботи. Методом експертних оцінок встановлені затрати часу на самоосвітні види робіт із книгою різного рівня пізнавальної самостійності учнів. Спостереження за самостійною роботою учнів із книгою, анкетні опитування, самофотографування та хронометраж сприяли визначенню фактичних затрат учнями часу на виконання навчальних завдань за літературними джерелами. Експериментально встановлені усереднені норми витрат часу на виконання учнями різних видів самоосвітньої діяльності з книгою: читання основної та додаткової літератури, конспектування, використання літературних джерел для виконання творчих завдань.

**Ключові слова:** потреби; самоосвіта; робота з книгою; позаурочна робота.

Ні в кого сьогодні вже не викликає сумніву, що реформування Нової української школи передбачає в першу чергу розвантаження школярів від урочних занять та збільшення питомої ваги їхньої самостійної роботи у позаурочний час (*Нова українська школа*, 2016). Перехід закладів базової загальної середньої освіти на нову Типову освітню програму для 5-9-х класів і обмеження нею урочного тижневого навантаження вимагає докорінного поліпшення стану самоосвітньої діяльності учнів (*Про затвердження типової освітньої програми*, 2021). У цих умовах змінюється структура і зростають вимоги до форм позаурочної організації навчання, підвищується роль планування самостійної роботи школярів із вивчення навчальних предметів. Проте вчителі не завжди враховують діалектику самостійності значення в самоосвітньої діяльності з предметів, які вони викладають. Непоодинокими є випадки зайвого завантаження учнів різними завданнями, дублювання змісту окремих завдань. Навчальні завдання не завжди торкаються вузлових питань навчальних предметів, або їх виконання вимагає головним чином репродуктивного мислення.

Керуючись указівками Державного стандарту базової середньої освіти, навчальні заклади, виходячи зі значущості навчальних предметів, устанавлюють у робочих навчальних планах шкіл припустимі витрати часу на урочні заняття та самостійну роботу по кожному навчальному предмету (*Державний стандарт*

базової середньої освіти, 2020). Цими нормативами керуються вчителі під час планування й організації самостійної роботи школярів у позаурочний час, а також при визначенні фактичних затрат часу на неї. Стосовно нормування обсягу, то непоодинокими є випадки, коли окремі вчителі дають завдань на самостійне опрацювання учнями в позаурочний час стільки, скільки вважають за потрібне, абсолютно не цікавлячись тим, скільки завдань отримали школярі з інших навчальних предметів. Дуже багато невідомих величин маємо при визначенні обсягу знань і часу на їх засвоєння. Неправильне визначення часу на виконання завдань самостійної позаурочної роботи відбивається на обсязі навчального навантаження школярів. Не маючи практичної можливості виконати всі домашні завдання, вони самі вирішують питання про те, як вийти зі становища. В остаточному підсумку учні виконують роботи, які самі визначають як найбільш важливі, а також ті, які найбільш вимагаються вчителями. У таких випадках цінні в навчальному відношенні самостійні роботи можуть бути виконані учнями формально, не на користь загальному змісту шкільної освіти.

Метою статті стало визначення оптимальних шляхів розв'язання одного з найскладніших завдань виховання учнівської молоді - формування потреби в самоосвітній діяльності з книгою під час вивчення окремих тем та розділів шкільних предметів. Зміст тем і розділів, які виносяться на самостійне вивчення, визначається передусім специфікою предмету, можливістю самостійного опрацювання навчального матеріалу без певної інтерпретації і належних коментарів учителя, наявністю необхідної навчальної літератури та збірників дидактичних і методичних матеріалів із самостійного вивчення тем.

Для досягнення поставленої мети на теоретичному та емпіричному етапах наукового пошуку використано комплекс таких взаємопов'язаних та адекватних меті й завданням дослідження теоретичних методів: аналіз, класифікація, узагальнення теоретичних підходів вітчизняних і зарубіжних науковців у галузі філософії, педагогіки, психології до виховання в учнів потреби в самоосвітній діяльності з книгою під час вивчення тем та розділів шкільних предметів, а також обґрунтування методами спостереження, анкетування, самофотографування та хронометражу усереднених значень затрат часу на самоосвітні різновиди робіт із книгою.

Проблемі використання книги у вихованні в учнів основної школи потреби в самоосвіті присвячені роботи вітчизняних та зарубіжних дослідників А. Бессараба, Т. Засекої, П. Підкасистого, М. Піскунова, В. Сухомлинського, М. Тишковець, М. Холодної та ін. Водночас питання на рівні універсальної наукової та дієвої системи використання книги у вихованні в учнів основної школи потреби в самоосвіті у позаурочний час досі залишалося відкритим. Напрацювання сучасних досліджень є психолого-педагогічним підґрунтям для обґрунтування цілісного підходу до виховання в учнів основної школи потреби в самоосвіті. Результати цих досліджень дають змогу визначити цей феномен як інтегративний вияв низки складових компонентів, пов'язаних із особливостями самоосвітньої діяльності з використанням книги.

Саме у роботі з книжкою В. Сухомлинський убачав початок самовиховання та індивідуального духовного життя. Він зазначав, що "...є такий момент у виховному процесі, коли наставник, що весь час дбайливо вів за руку свого вихованця, вважає за можливе випустити його руку й сказати: "Іди сам, учись жити" (Сухомлинський, 1977, с. 200).

У залежності від використання кількості навчальних посібників при самостійному вивченні теми можна виділити два види робіт: однопосібникові і комплекснопосібникові, коли учні набувають умінь зіставляти декілька літературних джерел.

За ознакою результату письмового опрацювання навчальної літератури розрізняються такі види самостійних робіт (Засека, 2020): план-перелік основних питань і змісту книги, тези у вигляді коротких формулювань, висунутих у тексті, нотатки як стислий виклад у вільній формі змісту тексту, конспект як форма короткого, зв'язного і послідовного письмового переказу змісту, рецензія у вигляді загального або короткого судження про книгу, анотація як коротке виділення головних питань тексту, реферат у вигляді письмового переказу прочитаного на підставі вивчення кількох літературних джерел із теми.

Інформація, здобута учнями в процесі позаурочного самостійного вивчення теми з допомогою літературних джерел, має випереджаючий характер по відношенню до урочної роботи над новою темою. Це дає вчителю можливість проводити в подальшому урок на цю ж тематику на рівні проблемного узагальнення, відкриває широкі можливості для забезпечення на уроці зворотного зв'язку.

Щоб сприяти повноті, глибини й усвідомленню засвоєння змісту предмета, на перших же урочних заняттях ми даємо школярам завдання із самостійного вивчення рекомендованої літератури з предмета, складання відтворюючих записів опрацьованих текстів у вигляді планів, анотацій, тез, нотаток, конспектів, рефератів тощо, виконання практичних реконструктивно-варіативних завдань, евристичних практичних завдань і практичних завдань творчого (проектно-дослідницького) характеру (Рутковська, 2020, с. 97-98).

Підбиття підсумків виконання завдань із самостійного вивчення теми й оцінювання якості знань школярів здійснюється під час проведення співбесід, письмових робіт, на яких пункти плану вивчення теми розкриваються учнями шляхом відповіді на проблемні питання.

У виробленні в учнів потреби в самоосвіті дієвим засобом виступає формування вмінь самоосвітньої діяльності. Провідна роль у вихованні потреби учнів у самоосвіті належить книзі, умінню її знаходити та опрацьовувати. В. Сухомлинський визначав, що «...самоосвіта якраз і являє собою єдність оволодіння знаннями на уроках і тієї самостійної інтелектуальної праці вдома, над книжкою, в якій виражається тривалий процес становлення нахилів, здібностей, покликання» (Сухомлинський, 1977, с. 424). Разом з тим, завдання

з формувань умінь знаходити та опрацьовувати книгу вчителями далеко не завжди розглядається як першочергове. При вивченні багатьох шкільних предметів учень часто майже кинутий напризволяще в пошуку та методиці роботи над книгою.

Загальноприйнятим є вже на перших уроках знайомити школярів із переліком навчальної літератури, за якою слід самостійно закріплювати, поглиблювати знання та вивчати зміст окремих тем і розділів навчальних предметів. Частими є випадки, коли ознайомлення учнів із літературою на цьому і завершується. Однак цього зовсім недостатньо. Вчителеві слід надавати учням допомогу в ознайомленні з методикою роботи над книгою. Важливою умовою успішної роботи з книгою, А. Бессараб називає внутрішнє розуміння учнями необхідності набуття нових знань (Бессараб, 2016).

Досвід показує, що учні найбільших труднощів зазнають під час користування робочим апаратом книги, у її виборі, у правильному читанні, часто проходять повз важливі додаткові відомості, які містяться в змісті, анотації, передмові і вступі. Тому, школярів необхідно знайомити з методикою вибору книги за програмами навчальних предметів, вказівками вчителів про те, що треба прочитати з того чи іншого питання. Корисними тут є заняття з бібліографії.

Після вибору книги важливим М. Холодна вважає надання учням допомоги в роботі з нею: у виборі суттєвого в її змісті, оволодінні інтелектуальними прийомами раціонального читання, веденні записів (Холодная, 2002). Тому вчитель під час уроків, видаючи учням завдання на самостійне опрацювання текстів навчальної літератури, повинен виходити з інтелектуальної мети цих завдань, коротко проінструктувати учнів (усно або у вигляді письмових методичних вказівок із самостійного вивчення предмету) щодо прийомів загального попереднього ознайомлення з текстом, правил читання книги, закономірностей запам'ятовування її змісту (виділення головного, встановлення логічних зв'язків між головним, суттєвим у змісті, повторення вивченого матеріалу шляхом упізнання, пригадування та розширення повноти його сприйняття).

Сучасні шкільні підручники, як зазначає Т. Засекіна, ґрунтуються на принципі мінімаксу, побудовані як енциклопедії та науково-популярні книги для дорослих: у них завжди міститься надмірна інформація. З цієї надмірної інформації учень повинен знайти відповідь саме на ті питання, що вивчаються (мінімум понять подано до кожного параграфа в окремій рамці). На відмінну від традиційних підручників весь матеріал у них не поділений на основний і додатковий, адже в такому випадку виокремлювати головне вміють автори, а не учні (Засекіна, & Тишковець, 2019).

Кожен школяр повинен знати, як правильно вибирати вид записів і правильно їх вести під час опрацювання змісту навчальних текстів: складати план прочитаного, конспектувати, складати тези, здійснювати цитування, складати рецензії, анотації та ін. Самоосвітню роботу над книгою Т. Засекіна вважає успішною лише за умови педагогічно виправданого керівництва нею з боку вчителя, коли встановлюється єдина система рекомендаційних заходів, коли вчителі є провідниками розробленої системи опрацювання навчальної літератури (Засекіна, 2020).

Про глибину і стійкість потреби учнів у самоосвітній діяльності з книгою під час вивчення окремих тем та розділів шкільних предметів можна судити на підставі простих спостережень за шкільною та поза-шкільною діяльністю дитини, бесід про із нею, батьками та педагогами про види діяльності, яким вона віддає перевагу. Про самоосвітні потреби школярів можна судити на основі аналізу бібліотечних формулярів, списків книг, газет, журналів, яким учні віддають перевагу (Бессараб, 2016).

Оволодіння цілісною системою знань і вмінь із навчальних предметів відбувається в процесі обов'язкової самостійної роботи школярів. Залежно від рівня їх підготовки, ступеня і профілю закладу загальної середньої освіти, змісту навчання використовуються різні види самостійної роботи. У сучасній школі набули найбільш широкого розповсюдження такі її види:

1. Закріплення і поглиблене вивчення навчального матеріалу з допомогою підручників, посібників і інших джерел.
2. Самостійне вивчення окремих тем і розділів навчальних предметів.
3. Виконання графічних, розрахункових та інших індивідуальних домашніх завдань.
4. Підготовка до урочних занять, проміжних перевірок знань, контрольних і самостійних робіт.
5. Виконання навчальних, творчих та дослідницьких проектів.
6. Підготовка рефератів з окремих питань тем уроків.
7. Участь у виконанні індивідуальних навчальних завдань.

Вибір змісту частини програмового матеріалу, який виноситься на самостійне опрацювання, здійснюється із урахуванням складності теми, ступеня висвітлення матеріалу у підручнику, неможливості його вивчення під час аудиторних занять, а також рівня пізнавальної самоосвітньої діяльності, на якому повинен бути засвоєний програмовий матеріал.

Для визначення допустимого рівня пізнавальної самоосвітньої діяльності із засвоєнні інформації, ми застосуємо диференціацію тем, які при вивченні програмового матеріалу можуть використовуватись як базові для реалізації практичних дій. Так, інформація, необхідна для обґрунтування матеріалу вузлових тем, повинна бути засвоєною хоча б на рівні виконання відтворюючих самостійних робіт за зразком. Під час виконання таких робіт пізнавальна діяльність учня спрямовується на читання в текст підручника або будь-якого джерела, виділення в ньому фактичного матеріалу, який дозволяє знайти відповідь на поставлене вчителем запитання,

вказівку на характер розв'язання прикладів, задач, одержання нової інформації в межах уже відомих положень. Самостійні роботи цього рівня пізнавальної самоосвітньої діяльності виконуються за жорстким планом у вигляді послідовних указівок на необхідність здійснення суворо визначених дій. Цей спосіб самостійного оволодіння знаннями та вміннями найчастіше реалізується під час виконання учнями перших чотирьох видів самостійної роботи, пов'язаних із закріпленням і поглибленням, самостійним вивченням тем, виконанням невеликих за обсягом домашніх завдань, підготовкою до урочних занять. Він дозволяє засвоїти навчальний матеріал за відносно коротким часом, але не забезпечує збагачення школярів досвідом пізнавальної пошукової, творчої діяльності.

Перелічені види завдань із самостійної роботи та рівні пізнавальної самоосвітньої діяльності школярів під час їх виконання дають змогу побачити динаміку інтелектуального розвитку і на цій основі визначити шляхи вдосконалення планування самоосвітньої діяльності учнів у позаурочний час.

Розрізняючи 4 типи самостійних робіт (відтворюючи самостійні роботи за зразком, реконструктивно-варіативні, евристичні, творчі (пошукові) (Підкасистий, 1980, с. 58)), не можна переходити до виконання самоосвітньої діяльності більш високого типу, оминаючи попередні. Для виконання робіт кожного наступного типу більш високого рівня потрібно у 3–5 разів затратити більше часу, ніж на засвоєння попереднього. Чим вищим повинен бути тип самостійної роботи студентів, тим більше різних видів урочних та позаурочних занять включає навчальна програма, тим більший обсяг самоосвітньої діяльності учнів.

Методом експертних оцінок нами встановлювалися затрати часу з орієнтацією на "середнього школяра", тобто не враховувалися коливання залежно від рівня підготовки учнів. Припустимі затрати часу обговорювалися на методичних об'єднаннях учителів-предметників і приймалися як вихідні дані для подальшого дослідження. У разі необхідності вихідні дані перевірялися методом експерименту. Для проведення експерименту підбиралися завдання і пропонувалися педагогам, які, виконуючи завдання, фіксували орієнтовні затрати часу.

На другому етапі визначення затрат часу здійснювалося за результатами спостережень за роботою учнів, для чого використовувалися методи анкетного опитування, самофотографування і хронометражу. Метод анкетування використовувався для визначення фактичних затрат часу кожним учнем на виконання кожного завдання, на підготовку до кожного контрольного заходу та на роботу з рекомендованою літературою.

Анкетування школярів показало, що при плануванні та організації викладачами позаурочної самоосвітньої діяльності школярів доцільно виходити із таких норм витрат часу на окремі види самостійних робіт:

- на вивчення першоджерел без конспектування – 6–8 хв. на одну сторінку, а з конспектуванням – 14–16 хв.;
- на вивчення предметно-орієнтованої літератури без конспектування – 5–6 хв. на одну сторінку, а з конспектуванням – 10–12 хв.;
- на вивчення додаткової літератури без конспектування – 4–5 хв. на одну сторінку, а з конспектуванням – 8–10 хв.

Метод самофотографування використовувався для визначення затрат часу на ті завдання, які виконуються протягом тривалого проміжку часу (підготовка реферату, виконання домашніх завдань і проєктів). Учень, який виконував завдання, реєстрував час, затрачений на виконання окремих етапів роботи. Результати самофотографування показали, що норма навчального навантаження на творчих робіт становить 1–1,5 год. на одну сторінку.

На підставі результатів спостережень упродовж двох етапів визначалися усереднені цифри затрат часу на виконання кожного контрольного заходу і на самостійну роботу з навчального предмету в цілому. При цьому слід орієнтуватися значною мірою на дані методів анкетування і самофотографування тих учнів, у яких рівень підготовки є найбільш характерним для досліджуваних навчальних предметів. Якщо дані затрат часу, одержані різними методами, суттєво відрізнялися, нами проводилося хронометрування, яке дає найбільш достовірні дані.

**Висновок.** Поліпшення стану самоосвітньої діяльності учнів основної школи в умовах обмеження урочних форм організації вивчення шкільних предметів є можливим шляхом обґрунтування цілісного підходу до виховання в учнівській молоді потреби в самоосвітній діяльності з книгою під час вивчення окремих тем та розділів шкільних предметів. Випереджаючому позаурочному виконанню учнями різновидів самостійної роботи із книгою, по відношенню до вивчення тем на уроках, сприяють формування в учнів умінь знаходити і опрацьовувати книги з навчальних предметів, виконання ними відтворюючих, реконструктивно-варіативних, евристичних та творчих (пошукові) завдань самоосвітньої діяльності. Експериментально встановлені усереднені норми витрат часу на виконання учнями різних видів самоосвітньої діяльності з книгою (читання основної та додаткової літератури, конспектування, використання літературних джерел для виконання творчих завдань) забезпечуватиме підвищення ефективності позаурочної самоосвітньої діяльності учнів в умовах обмеження тижневого урочного навантаження учнів Нової української школи.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Бессараб А. О. Соціально-комунікаційні технології формування інтересу до читання української книги : монографія. Запоріжжя : КПУ, 2016. 359 с.
- Державний стандарт базової середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoi-serednoyi-osviti-i300920-898>
- Засекіна Т. М., Тишковець М. Д. Формування ключових компетентностей засобами підручника. *Проблеми сучасного підручника*. 2019. Вип. 22. С. 86–96.



- Засєкіна Т. М. Особливості розроблення підручників для природознавчого курсу адаптаційного циклу базової освіти в контексті реформи НУШ. *Проблеми сучасного підручника* : зб. тез інтернет-конф., м. Київ, 28-29 травня 2020 р. / голов. ред. О. М. Топузов. Київ : Наук. думка, 2020. С. 48–50. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/721900/1/Zasekina\\_PSP\\_MATERIALI\\_2020.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/721900/1/Zasekina_PSP_MATERIALI_2020.pdf)
- Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное исследование. Москва : Педагогика, 1980. 240 с.
- Пискунов М. У. Организация учебного труда студентов. Минск : БГУ, 1982. 142 с.
- Про затвердження типової освітньої програми для 5-9 класів закладів загальної середньої освіти : Наказ Міністерства Освіти і Науки України від 19.02.2021 р. № 235. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-dlya-5-9-klasiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti>
- Рутковська Олена. Планування й організація самостійної позаурочної роботи школярів із трудового навчання. *Вища школа*. 2020. № 7/8 (193). С. 94–102.
- Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Рад. школа, 1977. Т. 3 : Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. 670 с.
- Холодная М. О. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 272 с.

## REFERENCES

- Bessarab, A. O. (2016). *Sotsialno-komunikatsiini tekhnologii formuvannya interesu do chytannia ukrainskoi knyhy [Social and communication technologies of interest formation in reading Ukrainian books]*. Zaporizhzhia: KPU [in Ukrainian].
- Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity [State standard of basic secondary education]*. No. 898. (2020). Retrived from <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898> [in Ukrainian].
- Kholodnaia, M. O. (2002). *Psikhologiya intellekta: paradoksy issledovaniia [The psychology of intelligence: paradoxes of research]*. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
- Nova ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannya serednoi shkoly [New Ukrainian school: conceptual principles of secondary school reform]*. (2016). Retrived from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
- Pidkasytyi, P. I. (1980). *Samostoiatelnaia poznavatelnaia deiatelnost shkolnikov v obuchenii: teoretiko-eksperimentalnoe issledovanie [Independent cognitive activity of schoolchildren in teaching: theoretical and experimental research]*. Moskva: Pedagogika [in Russian].
- Piskunov, M. U. (1982). *Organizatsiia uchebnogo truda studentov [Organization of educational work of students]*. Minsk: BGU [in Russian].
- Pro zatverdzhennia tipovoi osvithoi prohramy dlia 5-9 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity [About the statement of the standard educational program for 5-9 classes of establishments of general secondary education]*. No. 235. (2021). Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-dlya-5-9-klasiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti> [in Ukrainian].
- Rutkovska, O. (2020). Planuvannya y orhanizatsiia samostiinoi pozaurочноi roboty shkolariv iz trudovoho navchannia [Planning and organization of independent extracurricular work of schoolchildren on labor training]. *High school*, 7/8 (193), 94-102 [in Ukrainian].
- Sukhomlynskyi, V. O. (1977). *Vybrani tvory [Selected works]* (Vol. 3 : Sertse viddaiu ditiam. Narodzhennia hromadianyna. Lysty do syna [I give my heart to children. Birth of a citizen. Letters to the son]). Kyiv: Rad. Shkola [in Ukrainian].
- Zasiekina, T.M. (2020). Osoblyvosti rozroblennia pidruchnykiv dlia pryrodознаvchoho kursu adaptatsiinoho tsykladu bazovoi osvity v konteksti reformy NUSh [Features of textbook development for the natural science course of the adaptation cycle of basic education in the context of NUSh reform]. *Problems of a Modern Textbook*, 48-50. Retrived from [https://lib.iitta.gov.ua/721900/1/Zasekina\\_PSP\\_MATERIALI\\_2020.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/721900/1/Zasekina_PSP_MATERIALI_2020.pdf) [in Ukrainian].
- Zasiekina, T. M., & Tyshkovets, M. D. (2019). Formuvannia kliuchovykh kompetentnostei zasobamy pidruchnyka [Forming key competencies by means of a textbook]. *Problems of a Modern Textbook*, 22, 86-96 [in Ukrainian].

POLYAKOVA-LAGODA M., RUTKOVSKA O. TSINA V.

#### USE OF THE BOOK IN EXTRACURRICULAR EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS NEEDS FOR SELF-EDUCATION

The article considers the problem of improving the state of self-educational activity of primary school students in terms of limiting the lessons of the organization of the study of school subjects. The purpose of the article is to substantiate a holistic approach to educating students in the need for self-educational activities with a book while studying certain topics and sections of school subjects. Types of independent work of students with a book are analyzed on the basis of the number of textbooks (single and multi-textbooks), the results of their written processing (plan, thesis, citations, notes, synopsis, review, annotation, abstract). The advanced character of extracurricular work with the book in relation to studying of subjects at lessons is offered. The peculiarities of the formation of students' ability to find and process books on educational subjects are revealed: methods of preliminary acquaintance with the text, rules of reading the book, regularities of memorizing its content. Means of determining the depth and stability of the expression of students' needs in self-educational activities with a book (observation of students' learning activities, conversations with them, parents and teachers, analysis of students' library forms) are identified. The levels of cognitive self-educational activity of students with a book and the norms of time for their performance by students are analyzed: reproductive, reconstructive-variable, heuristic and creative (search) independent works. The method of expert assessments established the time spent on self-educational types of work with a book of different levels of cognitive independence of students. Observations of students' independent work with the book, questionnaires, self-photographs and timing helped to determine the actual cost of students' time to complete educational tasks from literary sources. Experimentally established average norms of time spent by students on various types of self-educational activities with a book: reading basic and additional literature, notes, the use of literary sources to perform creative tasks.

**Key words:** needs; self-education; work with a book; extracurricular work.

УДК 37.015.31-053.6-056.49

DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2021.77.239276>

ТАРАНЕНКО ІРИНА

ORCID: [orcid.org/0000000150099641](https://orcid.org/0000000150099641)

(Полтава)

Place of study: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: [irinavad.tar.ko@gmail.com](mailto:irinavad.tar.ko@gmail.com)

ЗАЙЦЕВА ЮЛІЯ

ORCID: [orsid.org/000000017155392X](https://orsid.org/000000017155392X)

(Полтава)

Place of study: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: [zaicevayuliya1@gmail.com](mailto:zaicevayuliya1@gmail.com)

## ЗМІСТОВА ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТТЯ «ВАЖКІ ПІДЛІТКИ»

**Анотація.** У ході аналізу наукових праць у статті встановлено, що проблема виховання важких підлітків у педагогічній теорії і практиці була і залишається предметом особливої уваги учених педагогів; з'ясовано, що важкі у виховному відношенні підлітки – це звичайні діти, у яких наявна специфічна особистісна особливість – важковиховуваність, яка характеризується дефектами розвитку та порушенням норм і правил поведінки. Тому важкі підлітки гостро потребують цілеспрямованого виховання морально-вольових якостей, формування суспільно-значущих ціннісних орієнтацій, мобілізації особистісних ресурсів та стійкої соціалізації.

Також зазначено, що складні закономірності підліткового віку, негативні соціально-економічні та політичні процеси, погляди батьків на виховання та їх педагогічні методи, недоліки у роботі освітніх закладів зумовлюють виникнення категорії важких підлітків.

Визначено суть і зміст поняття «важкі підлітки».

**Ключові слова:** важкі підлітки; важковиховуваність; важковиховувані діти та підлітки; педагогічно занедбані діти.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Сучасні складні, динамічні та суперечливі соціально-економічні зміни в Україні впливають на процес виховання, формування, самовизначення і самоствердження особистості підлітка. У цьому плані слушною є думка В. Оржеховської, яка зазначає, що байдуже ставлення держави до свого підростаючого покоління викликало з його боку відповідну реакцію, яка вилилася у сплеск тяжких і корисливих злочинів, про що красномовно свідчить статистика (Оржеховська, 1996).

Так, станом на 1 червня 2015 року на обліку кримінально-виконавчої інспекції перебував 1931 засуджений неповнолітній. З їх числа переважна більшість – засуджені до відбування покарання з випробуванням. Аналіз статистичних даних свідчить, що з числа неповнолітніх, які перебувають на обліку кримінально-виконавчої інспекції, переважну більшість було засуджено за тяжкі злочини 72% (1398), за злочини середньої тяжкості – 24% (471), 48% засуджених неповнолітніх виховувалися у неповних сім'ях, 7% є сиротами або перебували у спецзакладах Міністерства освіти і науки України, 9% – виховувалися у неблагополучних сім'ях. Через несприятливі умови виховання та негативний вплив оточення 58% (1124) підлітків, які перебували на обліку, вчинили злочини у складі групи, з них майже кожен четвертий – за участю дорослих. 77 неповнолітніх вчинили злочини у стані алкогольного сп'яніння (Про стан організації роботи з неповнолітніми правопорушниками, 2015).

Наведені данні підтверджують думку багатьох дослідників про те, що найболючішою проблемою сучасної загальноосвітньої школи є зростаючі труднощі у вихованні дітей і підлітків, збільшення кількості асоціальних проявів у поведінці, правопорушень і злочинів. Число дітей групи ризику, тобто тих, яких вчителі називають важкими, різко зросло. При цьому слід зазначити, що саме у підлітків найчастіше проявляється грубість у ставленні до вчителів і батьків, недисциплінованість на уроках, прогули, бродяжництво, крадіжки, хуліганство, пияцтво тощо.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Вивченню змісту і сутності поняття «важкі підлітки» та особливостей, форм та методів виховання даної категорії дітей в освітньому процесі присвячені праці Л. Виготського, Л. Зюбін, В. Кащенко, А. Макаренко, В. Мясичев, О. Гонєєв, А. Капська, О. Кочетов, Н. Ліфінцева, В. Оржеховська, В. Татенко, Г. Товканець, Т. Федорченко та деяких інших дослідників.

**Мета статті** – на основі аналізу існуючих доробок вчених уточнити зміст і сутність поняття «важкі підлітки».

Підлітковий вік – це період бурхливих фізіологічних та психологічних змін, період активного формування особистості. Саме цей вік характеризується фахівцями як складний, критичний, перехідний, що має важливе значення в розвитку та становленні особистості людини. Американський учений Філіп Райс, асоціює підлітковий вік з мостом між дитинством і зрілістю, по якому повинен пройти кожен, перед тим як стати відповідальною та творчою дорослою людиною (Райс, 2000, с. 16). Саме від інтенсивного анатомо-

фізіологічного розвитку та психологічних особливостей віку (підвищена збудженість, чутливість, неузгодженість психологічних процесів) залежать, на думку Л. Виготського, багато труднощів, пов'язаних з педагогічною занедбаністю й важковиховуваністю. Педагог розробив схему вікової періодизації та обґрунтував поняття «критичний вік» – переломний етап переходу від одного вікового періоду до іншого. Дані періоди в житті дитини він назвав кризами.

Характеризуючи підлітковий вік, Д. Фельдштейн, слушно відзначає, що це важкий період психічного розвитку; він важкий для самого підлітка, він важкий і при роботі з ним. Клубок внутрішніх протиріч цього віку і протиріч дитини з дорослими – батьками і вчителями, що особливо гостро проявляються на даному етапі виховання, опір підлітків вихованню приводять до появи великої групи важких підлітків.

Отже, підлітковий вік характеризується інтенсивним ростом, в результаті якого нерівномірно розвивається кістково-м'язова система (м'язова маса відстає від темпів росту кісткової системи), в результаті чого виникає тимчасова дисгармонія в координації рухів: розхлябаність, незграбність. Спостерігається невідповідність у розвитку серцево-судинної системи: ріст кровоносних судин відстає від темпів росту серця, що супроводжується підвищеним артеріальним тиском, порушенням ритму серцевої діяльності, швидким стомленням. Відбувається посилена дія залоз внутрішньої секреції, яка впливає на функціональний стан нервової системи. На базі цих змін відбувається погіршення не тільки фізичного самопочуття, але і психічного, все це призводить до певного психологічного дискомфорту, підвищеної дратівливості, образливості, запальності, стомленості, розладів сну, що, в свою чергу, впливає на відносини з дорослими, однолітками, на вчинки та поведінку підлітків.

Найбільше на життя підлітка, на його загальний стан і самопочуття впливає статеве дозрівання, яке спричиняє різні психофізіологічні та психічні відхилення, з якими пов'язані труднощі цього вікового періоду.

Перераховані вище фізіологічні особливості підліткового віку тісно взаємопов'язані між собою та з розвитком психіки дитини. І як саме – рівномірно, спокійно та щасливо, або болісно, бурхливо, з небажаними відхиленнями пройдуть ці зміни, залежить, звичайно, від самого підлітка, але в першу чергу – від батьків, вчителів, вихователів. Характер взаємовідносин дорослих з підлітками, вимоги які вони ставлять, стосунки в сім'ї – все це зумовлює певну атмосферу, в якій підліток почуває себе впевнено та легко або навпаки.

Для виховання впевненості в собі, захищеності, здатності сприймати себе членом родини, колективу, суспільства в цілому, необхідна достатня інтенсивність спілкування, взаємодія з навколишнім світом. Підліток повинен відчувати, що оточуючи його підтримують.

При цьому слід враховувати те, що специфічним для підліткового віку є прагнення найскоріше здобути статус дорослої людини, домогтися самостійності й незалежності, що може реалізуватися як позитивно, так і негативно. Підліток спроможний на рівні з дорослими брати участь у різних видах діяльності, а його прагнення до оригінальності, новизни, лідерства дозволяють йому досягати певних успіхів і навіть пріоритету в спорті, в мистецтві, в різних видах творчості.

Аналізуючи кожні порушення нормальної поведінки підлітка, слід розуміти, що це не тільки бажання нашкочити, зробити щось неприємне, але і намагання звернути на себе увагу, захистити себе, самоствердитися, відчути підтримку серед однолітків і дорослих, а також загострене прагнення до дорослості.

Особливе поєднання внутрішніх процесів розвитку і його зовнішніх умов створює типову соціальну ситуацію розвитку в підлітковому віці, яка часто тягне за собою конфлікт підлітка з дорослим оточенням. Типовими рисами підлітків є прагнення до новизни, оригінальності поведінки (у тому числі і з відхиленнями), бажання боротися, самостверджуватися, змінювати існуючу систему поглядів, які прийняті в середовищі найближчого оточення, що, в свою чергу стає підґрунтям для норм і правил поведінки.

Таким чином, короткий аналіз особливостей підліткового віку пояснює, чому більшість педагогів-практиків вважають усіх підлітків важкими. Однак наукові дослідження переконливо свідчать, що далеко не всі підлітки, які порушують норми поведінки та неадекватно реагують на виховні впливи, є важкими. З цього приводу В. Баженов зазначає, що до розряду «важких» потрапляють підлітки, яким дорослі (вихователі, батьки) не змогли забезпечити безконфліктний розвиток і утворення нового почуття дорослості (Баженов, 1986, с. 8).

Поняття «важкі діти» з'явилося у першій половині XIX ст. До важких відносили дітей з яскраво вираженими фізичними недоліками – глухонімих, сліпих. Дещо пізніше «важкими» стали називати безпритульних дітей, а в кінці XIX – на початку XX ст. – дітей розумово відсталих.

У своїх працях автори дають визначення поняття «важкі» діти, виявляють їх типологію і причини появи. Значна частина дослідників справедливо вважали, що основні причини, які спонукають виникнення категорії «важких дітей», полягають не тільки в несприятливих умовах життя та вадах виховання, а й у самому державному устрої, коли значна більшість населення знаходиться за межами бідності. При цьому, у роботах окремих науковців початку XX ст. простежується біологізаторський підхід з'ясування причин появи «важких» дітей і встановлення їх типології; дослідники вважали, що саме в дитячому віці можливо припинити відхилення у розвитку особистості, за винятком тільки тих дітей, що належать до групи «успадкованих злочинців» і не підлягають корекційному впливу (Попов, 2006, с. 9-10).

На початку XX століття під терміном «важкі» розумілись усі діти, які порушували моральні норми. До цієї категорії належали діти із відхиленнями в поведінці (неповнолітні повії, безпритульні, жебраки, занедбані діти; нестигаючі учні, дезорганізатори, зіпсовані вихованням та негативним впливом мікросередовища; неповнолітні правопорушники; діти, які мали певні відхилення у психічному та фізичному

розвитку тощо). При цьому проблема важковиховуваних дітей розглядалась науковцями через призму негативного впливу середовища, оздоровлення якого було фундаментальним завданням виховної роботи. Проте середовище помилково розумілося вченими як зовнішній вплив на вже сформовану особистість дитини, а це, в свою чергу, заважало дослідникам чітко визначити діалектичний взаємозв'язок між соціальним середовищем та особистістю дитини (Попов, 2006, с. 11-12).

На думку видатного педагога В. Сухомлинського «важкі» діти – це широке й неоднорідне поняття, що включає: 1) дітей, які відчувають утруднення у засвоєнні програмового матеріалу; 2) дітей, які є важкими у моральному розумінні, але тямущі, здібні, з розвинутою пам'яттю; 3) дітей, які з раннього віку знаходяться в атмосфері, де панує грубість, що відбивається на формуванні моральних якостей особистості; 4) дітей, які не володіють своїми бажаннями, що перетворюються на примхи; 5) дітей із відставанням в інтелектуальному розвитку.

У сучасному тлумачному словнику української мови, серед значної кількості тлумачень слова «важкий», знаходимо: «нелегкий для порозуміння, спілкування; непривітний (про людину і її вдачу); який не легко піддається впливу, вихованню».

За твердженням В. Лозової та Г. Троцько важка дитина – це людина, в якій в силу різноманітних причин бачимо ненормальності, якісь відхилення в поведінці, навчальній діяльності. Звичайні методи і прийоми виховання, які приводять до позитивних результатів у роботі з основною масою дітей, з важкими дітьми такого результату не приносять (Лозова, & Троцько, 2002, с. 39). З цього приводу В. Оржеховська застерігає, що послаблення виховного впливу здебільшого призводить до посилення негативної дії оточуючого середовища, в результаті чого знижується рівень вихованості дитини, виникає і закріплюється стан її невихованості, педагогічної занедбаності, яка може перерости в соціальну, якщо виховні відносини у системі «вихователь-вихованець» не стануть позитивними. Дитина, підліток, що не піддається, або важко піддається вихованню, стає важким у виховному відношенні, важковиховуваним (виховання цих дітей викликає труднощі). Отже, дослідниця констатує, що важковиховувані – це такі категорії учнів, у яких під впливом несприятливих для їхнього розвитку соціальних, психолого-педагогічних та медико-біологічних факторів відбуваються порушення моральних ставлень до навчання та норм поведінки, зниження або й втрата почуття відповідальності за свої вчинки» (Оржеховська, 1996, с. 37-47). У таких дітей, як стверджує В. Шпак, виникають труднощі з соціалізацією, важко формуються моральні норми і внаслідок цього виникають відхилення форм поведінки (Шпак В. П., & Шпак В. М., 2008).

Похідним від терміну «важковиховувані діти» є поняття «важковиховуваність». При цьому, важковиховуваність – це наслідок тривалого впливу на дитину обумовлених навколишніх подразників, які модифікують і накладають відбиток на психічні особливості та соціальну поведінку учня.

Соціально-психологічний аспект даної проблеми знайшов обговорення в роботах С. Бадмаєва, С. Белічевої, А. Капської та інших вчених. Зокрема С. Белічева, важковиховуваність, педагогічну і соціальну занедбаність, бездоглядність, недисциплінованість, девіантність тощо, розуміє як інтегративне явище, а саме як дезадаптацію і, залежно від природи, характеру, міри прояву, виділяє три її види: 1) патогенна (патології психічного розвитку, нервово-психічні захворювання); 2) психосоціальна (пов'язана зі статевими, віковими, індивідуальними та психологічними особливостями); 3) соціальна (порушення норм моралі і права, асоціальні форми поведінки).

Соціальна педагогіка розглядає важковиховуваність як: 1) стан підлітка, породжений неприйняттям запропонованих установок; 2) вияв негативних якостей у поведінці людини; 3) поведінка, яка виходить за межі соціальної норми внаслідок неправильного вибору шляхів самоствердження.

У педагогічному словнику зазначено, що «важковиховуваність – у широкому розумінні – поняття, що пояснює випадки труднощів, з якими стикається педагог під час організації і здійснення виховного процесу. У вузькому розумінні термін «важковиховуваність» використовується для позначення максимально наближеного до норми рівня відхилень у поведінці дитини, яка потребує відповідної уваги й зусиль вихователя для його подолання».

Уточнити суть категорії важковиховуваності дозволить співвіднесення її з поняттям педагогічної занедбаності, яка (аналогічно і соціальна занедбаність), на думку багатьох вчених, виступає передумовою важковиховуваності, тому «важковиховуваність» слід розглядати як характеристику педагогічно занедбаної дитини. Зокрема Л. Зюбін стверджує, що «педагогічна занедбаність» характеризує історію виховання підлітка, а «важкий» – вказує на результат такого виховання: загальноприйняті методи і засоби педагогічної дії малоефективні або безрезультативні по відношенню до нього. У більшості випадків унаслідок педагогічної занедбаності підліток стає важким (Зюбін, 1982, с. 11).

Педагогічну занедбаність, а саме несформованість у підлітків важливих соціальних якостей особистості, актуальних для їх віку, А. Капська теж характеризує, як своєрідну передумову виникнення важковиховуваності (стійкого небажання засвоювати соціально-педагогічні впливи і адекватно на них реагувати, а не просто неприйняття чи неможливості засвоювати позитивний соціальний досвід). Її проявами є: закритість підлітка до допомоги інших людей у його розвитку, небажання прислухатися до порад оточуючих, труднощі орієнтування в нових соціальних умовах (Капська, 2009, с. 334-336).

Утім російський вчений О. Гонєєв, поділяючи думки Л. Зюбіна, у цьому контексті підкреслює, що педагогічна занедбаність не тільки породжує важковиховуваність, але є і її наслідком та призводить до соціальної занедбаності й правопорушень. Важковиховувана дитина, на думку вченого, це перш за все та дитина, яка активно проявляє спротив вихованню, виражає неповагу, недовіру до педагога, демонструє негативізм до педпроцесу, провокує і створює передумови для конфліктних ситуацій (Гонєєв, Лифинцева, &

Ялпаева, 2010, с. 170-182). М. Фіцула характеризує важковиховуваних дітей, як дітей, які байдуже ставляться до навчання, *періодично* порушують правила поведінки, дисципліну. Їм притаманні грубість, нечесність. А педагогічно занедбані, це ті, які негативно ставляться до навчання й суспільно корисної діяльності та *систематично* порушують дисципліну й норми моралі (Фіцула, 2002, с. 225).

На нашу думку, не зовсім коректно виводити головну відмінність важковиховуваності та педагогічної занедбаності з такого показника, як періодичність порушення правил поведінки. Оскільки педагогічно занедбані – це ті діти, які не перебували під дією належних виховних впливів як у сім'ї, так і в різних навчально-виховних закладах, тобто, це діти, з якими погано працювали. В цих дітей несформовані важливі соціальні якості особистості, недостатньо розвинуті почуття, воля, самоконтроль, що обумовлює їх неадекватну реакцію на педагогічні впливи. Педагогічно занедбані діти мають суттєві проблеми як у навчанні, так і з дисципліною (конфлікти з однолітками та вчителями, пропуски занять, шкідливі звички). Але до них можна застосовувати звичайні загальноприйняті принципи і засоби виховання та досягти позитивного результату. Стосовно важковиховуваних, то вони, як зазначає В. Ягупов, не піддаються звичайному впливу батьків та педагогів, критично ставляться до виховних зусиль та діють на основі «власної моралі», хибних цінностей, норм і правил поведінки, у навчанні можуть як і відставати, так і ні. Дисципліну порушують систематично як педагогічно занедбані, так і важкі діти, а періодично порушують дисципліну звичайні діти, яких не обов'язково відносити до категорії важких чи педагогічно занедбаних, тому як дитина тільки вчиться поводити себе в соціумі.

При цьому ми згодні з думкою В. П. Шпак та В. М. Шпак, які стверджують, що педагогічно занедбані діти вирізняються саме несформованістю особистості, незрілістю, що пояснюється відсутністю правильного педагогічного керівництва, належної організації життєвого простору, уваги та підтримки з боку батьків. Однак значних викривлень у формуванні особистості у цих учнів не помічається. Їхня негативна поведінка частіше за все має реактивний характер, оскільки вони здатні зрозуміти свої проблеми та намагаються змінити себе (Шпак В. П., & Шпак В. М., 2008).

Стосовно соціально занедбаних дітей, вчені зауважують, що у них відсутні корисні навички й уміння, різко обмежена сфера соціальних інтересів. Для них характерне глибоке відчуження від сім'ї та школи, а їх формування і соціальний розвиток відбуваються під впливом асоціальних підлітків та їх груп, їм властиві серйозні соціальні відхилення (бродяжництво, наркоманія, алкоголізм, правопорушення, аморальна поведінка тощо) Гонеев, Лифинцева, & Ялпаева, 2010).

Отже, в науковій літературі важковиховуваність розглядається як психолого-педагогічна категорія, яка визначає форми і причини труднощів, що зазнає педагог при визначенні мети, виборі засобів виховання та перевиховання учнів. З важковиховуваністю тісно взаємопов'язані соціальна та педагогічна занедбаність, вони взаємодоповнюють і поглиблюють одне одного, при певних умовах призводять до скоєння правопорушень неповнолітніми.

На основі вищевикладеного можемо зробити висновок, що важковиховуваність зовнішньо проявляється конфліктністю дітей і підлітків з оточенням, грубістю, емоційною неврівноваженістю, що призводить до складнощів у виправленні поведінки, необхідності докладання додаткових зусиль і засобів з боку педагога, особливої уваги, індивідуального та особистісно орієнтованого підходу для їх перевиховання в умовах сім'ї, школи, колективу. Важковиховуваність полягає у неприйнятті та протидії підлітка цілеспрямованим педагогічним впливам.

Терміни «важкі підлітки», «важковиховувані підлітки», найчастіше вживаються як тотожні поняття, які характеризують учнів з негативним відношенням до педагогічного процесу та морально-правових норм, установлених у суспільстві. Утім, у ряді досліджень зазначено, що поняття «важкі підлітки» слід використовувати для характеристики неповнолітнього, який особливо болісно переживає кризу перехідного віку та не вміє вирішувати свої проблеми соціально прийнятним чином. Такі підлітки характеризуються внутрішніми конфліктами, акцентуаціями характеру, нестійкістю емоційно-вольової сфери. Так, російська дослідниця, педагог Н. Щуркова використовує поняття «діти з ускладненою поведінкою», констатуючи, що саме їх кваліфікують як «важких», «педагогічно занедбаних», «девіантних» тощо і зазначає, що це – діти, які характеризуються постійним або досить частим порушенням соціальних норм життя, що наносить шкоду суспільному життю і життю окремих людей суспільства (Щуркова, 2005).

#### **Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.**

Таким чином, ми можемо стверджувати, що єдиного трактування поняття «важкі підлітки», «важковиховувані підлітки» в сучасній педагогічній та психологічній літературі не існує. Так, передусім, під цю категорію підпадають підлітки, поведінка та розвиток яких за різними соціальними, психологічними та біологічними умовами не відповідають загальноприйнятим нормам.

Як бачимо, важковиховуваність – основна передумова відхилення у поведінці особистості; поняття, що пояснює труднощі, з якими стикаються педагоги і батьки, організовуючи і здійснюючи виховний процес.

До категорії *важких підлітків* відносимо підлітків, які є фізично і розумово здоровими, однак при цьому здійснюють свідомий або несвідомий опір цілеспрямованому педагогічному впливу, у них спостерігаються проблеми з прийняттям ціннісних орієнтацій, сформованістю морально-вольових якостей та порушення норм і правил поведінки, що ускладнює становлення їх як особистостей. Вони гостро потребують особистісно орієнтованого підходу з боку педагогів та уваги батьків і однолітків.

Подальшого аналізу та вивчення потребує пошук ефективних шляхів профілактики формування даної категорії підлітків та особливостей форм і методів їх виховання.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Баженов В. Г. Воспитание педагогически запущенных подростков. Киев : Рад. шк., 1986. 130 с.
- Гонеев А. Д., Лифинцева Н. И., Ялпаева Н. В. Основы коррекционной педагогики. Москва : Академия, 2010. 272 с.
- Зюбин Л. М. Учебно-воспитательная работа с трудными учащимися [Teaching and educational work with difficult students]. Москва : Высш. шк., 1982. 191 с.
- Лозова В. І. Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання. Харків : ОВС, 2002. 400 с.
- Оржеховська В. М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх. Київ : ВУАН, 1996. 352 с.
- Попов М. А. Педагогічні умови корекції поведінки важковиховуваних старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07. Луганськ, 2006. 20 с.
- Про стан організації роботи з неповнолітніми правопорушниками, які перебувають на обліку в підрозділах кримінально-виконавчої інспекції. Державна пенітенціарна служби України : веб-сайт. URL: [http://www.kvs.gov.ua/peniten/control/main/uk/publish/printable\\_article/783961;jsessionid=05A50C40F3740364063EFA603BFA591A](http://www.kvs.gov.ua/peniten/control/main/uk/publish/printable_article/783961;jsessionid=05A50C40F3740364063EFA603BFA591A)
- Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. Питер, 2000. 656 с.
- Соціальна педагогіка / за ред. А. Й. Капської. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 488 с.
- Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / заг. ред. І. Д. Звереві. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 336 с.
- Фельдштейн Д. И. Психологические аспекты изучения современного подростка. *Вопросы психологии*. 1983. № 1. С. 33–41.
- Фіцула М. М. Педагогіка. Київ : Академія, 2002. 528 с.
- Шпак В. П., Шпак В. М. Первинні і вторинні причини порушень поведінки важковиховуваних дітей як проблема реабілітаційної педагогіки. URL: <http://eprints.cdu.edu.ua/1091/1/121-142-147.pdf>
- Щуркова Н. Е. Прикладная педагогика воспитания. Питер, 2005. 366 с.

### REFERENCES

- Bazhenov, V. G. (1986). *Vospitanie pedagogicheski zapushchennykh podrostkov [Upbringing of pedagogically neglected teenagers]*. Kiev: Rad. shk. [in Russian].
- Feldshtein, D. I. (1983). *Psikhologicheskie aspekty izucheniiia sovremennogo podrostka [Psychological aspects of the study of the modern teenager]*. *Voprosy psikhologii*, 1, 33-41 [in Russian].
- Fitsula, M. M. (2002). *Pedahohika [Pedagogy]*. Kyiv: Akademiia [in Ukrainian].
- Goneev, A. D., Lifintceva, N. I., & Ialpaeva, N. V. (2010). *Osnovy korrektsionnoi pedagogiki [Fundamentals of Correctional Pedagogy]*. Moskva: Akademiia [in Russian].
- Kapska, A. Y. (Ed.). (2009). *Sotsialna pedahohika [Social pedagogy]*. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].
- Lozova, V. I. & Trotsko, H. V. (2002). *Teoretychni osnovy vykhovannia i navchannia [Theoretical foundations of education and education]*. Kharkiv: OVS [in Ukrainian].
- Orzhekhovska, V. M. (1996). *Proflaktyka pravoporushen sered nepovnolitnikh [Juvenile delinquency prevention]*. Kyiv: VUAN [in Ukrainian].
- Popov, M. A. (2006). *Pedahohichni umovy korektsii povedinky vazhkovykhovuvanykh starshoklasnykiv u navchalno-vykhovnomu protsesi zahalnoosvitnoi shkoly [Pedagogical conditions for correcting the behavior of difficult upbringing high school students in the educational process of secondary school]*. (Extended abstract of PhD dissertation). Luhansk [in Ukrainian].
- Pro stan orhanizatsii roboty z nepovnolitnymi pravoporushnykamy, yaki перебувають на обліку в підрозділах кримінально-виконавчої інспекції. Derzhavna penitentsiarna sluzhby Ukrainy : veb-sait [About a condition of the organization of work with juvenile offenders who are registered in divisions of criminal executive inspection]*. Retrived from [http://www.kvs.gov.ua/peniten/control/main/uk/publish/printable\\_article/783961;jsessionid=05A50C40F3740364063EFA603BFA591A](http://www.kvs.gov.ua/peniten/control/main/uk/publish/printable_article/783961;jsessionid=05A50C40F3740364063EFA603BFA591A) [in Ukrainian].
- Rais, F. (2000). *Psikhologiiia podrostkovogo i iunosheskogo vozrasta [Psychology of teenagers and youth]*. Piter [in Russian].
- Shchurkova, N. E. (2005). *Prikladnaia pedagogika vospitaniia [Applied pedagogy of education]*. Piter [in Russian].
- Shpak, V. P., & Shpak, V. M. (2008). *Pervynni i vtorynni prychny porushen povedinky vazhkovykhovuvanykh ditei yak problema rehabilitatsiinoi pedahohiky [Primary and secondary causes of behavioral difficult upbringing children as a problem of rehabilitation pedagogy]*. Retrived from <http://eprints.cdu.edu.ua/1091/1/121-142-147.pdf> [in Ukrainian].
- Ziubin, L. M. (1982). *Uchebno-vospitatelnaia rabota s trudnymi uchashchimisia [Teaching and educational work with difficult students]*. Moskva: Vyssh. shk. [in Russian].
- Zvierieva, I. D. (Ed.). (2008). *Sotsialna pedahohika [Social pedagogy]*. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].

IRYNA TARANENKO, YULIIA ZAITSEVA

#### CONTENT CHARACTERISTICS OF DEFINITION THE "DIFFICULT TEENAGERS"

**Abstract.** The problem of upbringing of difficult teenagers in pedagogical theory and practice has been and remains the subject of special attention of pedagogical scientists were found out during analyzed scientific works in this article. The difficult teenagers in educational terms – are just ordinary children who have a specific personality particularity, namely, they are difficulties to upbringing. The children who are the difficult to upbringing, they are characterized by developmental defects and violations of norms and rules of behavior. This is why the difficult teenagers need the formation of moral and volitional qualities, the formation of socially significant value orientations, the mobilization of personal resources and sustainable socialization extremely hard.

The complex patterns of adolescence, negative socio-economic and political processes, the parental views on upbringing and their pedagogical methods, shortcomings in the work of educational institutions also were mentioned in this article. And the category of difficult teenagers arose as a result of these influences.

The essence and content of the concept the «difficult teenagers» has been determined in this article.

**Key words:** education of difficult teenagers, personality - orientable approach, physical culture.

УДК 37.035:316.772.4]:811

DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2021.77.239277>**ОЛЕНА ПАВЛЕНКО**

ORCID: 0000-0001-7204-1475

*(Полтава)**Place of study:* Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University*Country:* Ukraine*E-mail:* helena.zakora@gmail.com

## СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

У даній статті розглядається комунікативна компетенція, її сутність і компонентний склад, до якого входить ряд таких компетенцій, як лінгвістична, стратегічна, дискурсивна, соціокультурна, мовна, а також розмежовуються поняття «компетенція» і «компетентність». Поняття комунікативної компетентності є однією з теорій, яка лежить в основі комунікативного підходу до викладання іноземних мов. Існує щонайменше три основні моделі. На розуміння комунікативної компетентності вплинули область прагматики та філософія мови, включаючи роботу над мовленнєвими актами. Так за основні визначення було виділені визначення Н. Хомського, Ю. Федоренко та Д. Хаймса. Також було виконано дослідження походження терміну «комунікативна компетентність», що дало змогу більш широко дослідити сутність та зміст основної мети дослідження, а саме структури іншомовної комунікативної компетенції. Для визначення даного терміну були обрані визначення термінів лінгвістами М. Ватютнев, Л. Бахмана та В. Галкіної. В процесі вивчення проблеми було взято за основу визначення Л. Бахмана, що включає в собі такі ключові компетенції: мовна / лінгвістична; дискурсивна; прагматична; розмовна; соціально-лінгвістична; стратегічна; мовно-мисленнева, що дає змогу влучно сформулювати і визначити саме той термін, що досліджувався. Розглядаючи термін «іншомовна комунікативна компетентність» було визначено, що іншомовна компетенція є складним утворенням, що включає в себе різні підструктури (субкомпетенції). Саме тому більшість вчених прийняли розділяти такий термін на ієрархію рівнів. Так на погляд Ю. Федоренко і Н.І. Гез, ділиться на три рівні – лінгвістичний, мовний та професійний. В. В. Сафонова виділяє наступні компоненти комунікативної компетенції: мовний; словесний; соціокультурний. М. Каналі і М. Свейн виділяють чотири компоненти комунікативної компетенції: граматична компетенція, соціо-лінгвістична компетенція, дискурсивна компетенція, стратегічна компетенція. Ян Ван Ек виділяє такі компоненти як: лінгвістичний, соціокультурний, соціолінгвістичний, стратегічний, дискурсивний, соціальний. В основному багато вчених виділяє в складі комунікативної компетенції в якості її складників розглядають наступні види компетенцій: лінгвістичну, соціолінгвістичну, дискурсивну, соціокультурну, соціальну, стратегічну, предметну та професійну. Проаналізувавши вітчизняну та зарубіжну літературу, можна зробити висновок, що комунікативна компетентність є складним явищем у методиці викладання іноземних мов і вимагає нових підходів до вирішення проблеми її сутності та варіативного компонентного складу.

**Ключові слова:** комунікативна компетенція; компетентність; компетенція; іншомовна комунікативна компетенція; структура іншомовної комунікативної компетенції.

**Постановка проблеми.** До кінця минулого століття головною метою навчання іноземної мови було навчити читати літературу іноземною мовою, а найважливішими аспектами вивчення іноземної мови були заучування граматичних правил і вміння аналізувати текст. Незважаючи на істотні недоліки (наприклад, ігнорування усної мовної практики), даний метод довгий час панував у вітчизняній лінгводидактиці, частково зберігаючись в системі освіти до кінця 90-х рр. ХХ ст. (Бацевич, 2004).

Проте з кінця ХХ ст. відбулася зміна освітніх парадигм, у тому числі і в постановці цілей навчання іноземної мови, яка призвела до появи нового методу, в центрі якого знаходиться поняття «іншомовна комунікативна компетенція» (ІКК) – поняття, що з'явилося в педагогіці порівняно недавно, але вже встигло зайняти важливе місце в сучасній теорії навчання іноземної мови.

**Метою** статті є проаналізувати поняття іншомовної комунікативної компетенції, проаналізувати основні підходи до його визначення та структури.

**Виклад основного матеріалу.** У літературі часто розмежовують поняття компетенція і компетентність. Під компетентністю розуміється здатність до виконання будь-якої діяльності, в тому числі мовної. Компетенція – це змістовний компонент такої здатності у вигляді знань, навичок і умінь, набутих у процесі навчання (Тинкалюк, 2008). Ю. Федоренко визначає компетенцію як «внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення: знання, уявлення, програми дій, системи цінностей і відносин, які потім виявля-

ються в компетентностях людини» (Федоренко Ю., & Федоренко Н., 2002). А. В. Хуторський розуміє компетенцію як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, що задаються по відношенню до певного кола предметів і процесів.

Термін «комунікативна компетенція» широко вживається в методиці як показник рівня володіння мовою. Даний термін було введено в науковий обіг американським лінгвістом Н. Хомським.

Американський вчений Д. Хаймс, ґрунтуючись на понятті «мовна компетенція» Н. Хомського, в 70-х рр. XX ст. вводить термін «комунікативна компетенція». На думку Д. Хаймса, знання мови передбачає чітке уявлення про те, в яких мовних ситуаціях можуть вживатися ті чи інші лексичні одиниці і граматичні конструкції. Даний дослідник не розглядав структуру цього поняття, зазначаючи цілісність мовної компетенції.

Канадські дослідники М. Кеналь і М. Свейн, заклавши в 80-х рр. базу для подальших досліджень формування та оцінки іншомовної комунікативної компетенції, розглядали дане поняття як систему знань і навичок, необхідних для здійснення комунікації (наприклад, знання лексики і навиків використання соціокультурних правил і установок).

Сьогодні не існує єдиного визначення терміна «комунікативна компетенція», автори інтерпретують його по-різному. Спочатку термін позначав здатність, необхідну для виконання певної, переважно мовної діяльності рідною мовою.

М. Н. Вятютнев визначає комунікативну компетенцію «як вибір, реалізацію програм мовної поведінки в залежності від здатності орієнтуватися в тій чи іншій обстановці спілкування; вміння класифікувати ситуації в залежності від теми, завдань, комунікативних установок, що виникають в учнів до бесіди, а також під час бесіди в процесі взаємної адаптації». Н. І. Гез дає наступне визначення комунікативної компетенції: «комунікативна компетенція є здатністю людини розуміти і породжувати іншомовні висловлювання в різноманітних соціально детермінованих ситуаціях з урахуванням лінгвістичних і соціальних правил, яких дотримуються носії мови». З точки зору психології Ю. Федоренко розглядає комунікативну компетенцію як «певну мету-результат навчання мови», як «здатність суб'єкта здійснювати мовну діяльність, реалізуючи мовну поведінку, адекватне за різними завданнями і ситуаціями спілкування» (Федоренко Ю., & Федоренко Н., 2002).

Ключові компетенції складають компетентність, підставою для виділення яких виступають громадські потреби або соціальне замовлення. Іншомовна компетенція є одним з базових, ключових компонентів професійної компетентності. Іншомовні компетенції фахівця розглядаються вченими як базові, що інтегрують загальнокультурні, інтелектуальні, соціальні та професійні якості особистості, що забезпечують ефективне встановлення ділових контактів, з досягненням цілей, рішенням конкретних професійних завдань, виробленням єдиної стратегії взаємодії, реалізацією комунікативної установки на спілкування. На думку В. Д. Галкіної, іншомовна комунікативна компетенція є певним рівнем володіння «технікою» спілкування, засвоєння певних норм, стереотипів поведінки, результат навчання (Галкіна, 2014). М. Н. Вятютнев виділяє два види компетенцій: мовну та комунікативну. Комунікативну компетенцію він запропонував розуміти «як вибір і реалізацію програм мовної поведінки в залежності від здатності людини орієнтуватися в тій чи іншій обстановці спілкування; вміння класифікувати ситуації в залежності від теми, завдань, комунікативних установок, що виникають у учнів до бесіди, а також під час бесіди в процесі взаємної адаптації».

У свою чергу, Н. О. Микитенко під іншомовною комунікативною компетенцією розуміє «здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми» і до складу іншомовної комунікативної компетенції включають «ефективні індивідуальні способи взаємодії з людьми, культуру спілкування і поведінки» (Микитенко, 2011). Крім того, важливим аспектом в осмисленні сутності іншомовної комунікативної компетенції, а також її місця в загальній професійній компетентності фахівця стає розгляд її в якості комунікативної основи толерантної поведінки, залучення до цінностей як своєї, так і іншомовної культури, толерантної взаємодії (Бібік, 2004).

О. О. Павленко визначає професійну іншомовну компетенцію як «сукупність продуктивно реалізованих в іншомовній професійній комунікації характеристик: широкий культурологічний кругозір, утворений мовними вміннями і навичками, висока продуктивність іншомовної діяльності; високий рівень творчого мислення, що забезпечує сприйняття іноземної мови, декодування іншомовної інформації професійного характеру; комплекс знань, який забезпечує розвиток і саморозвиток особистості фахівця в іншомовній професійній комунікації» (Павленко, 2005). Т. Чернюк доповнює склад професійно-іншомовної комунікативної компетентності інформаційно-комунікаційною компетенцією, яку трактує як «знання іншомовних професійно значущих джерел інформації, вміння шукати, накопичувати, переробляти і використовувати інформацію для продукування нового знання в процесі професійної комунікативно-пізнавальної діяльності» (Чернюк, 2017). Розглядаючи сутність професійної іншомовної комунікативної компетентності, Ф. С. Бацевич говорить про те, що «іншомовна професійна компетентність випускника немовного факультету представляє собою сукупність окремих компетенцій і дозволяє на основі автономного пошуку і використання інформації іноземною мовою в допустимих видах мовленнєвої діяльності здійснювати свою професійну діяльність, підвищуючи її ефективність і, тим самим, створюючи передумови для професійного і кар'єрного зростання особистості» (Бацевич, 2004).



Іншомовна компетенція є складним утворенням, що включає в себе різні підструктури (субкомпетенції). Незважаючи на різноманіття досліджень, присвячених вивченню іншомовної комунікативної компетенції, спостерігається відмінність в думках не тільки про кількість, а й про зміст компонентів. П. Дуайє виділяє наступні компоненти іншомовної комунікативної компетенції: компетенція в говорінні (лексична, граматична, вимовляння); компетенція в написанні (лексична, граматична, орфографічна); компетенція в аудіюванні (розрізнення звуків, граматична і лексична); компетенція в читанні (розрізнення графічних знаків, граматична і лексична).

Найбільш докладний опис комунікативної компетенції належить Л. Бахману. Він використовує термін «комунікативне мовне вміння» (communicative language activity), яке утворюють такі ключові компетенції: мовна / лінгвістична (можливість здійснення висловлювань іноземною мовою тільки на основі засвоєних знань, розуміння мови як системи); дискурсна (зв'язаність, логічність, організація мовлення – coherence, cohesion, pattern); прагматична (вміння передати комунікативний зміст відповідно до соціального контексту); розмовна (вміння говорити складно, без напруги, в природному темпі, без затяжних пауз для пошуку мовних форм); соціально-лінгвістична (вміння вибирати мовні форми); стратегічна (вміння використовувати комунікативні стратегії для компенсації відсутніх знань в умовах реального мовного спілкування); мовно-мисленнєва (готовність до створення комунікативного змісту в результаті мовно-мисленнєвої діяльності: взаємодія проблеми, знання і дослідження).

Модель комунікативної компетенції, запропонована С. Савиньон, представлена у вигляді «перевернутої піраміди». Ця модель показує, як через практику і досвід у все більш збільшуваного кола комунікативних контекстів і подій (основа піраміди) особа вивчає мову, поступово розширює свою комунікативну компетенцію, яка включає в себе граматичну, дискурсивну, стратегічну і соціокультурну компетенції (межі представленої піраміди).

Р. П. Мільруд включає до складу комунікативної компетенції чотири основні компоненти: граматичний (знання граматики, лексики і фонетики); прагматичний (знання того, що сказати в певній ситуації певним людям); стратегічний (знання, як говорити в різних обставинах); соціокультурний (знання громадського етикету, національного менталітету, цінностей і т. д.). Крім наведених вище моделей іншомовної комунікативної компетенції, існують моделі, запропоновані J. Munby (1978), H. G. Widdowson (1978), G. Caspar (1983), R. Clifford (1985), T. McNamara (1996) та ін.

М. Кеналь і М. Свейн розробили основну для цього поняття, структуру ІКК, виділивши три її компоненти – граматичний (що має на увазі володіння мовним кодом), соціолінгвістичний (що виражається в соціокультурному компоненті і знанні правил дискурсу), стратегічний (виявляється в умінні використовувати вербальні та невербальні стратегії спілкування) (Чередніченко В., & Чередніченко Г., 2018).

Крім того, важливо відзначити, що багато фахівців зверталися до проблеми розгляду ІКК і окремих її компонентів в контексті професійної освіти. Наприклад, В. Д. Галкіна стверджує, що «комунікація іноземною мовою часто є єдиним засобом успішного вирішення оперативних виробничих завдань», що дозволило автору розглянути професійну компетенцію в аспекті формування мовної і предметно-мовної компетенції (Галкіна, 2014).

Беручи до уваги існуючі варіанти розгляду структури іншомовної комунікативної компетенції різними авторами, ми вважаємо за необхідне включення в її склад «професійного рівня», на якому, на нашу думку, будуть формуватися необхідні знання та вміння, важливі для застосування іноземної мови у професійній діяльності.

Іншомовна комунікативна компетенція, на погляд Ю. Федоренко, ділиться на три рівні – лінгвістичний, мовний та професійний. Лінгвістичний рівень, в свою чергу, складається з трьох рівнозначно важливих підрівнів:

- 1) лексичний, що включає в себе володіння певним словниковим запасом і вміння доречно використовувати ті чи інші мовні одиниці щодо контексту мови;
- 2) граматичний, в який входять знання про граматичний склад мови і вміння вживати граматичні правила в мовленні різного типу;
- 3) фонетичний, який об'єднує знання про фонетичний склад і просодію мовлення і вміння коректно вимовляти слова і пропозиції.

Мовний рівень комунікативної компетенції підрозділяється на наступні підрівні:

- 1) дискурсивний - вміння вибудовувати логічно завершені висловлювання і адекватно сприймати мову співрозмовника;

- 2) стратегічний - вміння компенсувати відсутні знання в разі комунікативного збою.

Займаючи в даній структурі відокремлене становище, професійний рівень іншомовної комунікативної компетенції включає в себе:

- 1) вміння використовувати іноземну мову в міждисциплінарному блоці;
- 2) вміння застосовувати навички володіння іноземною мовою в професійній діяльності.

Ієрархія рівнів в ІКК складається таким чином: лінгвістичний рівень є своєрідним фундаментом формування даної компетенції, оскільки для здійснення висловлювання необхідно володіти деяким словниковим запасом (володіння словниковим запасом входить в лексичний підрівень лінгвістичного рівня ІКК) і володіти необхідними для цього граматичними структурами (граматичний підрівень). Мовний рівень, що

займає другу сходинку ієрархії, складається поступово на основі елементів лінгвістичного рівня – окремих тематичних пластів лексики і необхідних граматичних структур. Після мовного рівня йде рівень професійного оволодіння мовою – воно стає можливим після сформованості лінгвістичного і мовного рівнів.

Сутність професійного рівня полягає в тому, щоб формувати вміння і навички, необхідні для вузькоспеціального застосування іноземної мови у професійній діяльності (Чередніченко В., & Чередніченко Г., 2018).

На нашу думку, дана спроба описати структуру ІКК є досить точним відображенням змісту навчання іноземної мови у вищій школі. Однак залишається відкритим питання про методику навчання іноземної мови в контексті розробленої структури, що вимагає подальших досліджень в даній області.

Також в складі комунікативної компетенції в якості її складників розглядають наступні види компетенцій: лінгвістичну, соціолінгвістичну, дискурсивну, соціокультурну, соціальну, стратегічну, предметну та професійну.

Розглянемо кожен з компонентів докладніше. Лінгвістична компетенція – це володіння знаннями про систему мови, про правила функціонування одиниць мови в мовленні і здатність за допомогою цієї системи розуміти чужі думки і висловлювати власні судження в усній і письмовій формі. Соціолінгвістична компетенція означає знання способів формування і формулювання думок за допомогою мови, що забезпечують можливість організувати і здійснити мовну дію, а також здатність такими способами користуватися для розуміння думок інших людей і вираження власних суджень залежно від умов мовного акту: ситуації, комунікативних цілей і намірів мовця.

Соціокультурна компетенція передбачає знання національно-культурних особливостей соціальної і мовної поведінки носіїв мови: їхніх звичаїв, етикету, соціальних стереотипів, історії та культури, а також способів користування цими знаннями в процесі спілкування. Формування даної компетенції проводиться в контексті діалогу культур з урахуванням відмінностей у соціокультурному сприйнятті світу і в кінцевому рахунку сприяє становленню «вторинної мовної особистості». Соціальна компетенція проявляється в здатності орієнтуватися в ситуації спілкування і будувати висловлювання відповідно до комунікативного наміру мовця і ситуації.

Стратегічна компетенція – це компетенція, за допомогою якої людина може заповнити прогалини в знанні мови, а також мовному та соціальному досвіді спілкування в іншомовному середовищі. Дискурсивна компетенція означає здатність використовувати й інтерпретувати форми слів і їхні значення для створення зв'язкових текстів, породжувати зв'язкові іншомовні висловлювання, логічно, послідовно і переконливо вибудовувати свою промову, вміння вибирати вірну стратегію спілкування. Предметна компетенція – це здатність орієнтуватися в змістовному плані спілкування в певній сфері людської діяльності. Професійна компетенція набувається в ході навчання і забезпечує здатність до успішної професійної діяльності. Вона включає в себе знання з областей наук, значимі для професійної діяльності; особистісні якості, що забезпечують ефективність професійної діяльності (Бацевич, 2004; Микитенко, 2011; Павленко, 2005).

Н. І. Гез виділяє три компоненти комунікативної компетенції:

- лінгвістичний компонент – знання про систему, що вивчається і сформовані на їхній основі навички оперування лексико-граматичними і фонетичними засобами спілкування;
- прагматичний компонент – знання, навички та вміння, що дозволяють розуміти і породжувати іншомовні висловлювання відповідно до конкретної ситуації спілкування, мовного завдання і комунікативного наміру;
- соціолінгвістичний компонент – знання, навички та вміння, що дозволяють здійснити мовне і немовне спілкування з носіями мови відповідно до національно-культурних особливостей чужого лінгвосоціума (Чернюк, 2017).

В. В. Сафонова виділяє наступні компоненти комунікативної компетенції: мовний (граматичний, лінгвістичний); словесний (прагматичний, стратегічний, дискурсивний); соціокультурний (соціолінгвістичний). М. Каналі і М. Свейн виділяють чотири компоненти комунікативної компетенції: граматична компетенція, соціолінгвістична компетенція, дискурсивна компетенція, стратегічна компетенція. Ян Ван Ек виділяє такі компоненти як: лінгвістичний, соціокультурний, соціолінгвістичний, стратегічний, дискурсивний, соціальний

**Висновки.** Таким чином, проаналізувавши вітчизняну і зарубіжну літературу, можна зробити висновок про те, що комунікативна компетенція є складним явищем в методиці навчання іноземних мов і вимагає нових підходів до вирішення проблеми її сутності та варіативного компонентного складу.

Багато вчених сходяться на думці про наявність в структурі іншомовної комунікативної компетенції таких ключових складових як мовна (лінгвістична), соціокультурна, соціолінгвістична, прагматична, стратегічна, професійна субкомпетенції.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ, 2004. 344 с.
- Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики* / за заг. ред. О. В. Овчарука. Київ : К.І.С., 2004. С. 47–52.
- Галкіна В. Д. Зміст і структура іншомовної професійної компетентності майбутніх магістрів військового управління. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. № 4 (41). С. 24–29.
- Кухта І. В. Іншомовна компетентність у контексті формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення іноземної мови. URL: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Kuchta.php>

- Микитенко Н. О. Теоретичні основи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей : монографія. Тернопіль : ТНПУ, 2011. 383 с.
- Павленко О. О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Дніпропетровськ, 2005. 20 с.
- Тинкалюк О. Сутність і структура іншомовної комунікативної компетенції студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів. *Вісник Львівського університету. Серія: Педагогічна* 2008. Вип. 24. С. 53–63.
- Федоренко Ю., Федоренко. Н. Комунікативна компетенція як найважливіший елемент успішного спілкування. *Рідна школа*. 2002. № 1 (864). С. 63–65.
- Чередніченко В. А., Чередніченко Г. А. Сутність і структура іншомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2018. Вип. 58/59. С. 489–495.
- Чернюк Т. Сутність і структура іншомовної комунікативної компетентності фахівця з фізичної культури і спорту. *Витоки педагогічної майстерності*. 2017. Вип. 19. С. 358–365.

#### REFERENCES

- Batsevych, F. S. (2004). *Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky [Fundamentals of communicative linguistics]*. Kyiv [in Ukrainian].
- Bibik, N. M. (2004). Kompetentnisnyi pidkhid: reflektivnyi analiz zastosuvannya [Competence approach: reflective application analysis]. In O. V. Ovcharuk (Ed.), *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovi dosvid ta ukraïnski perspektivy: biblioteka z osvithoi polityky [Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian prospects: a library on educational policy]* (pp. 47-52). Kyiv: K.I.S. [in Ukrainian].
- Cherednichenko, V. A., & Cherednichenko, H. A. (2018). Sutnist i struktura inshomovnoi profesiino-komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnix inzheneriv-tehnolohiv kharchovoi promyslovosti [Structure of Foreign Language Professional Communicative Competence of Future Food Industry Engineers]. *Pedagogy of Creating a Creative Personality in Higher and General Education Schools*, 58/59, 489-495 [in Ukrainian].
- Cherniuk, T. (2017). Sutnist i struktura inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti fakhivtsia z fizychnoi kultury i sportu [The substance and structure of the foreign language communicative competence of the specialist in physical training and sports]. *The sources of pedagogical skills*, 19, 358-365 [in Ukrainian].
- Halkina, V. D. (2014). Zmist i struktura inshomovnoi profesiinoi kompetentnosti maibutnix mahistriv viiskovoho upravlinnia [Features and structure of professional foreign language competence of future military masters]. *Bulletin of National University of Civil Defense of Ukraine*, 4 (41), 24-29 [in Ukrainian].
- Kukhta, I. V. (2008). *Inshomovna kompetentnist u konteksti formuvannya komunikatyvnoi kultury studentiv u protsesi vyvchennia inozemnoi movy [Foreign language competence in the context of formation of communicative culture of students in the process of learning a foreign language]*. Retrived from <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Kuchta.php> [in Ukrainian].
- Mykytenko, N. O. (2011). *Teoretychni osnovy formuvannya inshomovnoi profesiinoi kompetentnosti maibutnix fakhivtsiv pryrodnychkh spetsialnostei [Theoretical foundations of forming the professional foreign language competence of prospective specialists of sciences]*. Ternopil: TNPU [in Ukrainian].
- Pavlenko, O. O. (2005). *Formuvannya komunikatyvnoi kompetentsii fakhivtsiv mytnoi sluzhby v systemi neperervnoi profesiinoi osvity [Forming Communicative Competency of Customs Officers under the System of Lifelong Professional Education]*. (Extended abstract PhD. dissertation). Dnipropetrovsk [in Ukrainian].
- Tynkaliuk, O. (2008). Sutnist i struktura inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentsii studentiv nemovnykh spetsialnostei vyshchikh navchalnykh zakladiv [Means of realization of dialogue of cultures in the content of school textbooks in foreign languages]. *Visnyk of Lviv University. Pedagogical Series*, 24, 53-63 [in Ukrainian]. Fedorenko, Yu., & Fedorenko, N. (2002). Komunikatyvna kompetentsiia yak naivazhlyvishi element uspishnoho spilkuvannya [Communicative competence as the most important element of successful communication]. *Ridna shkola [Native school]*, 1(864), 63-65 [in Ukrainian].

OLENA PAVLENKO

#### ESSENCE, STRUCTURE AND CONTENT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE

This article examines the communicative competence, its essence and component composition, which includes a number of competencies such as linguistic, strategic, discursive, sociocultural, linguistic, as well as distinguishing between the concepts of “competence” and “competence”. there is a goal in teaching a foreign language, namely to teach reading literature in a foreign language, and the most important aspects of learning a foreign language were learning grammar rules and the ability to analyze the text. Despite the significant shortcomings, this method has long dominated the domestic language didactics, partially remaining in the education system until the late 90's of XX century.

The basic definitions of terms by domestic and foreign authors, such as M. Vyatyutnev, N. Gez, N. Mykytenko, L. Bachman, and others, were determined.

The model of S. Savignon and the components of the division of communicative competence of M. Kenal and M. Swain are considered, namely into grammatical, sociolinguistic, strategic. As well as three components of NI Gez and the division of communicative competence of VV Safonova. After analyzing domestic and foreign literature, we can conclude that communicative competence is a complex phenomenon in the methodology of teaching foreign languages and requires new approaches to solving the problem of its essence and variable component composition.

Many scholars agree on the presence in the structure of foreign language communicative competence of such key components as language (linguistic), sociocultural, sociolinguistic, pragmatic, strategic, professional subcompetence.

**Key words:** *communicative competence; competence; competence; foreign language communicative competence; structure of foreign language communicative competence.*

## АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК: 378.011.3-051:796]:614.46

DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2021.77.239281>

**ОКСАНА ДАНИСКО**

<https://orcid.org/0000-0003-4040-562X>

(Полтава)

*Place of work:* V. G. Korolenko Poltava National Pedagogical University, Poltava, Ukraine

*Country:* Ukraine

*Email:* oksana.danisko76@gmail.com

**ЛАРИСА СЕМЕНОВСЬКА**

<http://orcid.org/0000-0001-9881-7307>

(Полтава)

*Place of work:* V. G. Korolenko Poltava National Pedagogical University, Poltava, Ukraine

*Country:* Ukraine

*Email:* larysasemenovskaya@gmail.com

### СТАВЛЕННЯ ВИКЛАДАЧІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ: ЕМПІРИЧНИЙ АНАЛІЗ

**Анотація.** Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій та їх інтеграція в освітній простір закладів вищої освіти зумовили виникнення нових моделей професійної підготовки фахівців. Однією з інноваційних стратегій, що поєднує кращі практики традиційної (віч-на-віч) та електронної (синхронної/асинхронної) навчальної взаємодії є змішане навчання. Сприйняття викладачів, які забезпечують освітній процес, є основним предиктором впровадження таких стратегій та моделей. Мета дослідження полягає в узагальненні та інтерпретації розуміння та досвіду викладачів ЗВО організації змішаного навчання, визначення можливостей та перспектив його використання в процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Дослідження було проведено шляхом анонімного та добровільного анкетування за допомогою відкритої електронної анкети. Вибірку склали 28 викладачів, які здійснюють професійну підготовку майбутніх учителів предметної спеціальності 014.11 Середня освіта (Фізична культура) у різних закладах вищої освіти України. Аналіз містить опис кількісної та змістової інтерпретації отриманих даних. Узагальнення отриманих даних та їх аналіз засвідчив, що змішане навчання загалом позитивно сприймається викладачами як технологія, що сприяє гнучкості навчального процесу, доступності освітнього контенту, покращенню відвідуваності занять студентами, збагаченню засобів навчання, їх інтерактивності, а відтак підвищенню ефективності професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Попри виклики та труднощі організації освітнього процесу в умовах змішаного навчання, встановлено, що організація такого навчання також сприяє підвищенню фахової майстерності викладачів, вдосконаленню академічних курсів, творчому пошуку ефективних педагогічних та технологічних рішень для забезпечення якості освіти.

**Ключові слова:** змішане навчання; заклади вищої освіти; професійна підготовка; майбутні вчителі фізичної культури; інноваційні освітні технології; ставлення викладачів.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Стрімкий розвиток інформаційних технологій зумовлює потребу розроблення та впровадження інноваційних підходів, форм методів та засобів професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої педагогічної освіти. На жаль, традиційна освітня система не здатна відповідати цим очікуванням, а відтак потребує модернізації у руслі парадигмальних змін.

Одним з новітніх підходів, що може бути ефективним в умовах становлення цифрової економіки, є змішане навчання, що поєднує кращі практики очного та дистанційного навчання, пропонує безліч комбінацій методів та інструментів, є гнучким і доступним, а відтак містить потужний потенціал збагачення програм професійного розвитку майбутніх учителів. Інтерес до проблеми впровадження змішаного навчання в контексті педагогічної освіти зростає, про що свідчить значна кількість різнопланових наукових пошуків та визнання його цінності. Зокрема, за результатами онлайн-опитування учасників освітнього процесу в за-

кладах вищої освіти щодо рівня задоволеності учасників організацією та якістю дистанційного навчання у 2020/2021 н. р. в умовах карантину, 42,3 % респондентів висловили думку про ефективність змішаної (очно-дистанційної) форми навчання, а кількість прихильників такої форми організації освітнього процесу збільшилась майже вдвічі (*Аналітична довідка, 2021, с. 12*).

**Аналіз останніх джерел і публікацій.** Дослідження проблеми впровадження змішаного навчання у діяльність вищої школи має кілька напрямів. Першу групу становлять праці вітчизняних – Н. Рашевської (2011), В. Кухаренка (2014; 2016) та ін. і зарубіжних – С. Bonk, С. Graham, J. Cross, М. Moore (2006) авторів, в яких узагальнено сутність змішаного навчання, визначено його складники та моделі.

Другу групу складають наукові праці, в яких схарактеризовано його роль та значення в розвитку якості вищої освіти. Зокрема, у роботах В. Anthony, А. Kamaludin, А. Romli (2019) зазначається, що використання змішаного навчання на інституційному рівні підвищує якість викладання та покращує результати навчання і пізнавальну мотивацію студентів. Дослідники В. Кухаренко, С. Березенська, К. Бугайчук (2016), Т. Муращенко Н. Vicen, F. Ozdamli, H. Uzunboylu (2014), К. Matheos, М. Cleveland-Innes (2018) та інші характеризують змішане навчання як перспективну сучасну практику, що сприяє реформуванню та употужненню соціокультурної й економічної ролі університетів у забезпеченні політики сталого розвитку.

Третя група праць сфокусована на методичних аспектах використання змішаного навчання як інноваційного засобу професійної освіти. Науковці О. Спірін (2018), Р. Горбатюк, М. Ожга (2016), К. Осадча, В. Осадчий, В. Крулик, І. Наумук (2020) окреслили умови впровадження змішаного навчання у професійну підготовку фахівців різних спеціальностей.

Важливим для нашого дослідження є четверта група наукових розвідок, що репрезентують аналіз та узагальнення особливостей створення змішаних навчально-професійних середовищ та їх сприйняття суб'єктами освітнього процесу. Вони переважно представлені зарубіжними дослідженнями – R. Donnelly (2007), P. Jokinen, I. Mikkonen (2013); J. Keengwe, J. Kang (2013), Y. Kuo, B. Belland, K. Schroder, A. Walker (2014), R. Rasheed, A. Nor, A. Abdullah (2020) та ін., які на рівні окремого курсу, регіону чи країни розглядають досвід та ставлення викладачів закладів вищої освіти різних типів до змішаного навчання. Науковці наголошують, що проблеми викладачів полягають здебільшого у розумінні сутності змішаного навчання та особливостей комбінування очного й електронного (онлайн) складників, а також у виборі ефективних та релевантних певній моделі освітніх технологій.

Незважаючи на широке висвітлення теоретичних, методичних та практичних засад впровадження змішаного навчання у професійній освіті, проблема ставлення викладачів до його впровадження у вітчизняних закладах вищої педагогічної освіти висвітлена недостатньо.

**Мета дослідження** полягає в узагальненні та інтерпретації розуміння та досвіду викладачів ЗВО організації змішаного навчання, визначення можливостей та перспектив його використання в процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

**Основний виклад матеріалу.** У широкому розумінні змішане навчання може розглядатися як континуум між традиційним викладанням в аудиторії віч-на-віч та онлайн дистанційними курсом (Watson, 2008), що передбачає синхронну та асинхронну освітню взаємодію в педагогічному продуманому електронному дизайні.

Вітчизняний дослідник В. Кухаренко змішане навчання потрактовує як «цілеспрямований процес здобування знань, умінь і навичок в умовах інтеграції аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності суб'єктів освітнього процесу на основі використання і взаємного доповнення технологій традиційного, електронного, дистанційного та мобільного навчання при наявності самоконтролю студента за часом, місцем, маршрутами та темпом навчання»

У контексті нашого дослідження змішане навчання ми розглядаємо як спеціально організований педагогічний процес, який базується на поєднанні кращих практик двох історичних моделей: традиційного очного та новітнього електронного навчання.

З метою узагальнення вітчизняного досвіду впровадження інноваційної практики змішаного навчання у вищій школі ми провели опитування викладачів закладів вищої освіти. Анкета була створена в сервісі Google Forms і містила два блоки запитань: 1) організаційний, в якому узагальнювалась інформація щодо місця, стажу викладацької діяльності; 2) змістовий блок, сфокусований на визначенні обізнаності викладачів про сутність змішаного навчання, моделі його організації, досвід викладання змішаних курсів, використання інформаційно-комунікативних освітніх технологій у професійній підготовці вчителів фізичної культури. В опитуванні взяли участь 28 викладачів – представників різних ЗВО України, які викладають на освітній програмі 014.11 «Середня освіта (Фізична культура)» та на добровільній основі взяли участь у дослідженні.

За результатами аналізу на перший блок запитань, переважна частина опитаних респондентів (45%) має стаж педагогічної діяльності п'ять і більше років; 34% викладачів працюють у ЗВО десять і більше років, і 21% опитаних мають науково-педагогічний стаж 20 і більше років. Таким чином, усі опитані викладачі мають досвід науково-педагогічної діяльності.

Разом з тим, переважна частина опитаних зазначила, що має незначний досвід використання технології змішаного навчання. Так, 62,5% застосовують елементи змішаного навчання впродовж останніх двох років, 25% опитаних мають досвід викладання змішаних курсів від трьох до п'яти років, 12,5% викладачів працюють у змішаному форматі менше року.

За результатами аналізу другого блоку запитань встановлено, що більше половини опитаних викладачів (62,5%) мають більше одного авторського курсу, що містить елементи змішаного навчання. Разом з тим, 37,5% респондентів має незначний практичний досвід створення комбінованих курсів (рисунк 1).

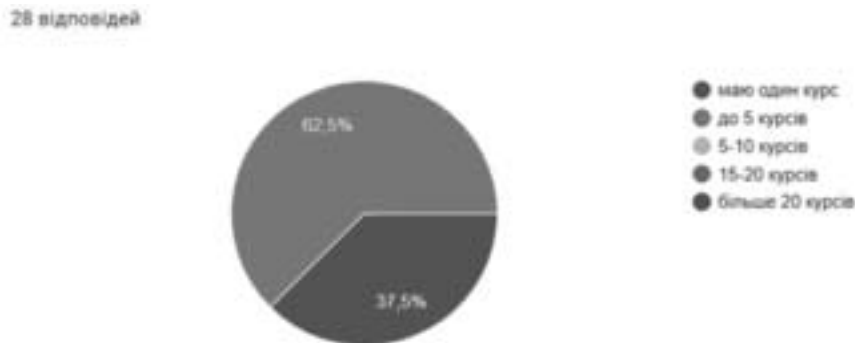


Рис. 1. Досвід створення респондентами змішаних курсів

Щодо причин, які спонукали викладачів реалізовувати змішане навчання, більшість відзначили його зручність, доступність, інноваційність та перспективність, актуальність у зв'язку з карантинними обмеженнями. Це дозволяє зробити висновок, що вибір змішаного навчання є вимогою часу, а його впровадження переважно ініційоване викладачами як новітня та ефективна технологія організації освітнього процесу.

До найбільш визначальних характеристик змішаного навчання викладачі різних дисциплін (як правило циклу професійної підготовки) віднесли можливість поєднувати аудиторну роботу з онлайнним навчанням (87,5%), можливість для студента частково визначати власний час, місце, темп та траєкторію навчання (75%), використання широкого спектру сучасних освітніх технологій (75%), перспективи реалізації компетентнісного та студентоцентрованого підходу (37,5%), можливість організації та контролю позааудиторної самостійної діяльності студентів (37,5%). Також викладачі відзначили важливість застосування інтерактивних методів навчання (25%) та мотивації студентів до самоосвіти (25%).

Встановлено, що з метою організації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в умовах змішаного навчання найчастіше використовується *ротаційна* (37,5%) та *гнучка* (37,5%) моделі. За першою моделлю передбачається інтеграція елементів онлайн взаємодії у структуру аудиторних занять, за другою першочергово матеріали надаються в онлайнному режимі, але викладач доступний для синхронних та/або асинхронних консультацій у певний час. Значно меншою популярністю у фаховій педагогічній фізкультурній освіті користуються моделі *самостійного змішування* (12,5%), коли студенти опановують онлайн-курс у доповнення до очного навчання та *збагачена віртуальна модель* (12,5%), коли більша частина контенту пропонується лише в онлайнному середовищі, а частина, наприклад контрольні заходи – проводяться у традиційному форматі (рисунк 2).



Рис. 2. Досвід використання респондентами моделей змішаного навчання

Аналіз відповідей на запитання щодо співвідношення очного та традиційного складників у змішаних курсах засвідчив, що 62,5% викладачів використовують 40% електронного контенту; у 25% опитаних електронна взаємодія сягає 60%, і лише у 12,5% опитаних 80% курсу переведено у формат онлайн.

Найчастіше в онлайн форматі підготовки майбутніх учителів фізичної культури викладачі використовували такі компоненти навчальних діяльностей: текстові матеріали курсу: електронні НМКД, підручники та посібники, словники тощо (62,5%); завдання для самостійної роботи (62,5%), тести та контроль знань (50%). Лише 37,5% респондентів готові онлайн проводити лекції, організовувати індивідуальні та групові проекти, використовувати інтерактивні вправи; 25% опитаних уміють організовувати в електронному форматі портфоліо робіт та активностей студентів. Ще менше опитаних (12,5%) мають досвід організації у форматі онлайн семінарських занять, лабораторних робіт. Індивідуальні консультації для майбутніх вчителів фізично культури, як показали результати анкетування, мають на думку опитаних проводитися за безпосередньої участі викладача та студента віч-на-віч у закладі вищої освіти.

Цікавим у контексті нашого дослідження виявилися результати відповіді на запитання щодо прийому та інструментів, що використовуються викладачами в умовах змішаного навчання. Як з'ясувалося, найчастіше (майже на кожному занятті) викладачі застосовують мультимедійні презентації (87,5%), традиційний лекційний очний виклад матеріалу (37,5%), онлайн-відео (25%). Час від часу опитані проводять у змішаному форматі дискусії у малих групах (87,5), групові лабораторні роботи (62,5%), застосовують інтерактивні методи освітньої взаємодії (62,5%), онлайн тестування (50%). Володіють технологією організації і проведення відео-лекцій та вебінарів 75% викладачів, але використовують їх не часто. Значна частка респондентів в якості експериментального навчання застосовує електронні підручники (50%), цифрові комунікації поза заняттями (50%), комп'ютерні навчальні програми (37,5%). Найменш популярними, тобто такими, які майже ніколи не використовувалися, як показало дослідження, є відеолекції або вебінари інших викладачів чи відповідних фахівців; електронні робочі аркуші, навчальні сайти, блоги, віртуальні лабораторії, ментальні карти, тренажери-симулятори. На нашу думку, така ситуація пояснюється недостатнім рівнем цифрових навичок викладачів (уміння створювати авторський електронний контент) з одного боку, та рівнем технічного забезпечення освітнього процесу (відсутність доступних програм та додатків для вчителів фізичної культури) – з іншого.

Таке припущення підтверджується аналізом відповідей викладачів на запитання щодо наявності в закладі вищої освіти електронної системи управління навчання. Як видно з рисунку 3, переважно освітній процес здійснюється з використанням платформ Moodle (37,5%) Google Workspace (37,5%), Office 365 (12,5%). На жаль, 25% опитаних вказали, що система дистанційного навчання на інституційному рівні не використовується.

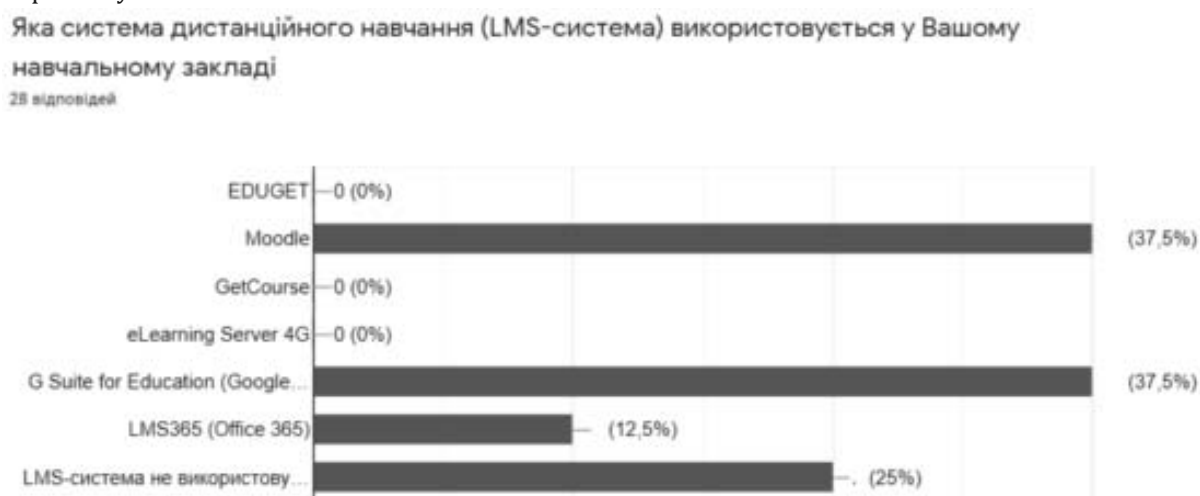


Рис. 3. Дані щодо використання електронної системи управління навчанням у ЗВО

З'ясовано, що провідними засобами комунікації у змішаних курсах циклу професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури є використання поштових клієнтів (75%), менеджерів (25%), віртуальних дошок (25%), коментування завдань (25%). Майже не використовуються в освітньому процесі освітні можливості соціальних мереж (Facebook, Twitter, Instagram та ін.) та групові обговорення проблемних запитань на форумах.

Оцінюючи параметри змішаного курсу порівняно з традиційним викладанням, респонденти відзначили значне зростання часу на підготовку до занять для викладача, якщо курс вивчається вперше (75%), глибини навчального досвіду студентів (50%), кількості комунікацій в курсі (50%). Результати відповіді на запитання щодо кількості часу, який викладачі витрачають на підготовку до викладання у змішаному форматі встановлено, що при повторному викладанні курсу значно скорочується час викладача на підготовку до занять, розміщення матеріалів (їх оновлення) у системі дистанційного навчання, оцінювання робіт студентів. Певне

зростання спостерігається щодо структурованості освітнього контенту для студентів (75%), часу на підготовку до занять для студента (50%), якості комунікації в курсі (43%). Показово, що 50% опитаних викладачів не помітили різниці між очним та традиційним навчанням за показником відвідуваності занять студентами, тоді як 37,5% опитаних навіть відзначили його певне зростання. Така позитивна динаміка, на наш погляд, засвідчує ефективність змішаного навчання. Разом з тим, викладачі виокремили позитивні й негативні практики змішаного навчання, подані нами у авторській редакції (Таблиця 1)

Таблиця 1

**Позитивні та негативні аспекти змішаного навчання майбутніх учителів фізичної культури, визначені викладачами в ході онлайн опитування**

Позитивні практики	Негативні практики
<p>Комунікації з студентами та колегами.</p> <p>Вільна траєкторія навчання, отримання досвіду роботи з сучасними освітніми технологіями.</p> <p>Гнучкий режим, доступність матеріалів, швидка перевірка.</p> <p>Доступність у зручний час, чітка структурованість матеріалу, використання інновацій, цифрових технологій.</p> <p>Підвищення інтересу до предмету, зростання відвідуваності, підвищення довіри до викладача.</p> <p>Більш комфортні умови для творчого самовираження викладача та студента.</p> <p>Збільшення евристичної складової навчального процесу за рахунок застосування інтерактивних форм занять, проведення мультимедійних навчальних програм.</p> <p>Можливість студента навчатися в зручному темпі.</p>	<p>Час на структурування, опис, підготовку курсу; технічне та програмне забезпечення в аудиторії.</p> <p>Незначний досвід застосування, невпевненість у результатах. Відсутність організації і готовності закладу до впровадження технологій змішаного навчання.</p> <p>Важливо правильно мотивувати студентів, інакше немає сенсу впровадження змішаної форми, зростання вимог до якості навчальних матеріалів.</p> <p>Для викладача - багато часу на розробку та освоєння цифрових технологій.</p> <p>У студентів виникають труднощі з навичками володіння ПК та цифровими навичками.</p> <p>Необхідність розроблення значної кількості інструктивних матеріалів, значний час, який студенти проводять за монітором.</p> <p>Збільшення часу підготовки до заняття та структурування матеріалів в е-форматі. Недотримання дедлайнів студентами.</p>

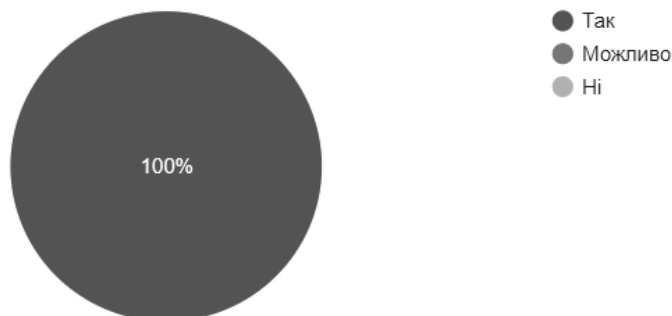
До ключових викликів впровадження змішаного навчання у практику професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури респонденти віднесли значну кількість часу, необхідну для структурування, аналізу та цілісного опису курсу (87,5%), важливість розуміння і врахування потреб/пожашань студентів, уваги до зворотного зв'язку (75%), низький рівень сформованості цифрових навичок студентів (75%); недостатнє технічне, методичне та інформаційне забезпечення (62,5%); необхідність опанування нових технологій (50%), брак розуміння педагогічних аспектів освітньої взаємодії в ресурсозбагаченому середовищі (37,5%).

Важливо вказати, що всі опитані викладачі відзначили позитивний вплив досвіду змішаного навчання на зростання їхньої професійно-педагогічної майстерності та якості освітнього процесу: «змінив підхід, форми і засоби поширення інформації для студентів», «допоміг краще структурувати матеріал», «якісно удосконалюється традиційний курс», «містить інтерактивні методи та засоби навчальної взаємодії», «я опанував нові ІКТ технології, які можу використовувати в якості ресурсної підтримки очного навчання», «я покращив свої цифрові навички», «розкрив нові можливості використання освітніх технологій».

Показово, що 100% опитаних викладачів планують і надалі застосовувати змішане навчання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури (рисунок 4), що, на нашу думку, засвідчує зростання рівня їх професіоналізму та інноваційності.

Ви плануєте надалі практикувати змішане навчання?

28 відповідей



**Рис. 4. Дані щодо перспектив використання змішаного навчання у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури**



**Висновки.** Отже, аналіз онлайн-анкетування викладачів закладів вищої освіти, які здійснюють професійну підготовку майбутніх учителів фізичної культури засвідчує його трансформаційний потенціал щодо підвищення ефективності та якості, вдосконалення освітнього процесу. Загалом переважна частина респондентів позитивно сприймає змішане навчання як актуальну сучасну стратегію, доступну та гнучку технологію професійного розвитку майбутніх фахівців галузі освіти предметної спеціалізації «Фізична культура». Разом з тим, усвідомлення викладачами потреби модернізації освітнього процесу шляхом розроблення змішаних академічних курсів, створення освітнього середовища на основі комбінування традиційних та новітніх технологій, що мають перспективи подальшого розвитку, засвідчує інноваційний та випереджувальний характер професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Мету подальших наукових розвідок вбачаємо в розробленні моделі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в умовах змішаного навчання та визначенні її ефективності.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Аналітична довідка щодо тенденцій організації дистанційного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти в умовах карантину у 2020/2021 навчальному році. URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2021/02/37776.pdf>
- Горбатюк Р. М., Ожга М. М. Змішане навчання як нова технологія підготовки майбутніх інженерів-педагогів. *New Trends of Global scientific ideas. 2016 : International scientific-practical congress of pedagogues, psychologists and medics, the 10th of March, 2016. Geneva, 2016. P. 70–78.*
- Змішане навчання / С. М. Березенська та ін. Харків, 2016. 275 с.
- Змішане навчання як форма сучасної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти / К. П. Осадча та ін. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 2, № 71. С. 187–192.
- Кобися А. П. Інформаційне освітнє середовище як платформа для реалізації змішаного навчання у вищих навчальних закладах. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 57, вип. 1. С. 75–82.
- Кухаренко В. М. Змішане навчання. URL: <http://www.wiziq.com/online-class/2190095-intel-blended>.
- Рашевська Н. В. Програмні засоби мобільного навчання. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2011. № 1 (21). URL: [http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/2011\\_1/Rashevsk.pdf](http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/2011_1/Rashevsk.pdf)
- Спірін О. М. Проблеми інформатизації вітчизняної професійної (професійно-технічної) освіти та шляхи їх розв'язання. *Технології дистанційного професійного навчання* / О. М. Спірін та ін. Житомир : Полісся, 2018. С. 6–11.
- Alammary A., Sheard J. & Carbone A. Blended learning in higher education: Three different design approaches. *Australasian Journal of Educational Technology*. 2014. № 30 (4). P. 440-454. URL: <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/693/1061>
- Donnelly R. Blended Problem-based Learning for Teacher Education: Lessons Learnt. *Journal of Learning, Media and Technology*. 2006. Vol. 31(2). P. 93–116. URL: <https://doi.org/10.1080/17439880600756621>
- Exploring the role of blended learning for teaching and learning effectiveness in institutions of higher learning: An empirical investigation / B. Anthony et al. *Education and Information Technologies*. 2019. № 24. P. 3433–3466. DOI:10.1007/s10639-019-09941-z. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-019-09941-z>
- Jokinen P., Mikkonen I. Teachers' experiences of teaching in a blended learning environment. *Nurse Education in Practice*. 2013. Vol. 13 (6). P. 524–528. DOI: 10.1016/j.nepr.2013.03.014. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23608218/>
- K-12 teachers' perceptions of and their satisfaction with interaction type in blended learning environments / Y.-C. Kuo et al. *Distance Education*. 2014. Vol. 35 (3). P. 360–381. DOI: 10.1080/01587919.2015.955265. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01587919.2015.955265>
- Keengwe J., Kang J. A review of empirical research on blended learning in teacher education programs. *Education and Information Technologies*. 2013. Vol. 18 (2). P. 479–493. DOI:10.1007/s10639-011-9182-8. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10639-011-9182-8>
- Kuo Y.-C., Belland B. R., Schroder K., & Walker A.E. K
- Matheos K., Cleveland-Innes M. Blended Learning: enabling Higher Education Reform. *Revista Electronica de Educazgo*. 2018. Vol. 12 (1). P. 238–244. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/193050379.pdf>
- Rasheed R. A., Kamsin A., Abdullah N. A. Challenges in the online component of blended learning: A systematic review. *Computers & Education*. 2019. Vol. 144 (1). P. 103701. DOI:10.1016/j.compedu.2019.103701
- The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs / C. Bonk et al. San Francisco, 2006. 624 p. URL: <http://eu.wiley.com/WileyCDA/WileyTitle/productCd-0787977586.html>
- Watson J. Blended Learning: The Convergence of Online and Face-to-Face Education. Promising Practices in Online Learning. 2008. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509636.pdf>

#### REFERENCES

- Alammary, A., Sheard, J. & Carbone, A. (2014). Blended learning in higher education: Three different design approaches. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(4), 440-454. 2014. Retrieved from <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/693/1061>
- Analitychna dovidka shchodo tendentsii orhanizatsii dystantsiinoho navchannia u zakladakh fakhovoi peredvyshchoi ta vyshchoi osvity v umovakh karantynu u 2020/2021 navchalnomu rotsi [Analytical information on trends in the organization of distance learning in institutions of professional pre-higher and higher education during quarantine in the 2020/2021 academic year]. (2021). Retrieved from <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2021/02/37776.pdf> [in Ukrainian].
- Anthony, B. Jr, Kamaludin, A., Romli, A., Farhan, A., Nincarean, D., Aziman, A. A., Ming, G. L., Shukor, N. A., Nordin, M. S. & Baba, S. (2019). Exploring the role of blended learning for teaching and learning effectiveness in institutions of higher learning: An empirical investigation. *Education and Information Technologies*, 24, 3433–3466. DOI:10.1007/s10639-019-09941-z Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-019-09941-z>
- Berezenska, S. M., Buhaičuk, K. L., Kukharenko, V. M., Oliinyk, N. Yu., Oliinyk, T. O., Rybalko, O. V., Syrotenko N. H., & Stoliarevska, A. L. (2016). *Zmishane navchannia [Blended Learning]*. Kharkiv [in Ukrainian].
- Bonk, C., Graham, C., Cross, J., & Moore, M. (2006). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco. Retrieved from <http://eu.wiley.com/WileyCDA/WileyTitle/productCd-0787977586.html>

- Donnelly, R. (2006). Blended Problem-based Learning for Teacher Education: Lessons Learnt. *Journal of Learning, Media and Technology*, 31(2), 93-116. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/17439880600756621>
- Horbatiuk, R. M., & Ozha, M. M. (2016). Zmishane navchannia yak nova tekhnolohiia pidhotovky maibutnikh inzheneriv-pedahohiv [Blended learning as a new technology for training of future engineers-teachers]. In *New Trends of Global scientific ideas. 2016: Proceeding International scientific-practical congress of pedagogues, psychologists and medics, the 10th of March, 2016* (pp. 72-81). Geneva [in Ukrainian].
- Jokinen, P., & Mikkonen, I. (2013). Teachers' experiences of teaching in a blended learning environment. *Nurse Education in Practice*, 13(6), 524-528. DOI: 10.1016/j.nepr.2013.03.014. Retrieved from: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23608218/>
- Keengwe, J., & Kang, J. (2013). A review of empirical research on blended learning in teacher education programs. *Education and Information Technologies*, 18(2), 479-493. DOI:10.1007/s10639-011-9182-8. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10639-011-9182-8>
- Kobysia, A. P. (2017). Informatsiine osvitiie seredovyshe yak platforma dlia realizatsii zmishanoho navchannia u vyshchkykh navchalnykh zakladakh [Information educational environment as a platform for implementing blended learning in higher education institutions]. *Information Technologies and Learning Tools*, 57(1), 75-82 [in Ukrainian].
- Kukharenko, V. M. (2014). *Zmishane navchannia [Blended learning]*. Retrieved from <http://www.wiziq.com/online-class/2190095-intel-blended> [in Ukrainian].
- Kuo, Y.-C., Bolland, B. R., Schroder, K., & Walker, A. E. (2014). K-12 teachers' perceptions of and their satisfaction with interaction type in blended learning environments. *Distance Education*, 35(3), 360-381. DOI: 10.1080/01587919.2015.955265. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01587919.2015.955265>
- Matheos, K., & Cleveland-Innes, M. (2018). Blended Learning: enabling Higher Education Reform. *Revista Electronica de Educazgo*, 12(1), 238-244. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/193050379.pdf>
- Osadcha, K. P., Osadchy, V. V., Kruhlyk, V. S., & Naumuk, I. M. (2020). Zmishane navchannia yak forma suchasnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv profesiinoy osvity [Blended learning as a form of modern training for future specialist in vocational education]. *Information Technologies and Learning Tools*, 71 (2), 187-192. [in Ukrainian].
- Rasheed, R. A., Kamsin, A., & Abdullah, N. A. (2019). Challenges in the online component of blended learning: A systematic review. *Computers & Education*, 144(1), 103701. DOI:10.1016/j.compedu.2019.103701
- Rashevskaya, N. V. (2011). Prohramni zasoby mobilnoho navchannia [Software for mobile mobility]. *Information Technologies and Learning Tools*, 1 (21). Retrieved from [http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/2011\\_1/Rashevskaya.pdf](http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/2011_1/Rashevskaya.pdf) [in Ukrainian].
- Spirin, O. M. (2018). Problemy informatyzatsii vitchyznianoj profesiinoy (profesiino-tekhnichnoy) osvity ta shliakhy yikh rozv'iazannia [Problems of domestic professional (vocational) education informatization and ways to solve them]. In O. M. Spirin, L. M. Petrenko, O. V. Bazeliuk, L. A. Maiboroda, & A. A. Kalensky, *Tekhnolohii dystantsiinoho profesiinoho navchannia [Technologies of distance vocational training]* (pp. 6-11). Zhytomyr: Polissia [in Ukrainian].
- Watson, J. (2008). *Blended Learning: The Convergence of Online and Face-to-Face Education. Promising Practices in Online Learning*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509636.pdf>

**OKSANA DANYSKO, LARYSA SEMENOVSKA**

**ATTITUDE OF TEACHERS TO THE INTRODUCTION OF BLENDED LEARNING IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PHYSICAL CULTURE TEACHERS: EMPIRICAL ANALYSIS**

**Annotation.** The development of information and communication technologies and their integration into the educational space of higher education institutions has led to the emergence of new models of professional training. One of the innovative strategies that combine the best practices of traditional (face-to-face) and electronic (synchronous / asynchronous) learning interaction is blended learning. The perception of teachers who provide the educational process is a major predictor of the implementation of such strategies and models. The purpose of the study is to summarize and interpret the experience of teachers in blended learning and analyze their perception of the possibilities of its use in the training of future teachers of physical education. The research was conducted by anonymous and voluntary questionnaires using an open electronic questionnaire. The sample consisted of 28 teachers who provide training for future teachers of the subject specialty 014.11 Secondary education (Physical Culture) in various domestic institutions of higher education in Ukraine. The analysis contains a description of the quantitative and semantic interpretation of the obtained data. The generalization of the obtained data and their analysis showed that blended learning is generally positively perceived by teachers as a technology that contributes to the flexibility of the educational process, accessibility of educational content, improving student attendance, enriching teaching aids, their interactivity, and thus improving the training of future physical culture teachers. Despite the challenges and difficulties of organizing the educational process in a blended learning environment, it is established that the organization of such training also helps to improve the professional skills of teachers, improve academic courses, creative search for effective pedagogical and technological solutions to ensure quality education.

**Keywords:** *blended learning; higher education institutions; professional training; future physical education teachers; innovative educational technologies; teachers' attitude.*

УДК 796.071.43:316.62

DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2021.77.239285>**ОКСАНА КОРНОСЕНКО**

ORCID: 0000-0002-9376-176X

(Полтава)

Place of work: Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

E-mail: kornosenko@ukr.net

**ЯНА ДЕМУС**ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2100-695X>

(Полтава)

Place of work: Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

E-mail: yanadobrosol1992@gmail.com

## ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СПОРТИВНОГО ТРЕНЕРА

Основу спорту складають взаємопов'язані види діяльності: навчання, тренування, змагання. Досягнення успіхів у спорті вимагає високого рівня сформованості не лише фізичних якостей і рухових навичок, а й психологічної готовності до тренувальних і змагальних навантажень. Невміння керувати своїми емоціями може звести нанівець багаторічні тренування. Тренер і спортивний психолог є ключовими постатями у підготовці спортсмена до головних стартів. До їх основних професійних обов'язків належить: своєчасність вивчення індивідуальних особливостей психіки спортсмена, розробка індивідуального плану розвитку здібностей, стратегії передзмагальної та змагальної поведінки, формування необхідних для перемоги психічних якостей, створення психологічно комфортних умов у спортивному колективі, виявлення шляхів подолання емоційного вигорання у кризові періоди, які викликані різними причинами: поразкою у змаганні, переходом в інший колектив, зміною тренера, проблемами в особистому житті тощо. ТанDEM «тренер-спортсмен» у контексті психологічної взаємодії і взаєморозуміння є базовим важелем у вихованні особистісних якостей і досягненні високих спортивних результатів.

**Ключові слова:** соціально-психологічна компетентність; тренер; спортивний психолог; спортсмен.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Високі спортивні результати й здатність перемагати на змаганнях потребує ретельної, продуманої підготовки, вагома роль в якій належить психологічному супроводу. Недооцінка діяльності спортивного психолога і тренера у підготовці спортсмена може призвести до поразки на змаганнях. Аналіз досліджень в галузі фізичної культури і спорту (В. Платонов 1986; Ю. Верхошанський, 1988; Айунц 2006; В. Костюкевич, 2017; Кіприч 2018 та ін.) показав, що питанням фізичної, технічної, тактичної підготовки спортсменів приділяється достатньо уваги, а проблеми психологічної підготовки спортсмена, соціально-психологічної компетентності тренера залишаються недостатньо вивченими. Успішна взаємодія в системі «тренер-спортсмен» можлива лише при всебічному вивченні кожного компонента цієї системи.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Психологія спорту – напрям психологічної науки, предметом дослідження якої є вивчення закономірностей прояву і розвитку психіки людини, а також групових взаємодій в умовах змагальної та тренувальної діяльності. Основоположниками цієї науки у різні періоди були як тренери, так і громадські діячі та вчені. Зосібна, Н. Триплетт (1898 р.) був прихильником і тренером з велосипедного спорту, він вперше здійснив експеримент і помітив, що велосипедисти швидше долають дистанцію в гонці із суперником, ніж у гонці на час; П. Лесгафт – біолог, анатом, антрополог, лікар, педагог, творець наукової системи фізичного виховання, у праці «Керівництво з фізичної освіти для дітей шкільного віку» в розділі «психологія рухів» зацентрував увагу саме на психологічному компоненті формування рухової навички; О. Нечаєв зробив глобальний внесок у розвиток психології спорту як науки, він став родоначальником лабораторії експериментальної педагогічної психології і психотехніки; П'єр де Кубертен – громадський діяч, психолог, ініціатор відродження давньогрецьких змагань, які отримали назву «Олімпійські ігри сучасності», привертав увагу спільноти до психологічних аспектів спортивної діяльності, зокрема став організатором конгресу спортивних психологів, який відбувся в Лозанні (Швейцарія) у 1913 р. П. Рудік – науковець радянського союзу, доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент АПН, заслужений діяч науки СРСР, завідувач кафедри психології Державного центрального інституту фізичної культури (м. Москва), під його керівництвом були проведені ґрунтовні дослідження у галузі спортивної психології,

він є автором понад двох сотень наукових робіт цієї галузі. А. Пуні – також радянський учений, доктор педагогічних наук, професор, психолог, після закінчення Ленінградського інституту фізичної культури імені П. Лесгафта ввів і читав там лекційний курс «Психологія фізичного виховання і спорту» (1946/47 н.р.), який став згодом обов'язковим предметом у підготовці тренерів (Р. Уейнберг, Д. Гоулд, 1998; Е. Гогунів, Б. Марьянов, 2000; Б. Яковлев, 2010). Таким чином, ретроспективний аналіз становлення і розвитку психології спорту дає підстави розуміти, що цей напрям науки служить своєрідною сполучною ланкою між загальною психологією та спортивною наукою. У розвитку спортивної психології можна умовно виокремити три періоди: перший – етап зародження, становлення методологічних і експериментальних досліджень; другий, в якому увага приділялась впровадженню результатів психологічних досліджень у спортивну практику, зокрема вивченню ролі свідомості, підсвідомості, мотивації, етапів формування рухових навичок, дослідженню особливостей когнітивних, емоційно-вольових процесів спортсменів тощо; третій етап, присвячено розширенню і деталізації наукових досліджень, вивченню соціально-психологічних проблем спортивної діяльності, взаємовідносин у спортивному колективі, психології управління, психодіагностиці тощо.

Вагомий внесок у становлення і поступ спортивної психології здійснили сучасні науковці (А. Лалаєв, 1974; Б. Кретті, 1978; Б. Вяткін, 1978; Р. Найдиффер, 1979; П. Рудик, 1980; А. Родіонов, 1983; В. Марчук, 1984; Н. Гуменюк, В. Клименко, 1985; Н. Цзен, І. Пахомов, 1988; Р. Уейнберг, Д. Гоулд, 1998; Е. Гогунів, Б. Марьянов, 2000; О. Федик, 2007; Б. Яковлев, 2010; Є. Ільїн, 2012). У працях учені акцентують увагу на психологічних аспектах поведінки спортсменів на змаганнях, проблемах особистості в психології спорту, психологічній структурі спортивної діяльності, волі спортсмена і її вихованні, ролі темпераменту в спортивній діяльності, методиках психодіагностики в спорті, мотивації й емоціях в спортивній діяльності тощо. Утім, поле соціально-психологічної діяльності тренера, в контексті сучасних вимог до рівня підготовленості спортсменів, потребує більш детального вивчення.

**Мета дослідження** – здійснити аналіз спеціальної літератури й визначити поле соціально-психологічної діяльності спортивного тренера, обґрунтувати компоненти його соціально-психологічної компетентності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Психологія спорту розробляє психологічні основи навчання й виховання спортсменів в умовах навчально-тренувальної діяльності, розкриває закономірності вироблення спортивних умінь і навичок, досліджує поведінку спортсменів в умовах змагального процесу, досліджує закономірності формування вольових та моральних якостей, необхідних для досягнення перемоги (Гогунів, & Мартянов, 2000, с. 5). Спортивний психолог у сучасному спорті виконує одну з провідних функцій, ще за часів радянського союзу роль спортивного психолога виконував тренер, а психологічна освіта отримала масовий характер і популярність лише в кінці ХХ ст. Характерні тенденції розвитку спорту, зокрема: глобалізація, інтенсифікація процесів професіоналізації і комерціалізації, розвиток нових видів спорту, суттєве підвищення спортивних результатів, посилення ролі телебачення та мережі Інтернет тощо, значно впливають на способи досягнення результатів, вимагають детальної продуманої підготовки, урахування технічних, фізичних і психологічних здібностей і властивостей спортсмена. У цьому контексті простежується взаємозумовленість рівня спортивної підготовленості спортсмена і тренерської майстерності: високий стан спортивної підготовленості вимагає відповідного рівня компетентності тренера.

Учений Є. Ільїн виділяє такі психологічні особливості тренерської діяльності: постійне спілкування зі своїми учнями; наявність «професійного ризику» – тренер змушений чекати високих результатів учнів довгі роки; стресогенність в період змагань – тренер постійно відчуває значне нервово-емоційне напруження; відсутність тренера вдома тривалий час. Також учений звертає увагу на такі умови діяльності тренера як: обмеженість вихідних днів, контакт з широким колом людей, нестабільність перемог, публічність діяльності, постійний контроль своїх емоцій, грамотності мови, дотримання етики спілкування тощо (Ільїн, 2000, с. 486).

Е. Гогунів наголошує, що головною функцією спортивного психолога є підвищення стресостійкості спортсмена в процесі тренувань і змагань. (Е. Гогунів, 2000, с. 47). Учений Б. Яковлев зауважує, що діяльність спортивного психолога носить різнобічний характер: питання підвищення результатів, ефективності спортивної діяльності дають відповіді, які виходять за межі спорту і змагань. Перед спортивним психологом стоїть завдання розуміння і оцінки власних дій і їх наслідків, можливих способів кооперації з іншими фахівцями та досягнення продуктивних відносин зі спортсменом (Яковлев, 2014, с. 145).

Учений В. Казміренко досліджує функціонування механізмів соціально-психологічної регуляції організаційних процесів через низку принципів:

- принцип нададитивної природи соціально-психологічної регуляції. Сутність його полягає в синтезуванні відносин між людьми в складну гармонію організаційних властивостей, які породжують нову організаційну силу. Особистість підкоряється законам відносин, нормам і правилам, котрі регулюють її поведінку;
- принцип енергоінформаційного співвідношення. Згідно з ним ступінь організованості має забезпечувати оптимальність процесу досягнення цілі. Виявом цієї оптимальності досягнення є якість, інтенсивність, рівень організації інформаційно-ділових контактів, взаємодопомога, інформаційна адекватність спільної діяльності;

- соціально-психологічні процеси в організаційній діяльності пов'язані з особливостями динаміки і змісту соціальних установок, мотивів і соціогенних потреб. Найважливішими при цьому є пізнавальні процеси, пов'язані із сприйманням і взаєморозумінням суб'єктів спільної діяльності (Казміренко, 2004, с. 27-28).

У контексті нашого дослідження виокремлюємо низку професійних функцій сучасного тренера – освітня, управлінська, регулююча, формуюча, гностична, соціально-психологічна. Головною функцією, що дозволяє здійснювати психологічний вплив і контроль за станом спортсмена на різних етапах спортивної підготовки є соціально-психологічна. Ця функція з одного боку вимагає від тренера уміння встановлювати контакт з учнями, чітко, точно й зрозуміло пояснювати вимоги до спортсменів, а з іншого – здійснювати психологічну підтримку, створювати психологічно комфортний мікроклімат у спортивному колективі тощо.

Учений В. Сафонов виокремив такі ключові компоненти соціально-психологічної функції: психологічне розвантаження, зворотній зв'язок у процесі самопізнання, психологічне зближення і поглиблення взаємовідносин (Сафонов, 1978, с. 25). Н. Наумова головним складником соціально-психологічної функції вважає комунікативність (Наумова, 1985). У системі управління соціально-психологічна функція також вважається однією з провідних. Вона охоплює такі аспекти як: комунікація, особливості ділового спілкування, психологічна підтримка, лідерство, уміння регулювати поведінку підлеглих.

Таким чином, спираючись на аналіз наукових праць і власний професійний досвід виокремлюємо такі компоненти соціально-психологічної діяльності тренера:

- психодіагностика, яка передбачає вибір інструменту вимірювання і методик, аналіз та інтерпретацію результатів досліджень, які проводяться з метою моніторинг і вивчення індивідуально-психологічних особливостей спортсмена, визначення шляхів максимального використання резервів організму спортсмена за рахунок удосконалення психічних функцій, виявлення спортивних здібностей, соціальної структури, психологічного мікроклімату в команді, моделювання змагальних ситуацій в умовах тренувань тощо;

- психолого-педагогічні і психогігієнічні рекомендації, адресовані спортсменам або/та їх соціальному оточенню, спрямовані на створення психологічно комфортних умов, що забезпечують успішність колективних дій спортсменів і підвищення спортивних результатів, розробку механізмів вдосконалення спортивної майстерності, відбір талановитих спортсменів у секції з видів спорту, участь їх у змаганнях різного рівня, дотримання певного спортивного режиму тощо;

- психологічна регуляція соціальної діяльності передбачає управління соціально-психологічними процесами у спортивному колективі, оптимізацію організаційно-нормативної поведінки спортсменів та рольову диференціацію в системі взаємовідносин «тренер-спортсмен». Психологічна регуляція потребує вивчення джерел і механізмів формування внутрішньогрупових колективних феноменів, традицій, установок, відчуттів, розробку методів управління ними за для створення психологічно комфортного клімату в малих соціальних групах; вивчення впливу авторитету тренера і його стилю керівництва на результативність діяльності спортивного колективу (команди); установлення соціально-психологічних мотивів поведінки і діяльності окремих спортсменів, розробку критеріїв психологічної сумісності спортсменів тощо;

- комунікація покликана сформувати сталі організаційно-комунікативні взаємозв'язки у структурах «тренер-спортсмен», «спортсмен-спортсмен», що передбачає вербальний акт, який реалізує потреби спортсменів і тренера у взаємодії, підтримці зв'язків, обміні інформацією. У спілкуванні реципієнт отримує потрібну інформацію, дізнається про схвалення (несхвалення) своєї діяльності, здійснюється координація дій учасників та їх комунікативних можливостей і зусиль спрямованих на досягнення високих спортивних результатів. Уміння тренера спілкуватися є вирішальним у процесі передзмагальної підготовки, мотивації спортсмена, вирішення конфліктних ситуацій, встановлення міжособистісних стосунків, забезпечення сумісності спортсменів, згуртованості спортивного колективу, прийняття колективних управлінських рішень, встановлення лідерства. Тренер здійснює комунікацію в управлінні групою, зокрема оцінювання діяльності спортсменів, виступи на нарадах із доповідями, організація і виступ на конференції, індивідуальні і групові бесіди, ведення перемов, зауваження, інформування, постановка цілей, обговорення проблем тощо. Успіх керівної діяльності тренера залежить від його здатності взаємодіяти з людьми (спортсмени, колеги, керівництво, представники ЗМІ тощо), тобто від якості процесу комунікації залежить ефективність організації діяльності, рівень особистісного впливу на спортсменів тощо;

- психологічна підтримка є запорукою ефективності тренувальної діяльності, оптимальних ділових стосунків тренера із спортсменами. Її суттю є своєчасне і систематичне схвалення (осуд) тренером діяльності і вчинків спортсменів, посилення усвідомлення вихованцями власної значущості та цінності, захоплення активності та ініціативності на тренуваннях, прагнення до спортивної досконалості; надання їм необхідних консультацій з попередження девіантної поведінки, необдуманих вчинків тощо. Психологічна підтримка має носити профілактичний, коригуючий характер, спиратись на психолого-педагогічні і психогігієнічні рекомендації, навчати прийомами аутопідтримки та аутокорекції, що дасть можливість самостійно вирішувати нагальні психологічні потреби.



Рис. 1. Поле соціально-психологічної діяльності тренера

Детальний аналіз соціально-психологічної функції тренера дає підстави стверджувати, що тренер повинен володіти низкою теоретичних знань, професійно-практичних умінь і навичок, мовних, ораторських, комунікативних здібностей, здатності приймати управлінські рішення, досвідом власної спортивної діяльності, мати високий рівень емпатії, стресостійкості тощо, симбіоз яких дозволяє йому мати високий рівень лідерства, авторитету, компетентності.

Розкриваючи поняття «компетентність» звернемося до його найпростішого, загальноживаного трактування, згідно якого воно означає коло питань, в яких людина найбільше обізнана (Онацький, 1960, с. 696-697). Відповідно до поля діяльності, яке ми обґрунтували, соціально-психологічна компетентність тренера передбачає сформованість:

знань з основ психології, педагогіки, психології спорту, психодіагностики тощо;

– здатностей працювати в команді; планувати та управляти часом; застосовувати сучасні технології управління суб'єктами сфери фізичної культури і спорту; спілкуватися державною мовою; аналізувати прояви психіки людини під час занять фізичною культурою і спортом; застосовувати набуті теоретичні знання для розв'язання практичних завдань та змістовно інтерпретувати отримані результати тощо;

уміння бути критичним і самокритичним, діяти на основі етичних міркувань (мотивів); засвоювати нову фахову інформацію, оцінювати й представляти власний досвід, аналізувати й застосовувати досвід колег тощо;

навички міжособистісної взаємодії, лідерства тощо.

#### **Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.**

Таким чином, роль тренера у підготовці спортсмена є багатогранною, спрямованою не лише на підготовку спортсмена до змагань і фізичних навантажень, а і його соціалізацію, виховання особистісних якостей необхідних для реалізації його як повноцінного члена суспільства, здатностей зберігати та примножувати моральні й культурні цінності. Тренер повинен був лідером, володіти високим рівнем ініціативності й активності, досвідом і навичками професійно-практичної й організаторської діяльності, вмінням спілкуватися, взаємодіяти, співпрацювати, мати високий рівень престижу і авторитету, довіри до спортсменів, емпатії, бути вмотивованим, зацікавленим у досягненні спільної мети.

Подальші наукові дослідження будуть стосуватися розробки, обґрунтування й експериментальної перевірки технології формування соціально-психологічної компетентності у майбутніх тренерів на етапі підготовки їх у закладі вищої освіти.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Гогунув Э. Н., Мартьянов Б. И. Психология физического воспитания и спорта. Москва : Академия, 2000. 288 с.  
 Ильин Е. П. Психология физического воспитания. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. 486 с.  
 Казміренко В. Соціально-психологічна регуляція організацій. *Психологія і суспільство*. 2004. Вип. 2. С. 5–29.  
 Наумова Н. Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения. Москва, 1985. 127 с.  
 Сафонов В. С. Особенности доверительного общения : автореф. дис. канд. ... психолог. наук. Москва, 1978. 25 с.  
 Уейнберг Р., Гоулд Д. Основы психологии спорта и физической культуры. Киев : Олимп. лит., 1998. 335 с.  
 Українська мала енциклопедія : у 8 т., 16 кн. / ред. Є. Онацький. Буенос-Айрес, 1960. Т. 3, кн. VI : Літери Ком – Ле. С. 69–697.  
 Яковлев Б. П. Мотивация и эмоции в спортивной деятельности. Москва, 2014. 312 с.

## REFERENCES

- Gogunov, E. N., & Martianov, B. I. (2000). *Psikhologiya fizicheskogo vospitaniia i sporta [Psychology of physical education and sports]*. Moskva: Akademiia [in Russian].
- Iakovlev, B. P. (2014). *Motivatsiia i emotsii v sportivnoi deiatelnosti [Motivation and emotion in sports activities]*. Moskva [in Russian].
- Ilin, E. P. (2000). *Psikhologiya fizicheskogo vospitaniia [Physical Education Psychology]*. Sankt-Peterburg: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertcena [in Russian].
- Kazmirenko, V. (2004). Sotsialno-psykholohichna rehuliatytsiia orhanizatsii [Socio-psychological regulation of organizations]. *Psychology & Society*, 2, 5-29 [in Ukrainian].
- Naumova, N. F. (1985). *Sotsiologicheskie i psikhologicheskie aspekty tselenapravlenogo povedeniia [Sociological and psychological aspects of purposeful behavior]*. Moskva [in Russian].
- Onatskyi, Ye. (Ed.). (1960). *Ukrainska mala entsyklopediia [Ukrainian small encyclopedia]* (Vol. 3 (VI: Litery Kom – Le, pp. 69-697). Buenos-Aires [in Ukrainian].
- Safonov, B. C. (1978). *Osobennosti doveritel'nogo obshcheniia [Features of confidential communication]*. (Extended abstract of PhD. disseration). Moskva [in Russian].
- Ueinberg, R., & Gould, D. (1998). *Osnovy psikhologii sporta i fizicheskoi kultury [Fundamentals of the psychology of sports and physical culture]*. Kiev: Olimp. lit. [in Russian].

OKSANA KORNOSENKO, YANA DEMUS

## FEATURES OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ACTIVITY OF SPORTS COACH

The basis of sports are interconnected activities: training, coaching, competitions. Achieving success in sports requires a high level of formation not only of physical qualities and motor skills, but also psychological readiness for training and competitive loads. The inability to control one's emotions can nullify years of training. The coach and the sports psychologist are key figures in preparing the athlete for the main starts. Their main professional responsibilities include: timely study of individual characteristics of the athlete's psyche, development of an individual plan for the development of abilities, strategies of pre-competitive and competitive behavior, formation of necessary mental qualities to win, creating psychologically comfortable conditions in sports, identifying ways to overcome emotional burnout in crisis periods that are caused by various reasons: defeat in the competition, transfer to another team, change of coach, problems in personal life, etc. The tandem "athlete-coach" in the context of psychological interaction and mutual understanding is a basic lever in the education of personal qualities and achieving high sports results.

In the context of our study, we distinguish a number of professional functions of a modern coach - educational, managerial, regulatory, formative, gnostic, socio-psychological. The main function that allows to exercise psychological influence and control over the condition of the athlete at different stages of sports training is socio-psychological. This function, on the one hand, requires the coach to be able to establish contact with students, clearly, accurately and clearly explain the requirements for athletes, and on the other - to provide psychological support, create a psychologically comfortable microclimate in the sports team and more.

A detailed analysis of the socio-psychological function of the coach suggests that the coach must have a number of theoretical knowledge, professional and practical skills, language, public speaking, communication skills, ability to make managerial decisions, experience of their own sports, have a high level of empathy, stress, etc., the symbiosis of which allows him to have a high level of leadership, authority, competence.

**Keywords:** socio-psychological competence; coach; sports psychologist; athlete.

УДК 378.04:796]:004

DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2021.77.239286>

ОЛЕКСАНДР СВЕРТНЕВ

ORCID: 0000-0002-9175-091X

(Полтава)

Place of work: Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

E-mail: [svertneva@gmail.com](mailto:svertneva@gmail.com)

## ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ

У статті розглядаються теоретичні засади використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі формування організаційно-управлінської складової професійної компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту.

Розкрито поняття «організаційно-управлінська компетентність», проаналізовані результати навчання освітніх професійних програм спеціальностей «014.11 Середня освіта (Фізична культура) та «017 Фізична культура і спорт» та визначені ключові складові організаційно-управлінської діяльності майбутніх фахівців, що лежить в основі формування їх фахової компетентності: організаційно-управлінська, технологічна, проектна і науково-дослідна.

Досліджено особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій (програмно-методичні та телекомунікаційні засоби) у формуванні професійних компетентностей майбутніх фахівців фізичної культури і спорту.

**Ключові слова:** інформаційно-комунікаційні технології; організаційно-управлінська компетентність; фізична культура і спорт; професійна підготовка.

**Постановка проблеми.** Сучасне інформаційне суспільство, визначальною рисою якого є перетворення інформації в один із головних виробничих ресурсів, вимагає упровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у всі сфери його діяльності. Тенденція створення глобальних відкритих освітніх систем з однієї сторони сприяє розвитку підсистеми накопичення і поширення знань суспільства, а з іншої – підсистеми доступу до різноманітних інформаційних ресурсів широким верствам населення.

Соціально-економічні зміни на світовому ринку праці призводять до підвищення суспільних вимог до рівня професіоналізму та конкурентоспроможності фахівця фізичної культури і спорту. Вища фізкультурна освіта розвивається в умовах жорсткої конкуренції на ринку інформаційно-комунікаційних технологій, особливо в період карантину у зв'язку з поширенням коронавірусної хвороби (COVID-19).

Актуальності набуває визначення управлінської компетентності як необхідної складової професійної компетентності кожного сучасного фахівця. Середовище, у якому фізкультурно-спортивна організація працює сьогодні, зміни в структурі й завданнях менеджменту галузі фізичної культури і спорту зумовлюють посилення значення організаційно-управлінського компонента професійної підготовки майбутніх фахівців, що знайшло відображення в освітніх професійних програмах закладів вищої освіти України (ЗВО). Тому питання якості кадрового забезпечення сфери фізичної культури і спорту залишається досить актуальним в сучасних ринкових умовах.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Огляд науково-педагогічних джерел свідчить, що проблема теорії і методики професійної освіти фахівців фізичної культури та спорту знайшла своє відображення у дослідженнях вітчизняних фахівців (О. Ажиппо, П. Джуринський, Є. Захаріна, Р. Клопов, А. Конох, Є. Приступа, А. Сват'єв, Л. Сущенко, С. Табінська, О. Тимошенко); використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі присвячені дослідження українських науковців (В. Биков, Я. Булахова, О. Бондаренко, В. Заболотний, Г. Козлакова, О. Міщенко); питання формування управлінської компетентності розглядаються у дослідженнях вітчизняних науковців (В. Андрущенко, Л. Ващенко, Л. Даниленко, Г. Дмитренко, Г. Єльнікової, І. Зязюна, А. Калініна, В. Кременя, Ю. Конаржевського, А. Новикова, В. Олійника Є. Павлютенкова, М. Поташника, Т.Сорочан); управлінська компетентність у підготовці майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту (Ю. Дубревський, Ю. Коваленко, С. Криштанович).

Незважаючи на значну кількість досліджень із питань використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту, проблема формування організаційно-управлінського компонента їх професійної підготовки висвітлена недостатньо. Залишаються нерозв'язаними питання використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі формування організаційно-управлінської складової професійної компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту



**Мета статті:** обґрунтувати теоретичні засади формування організаційно-управлінської компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту засобами інформаційно-комунікаційних технологій як основу їх професійного зростання.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В умовах жорсткої конкуренції на ринку фізкультурних послуг формування організаційно-управлінської компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту є визначальним у побудові успішної кар'єри та його конкурентоздатності. Ще з радянських часів сфера управління фізичною культурою і спортом отримує фахівців широкого профілю, які можуть посідати різноманітні управлінські посади. Але працівники галузі все більше переконаються в необхідності використання основних надбань спортивного менеджменту, що дає можливість оптимально вибудувати діяльність фізкультурно-спортивних організацій і посилити управлінський вплив на результативність діяльності фізкультурних організацій, спортивних товариств, об'єднань тощо. Зміни в структурі й завданнях менеджменту галузі фізичної культури і спорту зумовлюють ускладнення і посилення організаційно-управлінського компонента професійної підготовки фахівців, що знайшло відображення в освітніх професійних програмах закладів вищої освіти (ЗВО) та передбачає оволодіння майбутніми працівниками необхідними професійними компетентностями з метою поліпшення ефективності фізкультурно-оздоровчої і спортивної роботи в сучасних умовах ринкової економіки.

На основі аналізу наукових джерел (Дубревський, 2008; Коваленко, 2019; Криштанович, 2019) можна визначити організаційно-управлінську компетентність як вміння фахівців фізичної культури і спорту застосовувати в своїй професійній діяльності сучасні організаційно-управлінські методи та форми роботи; реалізовувати повноваження у вирішенні завдань і нести відповідальність за прийняті рішення; здатність об'єктивно аналізувати і оцінювати результати праці; орієнтуватися в інформаційному просторі, критично осмислювати й використовувати різноманітну інформацію. Дана компетентність є інтегрованою характеристикою (професійних та особистісних якостей), яка відображає рівень сформованості фахових знань, умінь і практичного досвіду, що дають змогу успішно здійснювати професійну діяльність як учителю фізичної культури, так і тренеру з виду спорту. Аналізуючи результати навчання, відображені в освітніх програмах підготовки бакалаврів (першого рівня) і магістрів (другого рівня) за спеціальностей 014.11 Середня освіта (Фізична культура) та 017 Фізична культура і спорт, нами окреслено ключові складові організаційно-управлінської діяльності майбутніх фахівців, що лежить в основі формування їх фахової компетентності: організаційно-управлінська, технологічна, проектна і науково-дослідна (Свертнев, 2017).

В умовах реформування вищої освіти особливо актуальною є проблема упровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчальний процес вищої школи, зокрема у процес вивчення дисциплін циклу професійної підготовки. Адже оволодіння сучасними інформаційними технологіями є основою формування організаційно-управлінської компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту. Усе це зумовлює необхідність формування професійних компетентностей майбутніх фахівців фізичної культури і спорту засобами інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема програмно-методичними і телекомунікаційними засобами, що дають можливість значно підвищити рівень їх фахової підготовки. Як свідчать дослідження науковців, за допомогою ІКТ значно покращується управління навчальним процесом, підвищується його педагогічна ефективність. Використання інформаційно-комунікативних технологій призводить до суттєвих змін у методах і організаційних формах навчання. Інформаційно-комунікаційні технології можна застосовувати як: засоби навчання; засоби, що вдосконалюють процес викладання; інструмент пізнання навколишньої дійсності та самопізнання; засоби розвитку особистості того, кого навчають; об'єкт вивчення в межах засвоєння курсу інформатики; інформаційно-методичне забезпечення й управління навчально-виховним процесом; засоби комунікації; засоби автоматизації процесу оброблення результатів експерименту й управління; засіб автоматизації процесів контролю і коригування результатів навчальної діяльності, тестування та психодіагностики; засоби організації інтелектуального дозвілля (Гомонюк, 2016; Роберт, & Самойленко, 1998).

Серед ІКТ, що знайшли широке розповсюдження серед викладачів фізкультурних ЗВО, є технології мультимедіа – сукупність прийомів, методів, способів продукування, обробки, зберігання, передавання аудіовізуальної інформації, заснованої на одночасному використанні різних форм інформації. Це дає нам змогу поєднати в одному програмному продукті текст, графіку, аудіо- та відеоінформацію, анімацію (Гомонюк, 2016; *Про затвердження стандарту*, 2019). Вони пов'язані із застосуванням комп'ютерів і телекомунікацій, спеціального устаткування, програмних та апаратних засобів, систем обробки інформації. Поява Інтернету – глобальної комп'ютерної мережі з її практично необмеженими можливостями збирання, збереження та передавання інформації індивідуально кожному користувачеві, розширює можливості комунікації як складову організаційно-управлінської діяльності фахівців фізичної культури і спорту. Використання мережних технологій, глобальної мережі Інтернет, локальних мереж Інтранет підвищує роль інтегрованих знань, які поєднують традиційні методи (розповідь, пояснення, демонстрація схем і таблиць) та нові форми організації навчальної діяльності студентів (проектні методи, робота в групі, автономне навчання). Важливою умовою успішної інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій є професійна підготовка як викладачів та студентів, так і фахівців, що забезпечують використання засобів і систем інтегрованої технології навчання. Кожен учасник освітнього процесу повинен володіти необхідною інформаційною грамотністю та розумінням використання новітніх технологій.

Використання ІКТ у процесі формування організаційно-управлінської компетентності фахівця фізичної культури і спорту надає можливість реалізувати такі педагогічні цілі:

- розвиток особистості, підготовка її до життя в інформаційному суспільстві;
- розвиток креативного мислення;
- естетичне виховання;
- розвиток комунікативних здібностей;
- формування вмінь обирати оптимальні рішення;
- формування інформаційної культури, вміння обробляти інформацію;
- розвивати вміння здійснювати експериментально-дослідницьку діяльність.

Враховуючи, що формування організаційно-управлінської компетентності передбачає використання засобів комунікації: електронної пошти, глобальної, регіональної та локальної мережі, передбачаємо нові можливості здійснювати:

- оперативне передавання на відстані інформації будь-якого обсягу і виду;
- інтерактивний, оперативний зв'язок;
- доступ до різноманітних джерел інформації;
- організацію спільних телекомунікаційних проєктів;
- спілкування та обговорення проблем, участь у телеконференціях, вебінарах, чатах, форумах, блогах та ін.

У той же час використання сучасних засобів ІКТ у формуванні організаційно-управлінської компетентності призводить і до негативних наслідків. Зокрема, тотальна індивідуалізація зводить до мінімуму обмежене в навчальному процесі живе спілкування викладачів та студентів, пропонуючи їм спілкування у вигляді «діалогу з монітором» або надовго замовкати під час роботи із засобами ІКТ. Відсутність достатньої практики діалогічного спілкування (беззаперечно необхідного в колективі), згортання соціальних контактів і соціальної взаємодії тощо. Зауважимо, що постійне використання інформаційних ресурсів, опублікованих у мережі Інтернет, часто призводить до запозичення з мережі Інтернет готових проєктів, рефератів, доповідей і рішень завдань, що стало нині вже звичним фактом. Все це не сприяє розвитку креативності, творчості та в цілому підвищенню ефективності навчання.

Вважаємо, що інформаційно-комунікаційні технології можуть стати не лише потужним засобом формування організаційно-управлінської компетентності фахівців фізичної культури і спорту (як особи; суб'єкта пізнання, практичної діяльності, спілкування, самосвідомості), а й, навпаки, сприяти формуванню шаблонного мислення, формального і безініціативного відношення до діяльності.

#### **Висновки та перспективи дослідження.**

Нами визначені наступні складові професійної компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту за видами організаційно-управлінської діяльності: організаційно-управлінська, технологічна, проєктна і науково-дослідна. Створення спеціального середовища навчання з використанням телекомунікаційних і програмно-методичних засобів, сприятиме формуванню здатності до безперервного професійного розвитку. На нашу думку поетапне набуття знань, умінь і навичок майбутніми фахівцями із раціональним застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій за програмами бакалаврів, магістрів та аспірантів, забезпечить їх можливість використання новітніх інструментів управлінської діяльності та позитивно відобразиться на їх конкурентоспроможності на сучасному ринку праці.

Подальші наукові пошуки спрямуємо на вирішення питань вдосконалення організаційно-управлінської підготовленості майбутніх фахівців фізичної культури і спорту в ЗВО спортивного профілю.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

- Андрущенко Н. Комунікативна компетентність – необхідна складова успішності майбутнього менеджера. *Освітнянські обрії: реалії та перспективи*. 2007. № 1. С. 14–16.
- Гомонюк О. Значення інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні валеологічної компетентності майбутніх педагогів. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. 2016. № 3. С. 52–61.
- Дубревський Ю. Управлінська компетентність як складова професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2008. № 6. С. 91–93.
- Коваленко Ю. М. Теоретичні засади формування управлінської компетентності майбутніх менеджерів спортивної діяльності. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Т. 1, вип. 13. С. 75–78.
- Криштанович С. В. Формування управлінської компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи*. 2018. Вип. 64. С. 120–123.
- Марюнда І. І., Сивохоп Е. М., Товт В. А. Формування професійно-особистісних компетентностей фахівця фізичної культури. *Ужгород : Аутодор-Шарк*, 2016. 212 с. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jsui/bitstream/lib/7777/1/%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F.pdf>
- Обчислювальна техніка і технічні засоби навчання / за ред. Р. С. Гуревича. Вінниця : ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 1999. 324 с.

- Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 017 «Фізична культура і спорт для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти»: наказ Міністерства освіти і науки від 24.04.2019. № 567. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/017-fizichna-kultura-i-sport-bakalavr.pdf>
- Роберт И. В., Самойленко П. И. Информационные технологии в науке и образовании. Москва, 1998. 176 с.
- Свертнев О. А. Характеристика основных компетентностей менеджера физической культуры и спорта в современных условиях реформирования высшей освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2017. № 7 (176). С. 19–22. URL: <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/120670/116229>
- Спірін О. Інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. № 5. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/3733/>
- Ставицька В. І. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті. 2015. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1103>

## REFERENCES

- Andrushchenko, N. (2007). Komunikatyvna kompetentnist – neobkhidna skladova uspishnosti maibutnoho menedzhera [Communicative competence – a necessary component of the success of the future manager]. *Educational horizons: realities and prospects*, 1, 14-16 [in Ukrainian].
- Dubrevskiy, Yu. (2008). Upravlinska kompetentnist yak skladova profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv fizychnoho vykhovannia i sportu [Management competence as a component of professional training of future specialists in physical education and sports]. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports*, 6, 91-93 [in Ukrainian].
- Homoniuik, O. (2016). Znachennia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u formuvanni valeolohichnoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv [The importance of information and communication technologies in the formation of valeological competence of future teachers]. *Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences*, 3, 52-61 [in Ukrainian].
- Hurevych R. S. (Ed.). (1999). *Obchysliuvalna tekhnika i tekhnichni zasoby navchannia [Computer technology and technical means of training]*. Vinnytsia: VDPU imeni Mykhaila Kotsiubynskoho [in Ukrainian].
- Kovalenko, Yu. M. (2019). Teoretychni zasady formuvannia upravlinskoï kompetentnosti maibutnikh menedzheriv sportyvnoi diialnosti [Theoretical principles of formation of managerial competence of future managers of sports activities]. *Innovative Pedagogy*, 1(13), 75-78 [in Ukrainian].
- Kryshtanovych, S. V. (2018). Formuvannia upravlinskoï kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv fizychnoi kultury i sportu [Formation of management competence of future specialists in physical culture and sports]. *Scientific journal of M.P. Dragomanov National Pedagogical University. Series 5 Pedagogical Sciences*, 64, 120-123 [in Ukrainian].
- Marionda, I. I., Syvokhop, E. M., & Tovt, V. A (2016). *Formuvannia profesiino-osobystisnykh kompetentnostei fakhivtsia fizychnoi kultury [Formation of professional and personal competencies of a specialist in physical culture]*. Uzhhorod: Autodor-Shark [in Ukrainian].
- Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity za spetsialnistiu 017 «Fizychna kultura i sport dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity»: nakaz Ministerstva osvity i nauky [On approval of the standard of higher education in the specialty 017 «Physical Culture and Sports for the first (bachelor's) level of higher education»: the order of the Ministry of Education and Science]*. No. 567. (2019). Retrived from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/017-fizichna-kultura-i-sport-bakalavr.pdf> [in Ukrainian].
- Robert, I. V., & Samoilenko, P. I. (1998). *Informatsionnye tekhnologii v nauke i obrazovanii [Information technologies in science and education]*. Moskva [in Russian].
- Spirin, O. (2009). Informatsiino-komunikatsiini ta informatychni kompetentnosti yak komponenty systemy profesiino-spetsializovanykh kompetentnostei [Information and communication and information competencies as components of the system of professionally specialized competencies]. *Information Technologies and Learning Tools*, 5. Retrived from <http://eprints.zu.edu.ua/3733/> [in Ukrainian].
- Stavytska, V. I. (2015). *Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v osviti [Information and communication technologies in education]*. Retrived from <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1103> [in Ukrainian].
- Sviertniev, O. A. (2017). Kharakterystyka osnovnykh kompetentnostei menedzhera fizychnoi kultury i sportu v suchasnykh umovakh reformuvannia vyshchoi osvity [Characteristics of the main competencies of the manager of physical culture and sports in the modern conditions of higher education reform]. *Image of the modern pedagogue*, 7(176), 19-22. Retrived from <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/120670/116229> [in Ukrainian].

OLEKSANDR SVIERTNIEV

### INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF FORMATION OF ORGANIZATIONAL AND MANAGEMENT COMPETENCE OF FUTURE PHYSICIANS

The article considers the theoretical foundations of the use of information and communication technologies in the process of forming the organizational and managerial component of professional competence of future specialists in physical culture and sports.

The concept of "organizational and managerial competence" is revealed, the results of training of educational professional programs of specialties "014.11 Secondary education (Physical culture) and" 017 Physical culture and sports "are analyzed and the key components of organizational and managerial activity of future specialists are defined. competencies: organizational and managerial, technological, design and research.

The peculiarities of the use of information and communication technologies (software and methodological and telecommunication tools) in the formation of professional competencies of future specialists in physical culture and sports are studied.

**Key words:** information and communication technologies; organizational and managerial competence; physical culture and sports; professional training.

УДК 378.147.4

DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2021.77.239287>

ІРИНА УПАТОВА

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0060-1186>

(Харків)

*Place of work:* Municipal establishment "Kharkiv humanitarian-pedagogical academy" of the Kharkiv Regional Council

*Country:* Ukraine

*E-mail:* handiy63@gmail.com

ОЛЕНА ДЕХТЯРЬОВА

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9617-3333>

(Харків)

*Place of work:* Municipal establishment "Kharkiv humanitarian-pedagogical academy" of the Kharkiv Regional Council

*Country:* Ukraine

*E-mail:* elena.dekhtiarova@gmail.com

ЛЮДМИЛА ПРОКОПЕНКО

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4888-9438>

(Харків)

*Place of work:* Municipal establishment "Kharkiv humanitarian-pedagogical academy" of the Kharkiv Regional Council

*Country:* Ukraine

*E-mail:* Prokopenko.li1955@gmail.com

## ВПЛИВ СТРЕСОГЕННИХ ФАКТОРІВ НА ДІЯЛЬНІСТЬ БАКАЛАВРІВ БІОЛОГІЇ ПІД ЧАС ПРОХОДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ З ВИХОВНОЇ РОБОТИ

У статті розглядається питання організації та проведення практики з виховної роботи, яка є важливою ланкою в системі підготовки бакалаврів до реалізації виховної роботи в закладах середньої освіти.

Розкрито зміст педагогічної практики з виховної роботи, який передбачає ознайомлення здобувачів вищої освіти з метою і завданнями практики, її програмою, особливостями складання індивідуального плану роботи, оформлення звітної документації, виконання діяльності, характер якої відповідає профілю навчання; вивчення досвіду роботи вчителів, формування вмінь планувати і проводити позаурочні виховні заходи з учнями та в колективах дитячих об'єднань.

Проведено аналіз останніх науково-педагогічних джерел та визначення нерозв'язаних проблем щодо теми.

Зроблено аналіз стресогенних факторів, що впливають на бакалаврів біології під час проходження педагогічної практики з виховної роботи. Запропоновано шляхи і засоби запобігання професійного стресу та його подолання.

Встановлено стресогенні фактори, проаналізовано причини виникнення та наслідки стресу для діяльності майбутнього фахівця в період проходження практики з виховної роботи, розкрито її зміст висвітлено особливості організації щодо подолання стресових факторів.

З'ясовано що до стресогенних факторів в період проходження практики з виховної роботи належать: надмірне хвилювання під час проведення виховних заходів із дітьми, необхідність працювати з великою аудиторією дітей, які мають різні здібності, рівень біологічної підготовки, недостатні ораторські здібності, необхідність самостійно працювати в куточку живої природи.

Зроблено висновок про те, що подоланню зазначених стресових факторів допомагає правильна організація освітнього процесу здобувачів вищої освіти, підтримка з боку викладачів-керівників практики та педагогів бази практики, виконання вправ для зняття психоемоційної напруги за потреби.

**Ключові слова:** професійний стрес; стресова ситуація; стресостійкість; навчальна практика; фахова компетентність; фахова підготовка; освітньо-професійна програма; організація освітнього процесу.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Педагогічна практика, яка передбачена освітньою програмою професійної підготовки бакалаврів біології в закладах вищої педагогічної освіти, має великий потенціал для формування фахівців, здатних до розв'язання складних проблем як у біологічній, так у педагогічній галузях.

Під час реалізації освітньої програми з підготовки бакалаврів біології закладом вищої освіти мають створюватися умови, які забезпечать високоякісну біологічну та педагогічну освіту, сприятимуть реалізації інноваційних освітніх програм, розвитку пізнавальної активності, креативності та самостійності; інтересу до подальшого навчання та зацікавленості здобувачів вищої освіти до більш поглибленого вивчення окремих аспектів біологічної і педагогічних наук, отримання фахових компетентностей із широким доступом до працевлаштування.

Педагогічна практика забезпечує поєднання теоретичної і практичної підготовки, надає можливість здійснювати такі види професійної діяльності: культурно-просвітницьку, організаційно-управлінську, викладацько-методичну, науково-дослідну тощо.

У процесі проходження педагогічної практики здобувачі підвищують рівень професійної підготовленості, інтегрують біологічні та педагогічні знання з фаховою діяльністю, яка організовується в реальних умовах закладу загальної середньої освіти й є аналогом професійної роботи вчителя.

Однак, у процесі підготовки кваліфікованих фахівців до роботи в сучасному закладі загальної середньої освіти актуальним постає питання організації та проведення практики з виховної роботи, яка є важливою ланкою в системі підготовки бакалаврів до реалізації виховної роботи в закладах середньої освіти.

У сучасному суспільстві якісна фахова освіта починає усвідомлюватися як володіння компетентностями, вдосконалення навичок самоосвіти, цілепокладання і мотивації власної діяльності. Тому саме зараз на порядок денний ставиться питання щодо сприяння розвитку ціннісно-змістового ставлення особистості до результатів своєї діяльності.

Однак у процесі підготовки фахівця в закладі вищої освіти виникає ряд суперечностей, найбільш суттєвою з яких можна назвати невідповідність між соціальною потребою в стресостійкій інтелектуальній еліті та реальним станом професійної підготовки випускників ЗВО до стресогенних факторів.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Питання організації навчальної практики з окремих дисциплін розглядалися в роботах різних авторів: Г. Бавтуго, І. Бринза, М. Гуленкова, М. Крачило, І. Кривицького, О. Кришталь, В. Кузнецової, О. Лисецького, П. Потульницького, І. Прокопенко, Ю. Прокудіна, К. Строева, В. Таліє, В. Шевченко (Бринза, Шевченко, 2008).

Вивчення природи появи стресу, причин його розвитку активно розглядаються з найрізноманітніших аспектів. Причини виникнення, стадії розвитку, наслідки стресу вивчали відомі вчені-психологи, зокрема Дж. Брайт, В. А. Бодров, М. Борневассер, Н. Є. Водоп'янова, Л. А. Кітаєв-Смик, Р. Лазарус, А. Б. Леонова, К. Маслач, Г. Сельє та ін.

Поняття «професійний стрес» набуло розвитку в працях Б. Голдстоуна, Т. Кокса, Р. Лазаруса, С. Фолкмана. Проблематика професійного стресу з погляду психології розглянута у працях Дж. Грінберга, П. Друкера, Г. Купера, Л. Леві, А. Файоль та ін.

Аналіз науково-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що фактори стресу набувають все більшого значення в роботі сучасного фахівця (Батченко, & Гончар, 2017, с. 18).

**Мета статті** – полягала в аналізі стресогенних факторів, що впливали на бакалаврів біології під час проходження практики з виховної роботи в закладі загальної середньої освіти; визначені й аналізі впливу цих чинників на їх діяльність, проектування шляхів і засобів запобігання професійного стресу та подолання його у разі порушення стресостійкості.

Під час дослідження використовувалися такі методи : аналіз науково-педагогічних джерел, педагогічне спостереження, бесіда, узагальнення.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Практика з виховної роботи спрямована на реалізацію стандартів у галузі освіти, основних реформ щодо змісту сучасної освіти, переходу до нових стандартів компетентнісно-орієнтованої освіти.

Метою практики з виховної роботи є :

- закріплення, поглиблення та застосування в освітньому процесі теоретичних знань, набутих здобувачами вищої освіти під час навчання в закладі вищої освіти;
- формування системи необхідних педагогічних умінь і навичок, фахових здібностей, індивідуального стилю поведінки, особистісної готовності до здійснення майбутньої педагогічної діяльності в оптимально наближених умовах до роботи за фахом;
- опанування практикантами вміннями і навичками організувати і проводити позаурочні виховні заходи в закладах загальної середньої освіти;
- вивчення специфіки організації виховної роботи в умовах різного типу колективів дитячих об'єднань;
- опанування методами і прийомами вивчення вікових та індивідуальних особливостей здобувачів середньої освіти;
- використання сучасних педагогічних технологій у практичній діяльності, зокрема, інформаційно-комунікативних, проектних, інтерактивних;
- стимулювання інтересу до педагогічної професії.

Базами педагогічної практики є заклади загальної середньої освіти, позашкільні заклади, які повинні відповідати певним вимогам :

- відповідати профілю підготовки фахівців даної спеціальності;
- мати високий рівень техніки та технології, культури праці та володіння інформаційними технологіями;
- забезпечувати умови проходження практики групою здобувачів вищої освіти;
- мати висококваліфікованих фахівців, здатних успішно виконувати обов'язки керівників практики;
- підтримувати постійний контакт з закладом вищої освіти.

Під час підготовки до проходження практики варто ознайомити здобувачів вищої освіти з програмою практики, особливостями складання індивідуального плану роботи, оформлення звітної документації, варто наголосити, що вони мають дотримуватися програми практики та індивідуального плану, долучатися до діяльності, характер якої відповідає профілю навчання.

Зміст педагогічної практики з виховної роботи передбачає ознайомлення здобувачів із закладом загальної середньої освіти, вивчення досвіду роботи вчителів, формування вмінь планувати і проводити позаурочні виховні заходи з учнями та в колективах дитячих об'єднань (Войтович, 2013, с. 106-110).

Так, у перший день практики здобувачі вищої освіти мають ознайомитися з навчально-матеріальною базою закладу, опрацювати плани виховної роботи вчителя та закладу, зробити нотатки у щоденниках практики. На підставі аналізу плану та рекомендацій викладача-керівника практики від ЗВО майбутні біологи складають індивідуальний план-графік роботи, затверджують його. Подальша виховна робота проводиться відповідно індивідуального плану-графіку.

Слід зазначити, що під час педагогічної практики здобувачі вищої освіти вперше реалізують себе в новій статусно-рольовій позиції вчителя, намагаються відповісти на питання щодо своїх професійних можливостей і педагогічного становлення, самовизначення, розвитку професійної майстерності, однак, зазначене супроводжується проявом певних емоцій, які сприяють виникненню стресового стану організму.

Зазначимо, що професія педагога належить до групи найбільш стресозагрозливих професій.

В останні роки у зв'язку з інформаційним перенавантаженням суспільства все частіше мова йде про емоційну напругу, хронічну форму стресу, а як результат – зниження якості виконаної роботи.

Причина емоційної напруги одна – невміння проявляти негативні емоції, своєчасно попереджати та позбавлятися їх. Негативні емоції накопичуються, і поступово можуть розвинути різні невротичні розлади – від легкої депресії до серйозних психічних захворювань. Страждає і фізичне здоров'я. Якщо психологічний стрес триває постійно, це призводить до негативного впливу на організм в цілому (Сухенко, & Лук'яненко, 2007, с. 16).

Емоційну напругу часто плутають зі стресом, хоча ці поняття варто розрізняти. Можна сказати, що емоційна напруга є причиною, а стан стресу – наслідком. Крім того, стресом називають реакцію організму на психологічні та фізичні перенавантаження.

Причинами виникнення стресу є інформаційне перенавантаження, надмірне хвилювання при виконанні тієї чи іншої розумової роботи, негативний вплив зовнішнього середовища (Розов, 2006, с. 41-47).

Стан стресу виникає, якщо людина перебуває в екстремальній ситуації. У таких випадках мова йде про гострий стрес.

Під час дослідження впливу стресогенних факторів на діяльність бакалаврів біології під час проходження педагогічної практики з виховної роботи впроваджувалися методи : спостереження, анкетування, бесіди.

Діагностики професійного стресу здійснювалася нами за показниками стресостійкості – особистісних, соціальних, типологічних, поведінкових.

Нижче наведено ряд факторів, які впливали на педагогічну діяльність бакалаврів-біологів.

Так, у 2020–2021 навчальному році майбутні біологи комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради проходили практику з виховної роботи на базі еколого-натуралістичного відділу Комунального закладу «Харківський обласний палац дитячої та юнацької творчості» з 01 по 07 грудня. Під час проведення практики було встановлено ряд факторів, які впливали на роботу практикантів-біологів, головною роллю мав фактор стресу.

Слід зазначити, що виховні заходи, які проводили здобувачі вищої освіти були першою спробою педагогічної діяльності в їхньому житті, яка супроводжувалася високим рівнем хвилювання на початку заходу. Між тим, одні студенти швидко адаптувалися до педагогічної діяльності, інші ж тривалий час знаходилися в стані психоемоційної перенапруги. Пояснити такий стан можна по-різному.

Під час спостереження за здобувачами вищої освіти, індивідуальних бесід було встановлено, що основною причиною виникнення стресових ситуацій у більшості здобувачів стало надмірне хвилювання під час проведення виховних заходів з дітьми. Характером виникнення подібного хвилювання є невпевненість в своїх силах, нездатність довести свої знання до дитячого колективу.

Нерідко страх виникав при необхідності працювати з великою аудиторією. Дитячі групи, з якими працювали здобувачі освіти, мали складалися з 8–10 осіб, але неодноразово ці групи значно перевищували кількість зазначених осіб і були різновіковими за складом. На заняттях, що проводили студенти часто були

присутні діти, які лише на кілька років були молодшими за біологів-практикантів. Виникненню стресових ситуацій сприяло і швидке перепрограмування своїх заходів, адаптація їх під потреби аудиторії.

Серед дітей, з якими працювали біологи, були діти з різними здібностями і різним рівнем підготовки, і цей факт неодноразово виявлявся причиною виникнення стресових ситуацій і навіть погіршення психологічного стану практикантів. Ораторські здібності, на жаль, не завжди допомагали студентам подолати незручності в спілкуванні, а невпевненість у своїх знаннях дуже ускладнювала роботу.

Сучасний світ ставить перед молоддю нові задачі, необмежений доступ до електронних носіїв, мережі Інтернет забезпечує пошук і використання найрізноманітнішої інформації. Тому рівень знань людини, що працює з дітьми повинен бути набагато вищим за рівень знань їх вихованців. На допомогу приходять сучасні мультимедійні проєкти, різноманітні інтернет-ресурси та фонд бібліотеки академії.

Неабияким стресом для деяких студентів стала необхідність працювати в куточку живої природи з живими тваринами. До домашніх тварин всі звикли, а ось догляд за лисицями, єнотами, конями та іншими тваринами-мешканцями куточку живої природи, вимагав подолання упередженого ставлення до цих тварин і не завжди давався легко біологам-практикантам.

В еколого-натуралістичному відділі працює гурток «Юні конярі». Діти знайомляться з історією конярства, породами сучасних коней, які продукти харчування можуть використовуватися для вигодовування коней і, звичайно, самі доглядають за конями, що живуть на території відділу. Малеча звикла до величезних тварин і не боїться доглядати за ними, а ось для деяких здобувачів освіти стало проблемою тісне спілкування з тваринами, догляд за ними, годування.

У процесі дослідження постало питання щодо зазначених чинників і помилок, які саме і спричинили надмірне хвилювання в порушення стресостійкості:

- недостатнє знання з біології й методики її викладання) (передбачена навчальним планом на третьому курсі;
- не вміння управляти своїм станом (20%);
- відсутність навичок спілкування (15%);
- невідпрацьовані дикція, жести, міміка (15%);
- не вміння правильно діяти в різних педагогічних ситуаціях (20%);
- м'язові затиски, скутість (25%);
- формальне ставлення до виконання своїх обов'язків (5%).

У зв'язку з вищезазначеним, перед викладачами-керівниками практики гостро поставало питання пошуку шляхів ефективного подолання негативних проявів цих явищ. З метою запобігання хвилювання, зняття стресу практикантам пропонувалися вправи на релаксацію, прийоми аутотренінгу. Одним із корисних ресурсів щодо способу зняття психоемоційної напруги є вправи, розроблені викладачами кафедри природничих дисциплін (Молчанюк, Прокопенко, & Слабинська, 2020, с. 5-6; с. 58-63).

#### **Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.**

Отже, в ході дослідження було з'ясовано що до стресогенних факторів в період проходження практики з виховної роботи належать: надмірне хвилювання під час проведення виховних заходів із дітьми, необхідність працювати з великою аудиторією дітей, які мають різні здібності, рівень біологічної підготовки, недостатні ораторські здібності, необхідність самостійно працювати в куточку живої природи.

Подолати зазначені стресові фактори допомагає правильна організація освітнього процесу здобувачів вищої освіти, підтримка з боку викладачів-керівників практики та педагогів бази практики, виконання вправ для зняття психоемоційної напруги за потреби.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

- Батченко Л. В., Гончар Л. О. Актуалізація стрес-менеджменту в процесі організаційних змін. *Ефективна економіка*. 2017. № 11. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=6436>
- Бринза І. В., Шевченко В. А. Фрустраційні реакції студентів-спортсменів, схильних до агресивності і тривожності. *Психологія*. 2008. № 4/5. С. 4–6.
- Войтович О. П. Формування професійної компетентності майбутніх вчителів природничих предметів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2013. Вип. 6 (72). 2013. С. 106–110.
- Молчанюк О., Прокопенко Л., Слабинська С. Способи зняття психоемоційної напруги в дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Харків, 2020. С. 5–6; С. 58–63.
- Розов В. І. Психологічна діагностика здібностей до стресу. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. № 11. С. 41–47.
- Сухенко Я. В., Лук'яненко Н. О. Подолання кризових ситуацій в освітньому середовищі : методичні рекомендації. Полтава : ПОІППО, 2007. 16 с.

#### **REFERENCES**

- Batchenko, L. V., & Honchar, L. O. (2017). Aktualizatsiia stres-menedzhmentu v protsesi orhanizatsiinykh zmin [Actuality of stress management in the process of organizational change]. *Efficient economy*, 11. Retrived from <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=6436> [in Ukrainian].
- Brynza, I. V., & Shevchenko, V. A. (2008). Frustratsiini reaktsii studentiv-sportsmeniv, skhylnykh do ahresyvnosti i tryvozhnosti [Frustration reactions of student-athletes prone to aggression and anxiety]. *Psychology*, 4/5, 4-6 [in Ukrainian].

- Molchaniuk, O., Prokopenko, L., & Slabynska, S. (2020). *Sposoby zniattia psykhoemotsiinoi napruhy v ditei doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku [Ways to relieve psycho-emotional stress of preschool and primary school children]*. Kharkiv [in Ukrainian].
- Rozov, V. I. (2006). Psykholohichna diahnostyka zdibnosti do stresu [Psychological diagnosis of stress abilities]. *Applied psychology and social work*, 11, 41-47 [in Ukrainian].
- Sukhenko, Ya. V., & Luk'ianenko, N. O. (2007). *Podolannia kryzovykh sytuatsii v osvithomu seredovyshchi : metodychni rekomendatsii [Crisis situations overcoming in the educational environment: guidelines]*. Poltava: POIPPO [in Ukrainian].
- Voitovykh, O. P. (2013). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh vchyteliv pryrodnychkh predmetiv [Formation of Professional Competence of Future Teachers of Natural Sciences]. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*, 6 (72), 106-110 [in Ukrainian].

IRYNA UPATOVA, OLENA DEKHTIAROVA, LUDMILA PROKOPENKO

**INFLUENCE OF STRESSING FACTORS ON THE ACTIVITY OF BACHELORS OF BIOLOGY DURING PEDAGOGICAL PRACTICE IN EDUCATIONAL WORK**

The article considers the organization and conduction of practice in educational work, which is an important part of the bachelors' preparation system for the implementation of educational work in secondary education establishments.

The article reveals the content of pedagogical practice in educational work, which provides acquaintance of higher education seekers with the purpose and tasks of practice, its program, features of drawing up the individual work plan, registration of the reporting documentation, performance activity which character corresponds to a training profile; studying the experience of teachers, the formation of skills to plan and conduct extracurricular educational activities with students and in groups of children's associations.

An analysis of the latest scientific and pedagogical sources and identification of unresolved issues on the topic was held.

An analysis of stressors that affect bachelors of biology during the pedagogical practice of educational work was held. Ways and means of professional stress prevention and its overcoming were offered.

Stressogenic factors, causes, and consequences of the stress of the future specialist during the practice of educational work were analyzed, its content was revealed, the peculiarities of the organization to overcome stress factors were highlighted.

It was found that stress factors during the practice of educational work include: excessive excitement during educational activities with children, the need to work with a large audience of children with different abilities, level of biological training, insufficient public speaking skills, the need to work independently in wildlife lodgement.

It is concluded that overcoming these stressors helps the appropriate organization of the educational process of higher education establishments, support from teachers and practice teachers, performing exercises to relieve emotional stress if necessary.

**Keywords:** *professional stress; stressful situation; stress resistance; educational practice; professional competence; professional training; educational and professional program; organization of the educational process.*



УДК 378.016:376-056.26

DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2021.77.239290>

АННА ФАСТИВЕЦЬ

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6333-5519>

(Полтава)

Place of work: Poltava Business Institute of Higher Educational Establishment "International Academician Y. Bugay Scientific and Technical University"

Country: Ukraine

Email: [anna\\_fast@ukr.net](mailto:anna_fast@ukr.net)

## ГЕНЕЗА ТА СУЧАСНИЙ СТАН ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ ТА ЕРГОТЕРАПІЇ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті на основі теоретичного аналізу наукової літератури схарактеризовано та узагальнено генезу та сучасний стан професійної підготовки майбутнього фахівця з фізичної терапії та ерготерапії у системі вищої освіти України. Констатовано, що фізична терапія (реабілітація) суттєво відрізняється від інших спеціальностей сучасної вищої професійної освіти, тому що майбутній фахівець з фізичної терапії та ерготерапії повинен бути добре орієнтований у професійній сфері, бачити перспективи її подальшого розвитку і вдосконалення. Професійну діяльність фізичного терапевта розглянуто як систему цілеспрямованого застосування професійних умінь та практичних навичок, що ґрунтуються на професійно-орієнтованих знаннях, які гарантують усвідомлене їх використання у досягненні поставленої мети та при вирішенні професійних завдань. Визначено перспективні напрямки розвитку статусу професії «фізичний терапевт» в Україні. Доведено що професійна діяльність фахівця з фізичної терапії (реабілітації) та ерготерапії зорієнтована на галузь педагогічної антропології і передбачає такі види професійної діяльності: спортивно-педагогічну, рекреаційно-дозвільну, оздоровчо-реабілітаційну, освітньо-професійну, корекційну, організаційно-управлінську. На основі аналізу комплексу літературних джерел встановлено, що структура професійної підготовки включає професійні знання (спеціальні, методичні, психолого-педагогічні), професійні вміння (дидактичні, організаційні, конструктивні, прогностичні, комунікативні) та професійні якості особистості (ціннісні, здібності, риси характеру). Поняття «компетентність фізичного терапевта, ерготерапевта», що засвідчується документом про професійну освіту, передбачає: компетентність у галузі теорії фізичної терапії та ерготерапії, компетентність у сфері сучасних реабілітаційних технологій і методик, компетентність у проектуванні й реабілітаційних системах; компетентність у професійній взаємодії з учасниками реабілітаційного процесу (члени мультидисциплінарної команди, пацієнти, члени родини/опікуни пацієнтів), компетентність у галузі теорії і практики дослідження у сферах фізичної терапії та ерготерапії, компетентність в у медичних інноваціях, компетентність в організації та управлінні, компетентність у професійному самовдосконаленні.

**Ключові слова:** професійна підготовка; професійна компетентність; фізична терапія; ерготерапія; майбутній фахівець фізичної терапії та ерготерапії.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Сьогодні пріоритетними напрямками державної політики у контексті розвитку вищої освіти визначено такі: розробка стратегічних пріоритетів; структурний розподіл у відповідності до оптимального забезпечення ринку праці; контроль якості; зв'язок із виробництвом; активна інтеграція науки та освіти; економічна підтримка напрямів наукової та освітньої діяльності, що мають стратегічне значення (Курмаєв, 2013).

Сучасне суспільство і відповідна освітня система потребують розробки і впровадження інноваційної моделі організації навчального процесу, особливістю якої має стати цільова зорієнтованість на підготовку майбутнього фахівця до життя в умовах сучасного, динамічного суспільства, що забезпечує його становлення як активного суб'єкта змін та інновацій (Артюшина, 2009).

Прийняття і впровадження Україною принципів Болонської декларації, яка зорієнтована на формування єдиного ринку праці в країнах Європи та підготовку фахівців нового якісного рівня, які відповідали б запитам міжнародного ринку праці, актуалізує проблему формування професійної компетентності сучасного фахівця (Бойчук, 2013).

За таких умов виникла необхідність започаткування в закладах вищої освіти (ЗВО) України спеціальності «227 Фізична терапія, ерготерапія», метою освітньо-професійної програми якої є підготовка висококваліфікованого, конкурентоспроможного, інтегрованого в європейський та світовий науково-освітній простір фахівця з фізичної реабілітації, який може кваліфіковано здійснювати виховну, фізкультурно-оздоровчу, реабілітаційну діяльність з різним контингентом населення, а також сприяти гармонійному роз-

витку особистості, формуванню життєво-необхідних навичок, розвитку фізичних якостей, зміцненню здоров'я, підготовці до активної трудової діяльності людини з обмеженими можливостями здоров'я (*Освітньо-професійна програма «Фізична терапія»*, 2020; Чепурка, 2020).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання підготовки майбутніх фахівців із фізичної терапії (реабілітації) та ерготерапії до професійної діяльності описана в наукових працях Ю. Лянного, Н. Белікової, А. Герцик, Т. Д'яченко, В. Кукси, О. Міхеюнко, Л. Суценко, О. Дубогай, В. Завацького, М. Романишина; аналіз історично сформованих оздоровчих технологій та розробка інноваційних представлена в роботах М. Булатова, Є. Вільчковського, Л. Волкова, Г. Дзяк, О. Дубинської, С. Дудіцької, О. Зендик, Т. Круцевич, Л. Міхно, І. Муравова, Б. Москаленка, П. Мухіна, В. Платонова, К. Ушинського, Б. Шияна та інших.

**Мета статті** – теоретично узагальнити та схарактеризувати генезу та сучасний стан професійної підготовки майбутнього фахівця з фізичної терапії та ерготерапії у системі вищої освіти України.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У Законі України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» реабілітація осіб з інвалідністю визначена як система медичних, психологічних, педагогічних, фізичних, професійних, трудових, фізкультурно-спортивних, соціально-побутових заходів, спрямованих на надання особам допомоги у відновленні та компенсації порушених або втрачених функцій організму для досягнення і підтримання соціальної та матеріальної незалежності, трудової адаптації та інтеграції в суспільство, а також забезпечення осіб з інвалідністю технічними та іншими засобами реабілітації і виробами медичного призначення. Також законом визначено психолого-педагогічну, професійну, трудову, фізкультурно-спортивну, соціальну та психологічну реабілітацію (Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні»).

З позиції завдань дослідження особливостей підготовки фахівців з фізичної терапії та ерготерапії у процесі вивчення природничих дисциплін нам імponує визначення В. Кукси, згідно з яким це навчально-професійна галузь науково-практичних знань природничо-валеологічного й фізкультурно-реабілітологічного напрямків, яка вивчає закономірності механізмів оздоровлення хворої людини з метою досягнення нею оптимального рівня функціонування систем організму, розвитку здібностей в пристосуванні до незалежної діяльності в різних сферах соціальних відносин, покращання якості життя, внутрішньої і навколишньої екології за рахунок засобів рухової активності, природовикористання, підвищення власної відповідальності за індивідуальне здоров'я (Кукса, 2002).

Фізична терапія в сучасному міжнародному тлумаченні є професією галузі охорони здоров'я, яка спрямована на зміцненням здоров'я, запобіганню фізичної неповносправності, оцінку стану й реабілітацію пацієнтів з больовим синдромом, хворобою чи травмою та лікуванням без застосування медикаментозних, хірургічних або радіологічних засобів з використанням фізичних терапевтичних засобів (Суворова, 2018).

Вважаємо за доцільне проаналізувати сучасні розуміння поняття «майбутній фахівець фізичної терапії і ерготерапії» в теорії та практиці педагогічної освіти України. Так, у дослідженні Ю. Копчинської поняття «майбутній фахівець з фізичної терапії, ерготерапії» трактується як особистість, яка цілеспрямовано здобуває у ЗВО спеціальність і пов'язана з: клінічною діяльністю, яка охоплює профілактику, заходи під час гострих станів, відновлення фізичного стану/якостей та послуги тривалої дії; науковими дослідженнями, що проводяться для пошуку шляхів удосконалення якості надаваних послуг і стимулювання розвитку всіх аспектів професії; освітою як необхідною складовою професії на різних рівнях, що стосується й бакалаврату та вищої освіти, до системи післядипломних освітніх програм та курсів удосконалення кваліфікації (Копчинська, 2020).

Професійна діяльність фахівця з фізичної терапії (реабілітації) та ерготерапії зорієнтована на галузь педагогічної антропології і передбачає такі види професійної діяльності: спортивно-педагогічну, рекреаційно-дозвільну, оздоровчо-реабілітаційну, освітньо-професійну, корекційну, організаційно-управлінську. Згідно досліджень О. Куц структура професійної підготовки включає професійні знання (спеціальні, методичні, психолого-педагогічні), професійні вміння (дидактичні, організаційні, конструктивні, прогностичні, комунікативні) та професійні якості особистості (ціннісні, здібності, риси характеру) (Куц, 2002). Відповідно, Л. Суценко під професійною підготовкою майбутніх фахівців з фізичної реабілітації розуміє процес, який відображає науково й методично обґрунтовані заходи закладів вищої освіти, спрямовані на формування протягом певного терміну навчання рівня професійної компетентності особистості, достатнього для проведення фізичної реабілітації різних верств населення регіону й успішної праці в лікувально-профілактичних закладах з урахуванням сучасних вимог ринку праці (Суценко, 2007).

У дисертаційному дослідженні В. Кукси «Професійна підготовка фахівців з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах» підвищення якості професійної підготовки фізіотерапевтів (реабілітологів) розглядається в контексті таких положень: 1) системно-структурного аналізу інформаційної сфери професійної підготовки спеціалістів для визначення знань, які функціонують в фізично-реабілітаційній освіті; 2) оцінки ефективності освітньо-оздоровчої моделі на рівні програмного забезпечення, визначення його

змісту і ефективності при застосуванні різних варіантів оздоровчих моделей на основі можливих принципів їх варіативного комбінування; 3) розробки технології реалізації змісту навчального матеріалу професійної підготовки спеціалістів; 4) проектування подальших етапів професіоналізації неперервної освіти в системі фізично-реабілітаційної підготовки (Кукса, 2002).

У дисертації Т. Бугері «Міжпредметні зв'язки у навчанні професійно орієнтованих дисциплін у фаховій підготовці майбутніх фізичних реабілітологів» визначено структурні компоненти готовності майбутніх фізичних реабілітологів до професійної діяльності: мотиваційний (інтерес та позитивне ставлення до реабілітаційної діяльності; ставлення до людини як цілості; потреба в самореалізації й професійному саморозвитку); морально-ціннісний (дотримання норм моральності й моральної культури, етичних норм поведінки в процесі здійснення професійних функцій; чуйність, емпатія); когнітивний (знання з професійно зорієнтованих дисциплін для побудови індивідуальних реабілітаційних програм; знання різних методик та засобів реабілітаційної діяльності; способів пошуку та структурування інформації на інтегративних засадах й аналізу конкретної професійної ситуації); комунікативний (сформованість умінь контактувати з пацієнтами й колегами, з будь-якої ситуації виходити з позицій гуманності й милосердя); діяльнісно-практичний (володіння методами організації фізичної реабілітаційної діяльності, планування завдань і способів їх вирішення в майбутній професійній діяльності в напрямі поставлених цілей; умінь й навички фізичної реабілітаційної діяльності); креативний, пов'язаний з проявом творчих можливостей, участі в науково-дослідній діяльності (Бугеря, 2009).

Однак, підготовка до професійної діяльності не повинна обмежуватися оволодінням майбутніми фахівцями фізіотерапії та ерготерапії лише процесуальним аспектом професійної діяльності. Важливою є цілеспрямована діяльність із формування й розвитку важливих професійних та особистісних якостей, що забезпечують ефективність обраної діяльності. З огляду на це більш обґрунтованим є розуміння професійної підготовки як системи організаційних і педагогічних заходів, що забезпечує формування особистості – професійної спрямованості, знань, навичок, умінь та професійної готовності (Лянной, 2016).

За твердженням Я. Суворової професійна компетентність майбутнього фахівця з фізіотерапії включає в себе систему знань та професійних вмінь за фахом, а також передбачає сформованість професійно важливих якостей фахівця, що сприяють ефективному здійсненню професійної діяльності. Вчена пропонує виділяти у структурі професійної компетентності науково-методичні, особистісні, медико-біологічні, реабілітаційні, терапевтичні та психолого-педагогічні компетентності; також виокремлено групи професійно-важливих якостей – моральні, комунікативні, когнітивні, емоційно-вольові (Суворова, 2018).

Поняття «компетентність фізичного терапевта, ерготерапевта», що засвідчується документом про професійну освіту, передбачає: компетентність у галузі теорії фізичної терапії та ерготерапії, компетентність у сфері сучасних реабілітаційних технологій і методик, компетентність у проектуванні й реабілітаційних системах; компетентність у професійній взаємодії з учасниками реабілітаційного процесу (члени мультидисциплінарної команди, пацієнти, члени родини/опікуни пацієнтів), компетентність у галузі теорії і практики дослідження у сферах фізичної терапії та ерготерапії, компетентність в у медичних інноваціях, компетентність в організації та управлінні, компетентність у професійному самовдосконаленні.

У дослідженнях Д. Вороніна професійна компетентність розглядається як інтегральна характеристика діяльності фахівця, яка включає когнітивний (володіння спеціальними знаннями), операційний (здатність до реалізації на практиці отриманих знань через систему спеціальних умінь і навичок) та операційний (інтеріоризація системи професійних цінностей) компоненти. Також вчений виокремлює такі компетентності фахівця фізичної реабілітації: методична (організаційно-технологічна) – володіння різними методами та засобами фізичної реабілітації з використанням ґрунтовних знань фізіології, біомеханіки, біохімії; інформаційно-аналітична – володіння інформаційними технологіями, здатність критично оцінювати інформацію; дослідницька – володіння сучасними методами і технологіями дослідження у галузі фізіотерапії та ерготерапії; управлінська – володіння методами і прийомами керування власною професійною діяльністю; валеологічна – володіння валеологічними практиками (масаж, загартування, самомасаж тощо); освітня – усвідомлена здатність до професійного та особистісного розвитку, вдосконалення професіоналізму; правова – володіння нормативно-правовою базою у галузі фізіотерапії та ерготерапії; психолого-педагогічна – володіння знаннями психології та педагогіки та застосування їх у професійній діяльності; культурна компетентність – знання специфіки національних традицій та систем оздоровлення різних груп населення; здоров'язберігаюча – розуміння традицій збереження здоров'я власного і пацієнтів (Воронін, 2008).

На основі аналізу показників Вступ.ОСВІТА.UA нами встановлено, що станом на 2021 рік підготовку фахівців за спеціальністю 227 Фізична терапія, ерготерапія на базі повної загальної середньої освіти здійснюють 46 закладів вищої освіти. Освітня програма у більшості з цих закладів називається «Фізична терапія, ерготерапія», виключеннями є Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка та Придніпровська державна академія фізичної культури і спорту, які пропонують абітурієнтам ОП «Ерготерапія», а також Національний університет «Запорізька політехніка» і Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, які оголошують набір на ОП «Фізична реабілітація».

Найвищі ліцензовані обсяги оголошені в таких закладах вищої освіти: Національний університет фізичного виховання і спорту України (250 місць ЛО), Львівський державний університет фізичної культури імені Івана Боберського (149 місць ЛО), Запорізький національний університет (115 місць ЛО), Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет» (100 місць ЛО), Харківська державна академія фізичної культури (100 місць ЛО).

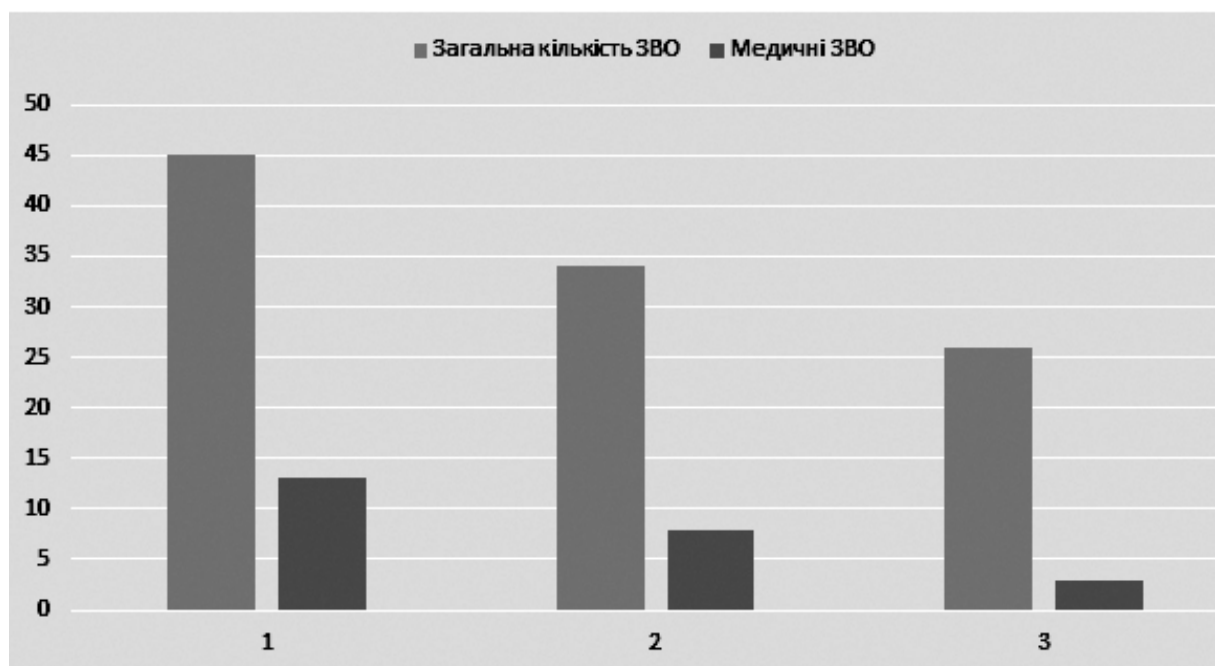
Незважаючи на те, що спеціальність «227 Фізична терапія, ерготерапія» віднесена до галузі «Охорона здоров'я», переважна більшість фахівців в Україні готується у закладах освіти фізкультурного профілю. З медичних закладів варто відмітити медичний факультет Тернопільського національного медичного університету імені І. Я. Горбачевського Міністерства охорони здоров'я України, медичний інститут Сумського державного університету, факультет медико-фармацевтичних технологій Національного фармацевтичного університету, Навчально-науковий медичний інститут Волинського національного університету імені Лесі Українки, медичний факультет Херсонського державного університету, Запорізький державний медичний університет, Факультет медичних технологій діагностики та реабілітації Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, Державний заклад «Дніпропетровська медична академія Міністерства охорони здоров'я України», Харківський національний медичний університет, Житомирський медичний інститут Житомирської обласної ради, Комунальний заклад вищої освіти «Рівненська медична академія» Рівненської обласної ради, Черкаську медичну академію та Львівський медичний інститут.

Тобто з 45 навчальних закладів, які готують фізичних терапевтів та ерготерапевтів лише 13 здійснюють підготовку на базі медичних факультетів і кафедр, інші заклади – це переважно факультети фізичного виховання класичних та педагогічних університетів.

На основі аналізу даних Вступ.ОСВІТА.UA також визначено, що 34 заклади вищої освіти готують фахівців за скороченим терміном підготовки на базі освітнього рівня молодшого спеціаліста, з них лише 8 – заклади вищої медичної освіти з відповідними факультетами.

Підготовку магістрів зі спеціальності «227 Фізична терапія, ерготерапія» у 2021 році анонсують 26 закладів вищої освіти. Більшість з них визначає назву освітньої програми «Фізична терапія, ерготерапія» та «Фізична терапія». Національний університет фізичного виховання і спорту України готує магістрів за ОП «Ерготерапія», Херсонський державний університет, Національний університет «Запорізька політехніка» та Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка здійснюють набір за ОП «Фізична реабілітація».

З 26 закладів, які готують магістрів зі спеціальності «227 Фізична терапія, ерготерапія», лише три віднесено до медичних закладів вищої освіти. Це медичний факультет Херсонського державного університету, Навчально-науковий медичний інститут Волинського національного університету імені Лесі Українки, Державний заклад «Дніпропетровська медична академія Міністерства охорони здоров'я України».



**Рис. 1.1. Розподіл ЗВО України, які готують фахівців зі спеціальності «227 Фізична терапія, ерготерапія»: 1 – ОР «бакалавр» на основі ПЗСО; 2 – ОР «бакалавр» на основі молодшого спеціаліста; 3 – ОР «магістр».**

Як засвідчує аналіз даних сайту Вступ.ОСВІТА.УА, більшість навчальних закладів України, які готують фахівців магістрів зі спеціальності «227 Фізична терапія, ерготерапія» є переважно фізкультурно-оздоровчого профілю, лише 13 із 45 закладів, що готують фахівців за ОР бакалавра віднесено до медичних, а за ОР магістр лише 3 із 26 закладів (Рис 1.1).

**Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок.** Проведений структурно-логічний аналіз генези та сучасного стану професійної підготовки майбутнього фахівця з фізичної терапії та ерготерапії у системі вищої освіти України дозволив встановити, що у структурі досліджуваної підготовки пріоритетного значення набуває установка на формування всебічно розвиненої, творчої, здатної до інноваційної діяльності, самовдосконалення та саморозвитку особистості. Тому для розв'язання окресленої проблеми великої актуальності набуває професійно-практична та природничо-наукова підготовка. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в аналізі світового досвіду природничо-наукової підготовки майбутніх фахівців фізичної терапії та ерготерапії й інтерпретації цього досвіду в системі вищої освіти України.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Артюшина М. Сутність та особливості інноваційно-зорієнтованого підходу у сучасній вищій освіті. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2009. Ч. 3. С. 15–22.
- Бойчук Ю. Д. Науково-дослідна діяльність студентів технічного ВНЗ як педагогічна умова формування професійної компетентності. *Вестник Харьковского национального автомобильно-дорожного университета*. 2013. Вип. 60. С. 7–11.
- Бугера Т. М. Міжпредметні зв'язки у навчанні професійно орієнтованих дисциплін у фаховій підготовці майбутніх фізичних реабілітологів : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Луганськ, 2009. 22 с.
- Воронін Д. Є. Модель формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2008. № 1. С. 173–183.
- Копчинська Ю. Понятійний апарат системи формування професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії. Ерготерапії. *Український педагогічний журнал*. 2020. № 2. С. 51–59.
- Кукса В. О. Професійна підготовка фахівців з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2002. 317 с.
- Курмаєв П. Теоретичні та практичні аспекти державного регулювання вищої освіти в Україні. *Теорія та методика управління освітою*. 2013. Вип. 10. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo\\_2013\\_10\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo_2013_10_17).
- Куц О. Нові технології та моделювання підготовки вчителів фізичної культури. *Молода спортивна наука України*. 2002. Вип. 6, т. 2. С. 539–541. URL: <http://repository.ldufk.edu.ua:8080/bitstream/34606048/13529/1/%d0%9a%d1%83%d1%86%20%d0%9e.pdf>
- Лянной Ю. О. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх магістрів з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2017. 45 с.
- Освітньо-професійна програма «Фізична терапія». 2020. URL: [https://www.rshu.edu.ua/images/osvitni\\_programi/osv\\_prog\\_bak\\_227\\_fiz\\_terapi\\_ergo\\_ter\\_2020.pdf](https://www.rshu.edu.ua/images/osvitni_programi/osv_prog_bak_227_fiz_terapi_ergo_ter_2020.pdf).
- Суворова Я. Структура та зміст професійної компетентності майбутнього фахівця з фізичної терапії. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія «Педагогічні науки: реалії та перспективи»*. 2018. Вип. 62. С. 194–198.
- Сущенко Л. Формування мотивації до успішної професійної діяльності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2007. № 6. С. 276–279.
- Чепурка О. Сутність поняття «професійна підготовка майбутніх фахівців з фізичної реабілітації» в контексті сучасної освітньої парадигми. *Інноватика у вихованні*. 2020. Вип. 12. С. 285–293.

#### REFERENCES

- Artiushyna, M. (2009). Sutnist ta osoblyvosti innovatsiino-zoriientovanoho pidkholdu u suchasniy vyshchii osviti [The essence and features of innovation-oriented approach in modern higher education]. *Collection of scientific works of uman state pedagogical university named after Pavel Tychnya*, 3, 15-22 [in Ukrainian].
- Boichuk, YU. D. (2013). Naukovo-doslidna diialnist studentiv tekhnichnoho vnz yak pedahohichna umova formuvannya profesiinoi kompetentnosti [Research activities of technical university students as an educational condition to form the professional competence]. *Bulletin of Kharkiv national automobile and highway university*, 60, 7-11 [in Ukrainian].
- Buheria, T. M. (2009). Mizhpredmetni zv'iazky u navchanni profesiino oriientovanykh dystsyplin u fakhovii pidhotovtsi maibutnikh fizychnykh rehabilitolohiv [Interdisciplinary links in the teaching of professionally oriented disciplines in the professional training of future physical rehabilitation specialists]. (Extended abstract of PhD. dissertation). Luhansk [in Ukrainian].
- Chepurka, O. (2020). Sutnist poniattia «profesiina pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv z fizychnoi rehabilitatsii» v konteksti suchasnoi osvithoi paradyhmy [The essence of the concept «professional training of future specialists in physical therapy» in the context of the modern educational paradigm]. *Innovations in upbringing*, 12, 285-293 [in Ukrainian].
- Kopochynska, Yu. (2020). Poniatiinyi aparat systemy formuvannya profesiinoi identychnosti maibutnikh fakhivtsiv z fizychnoi terapii. Erhoterapii [Conceptual apparatus of the system of formation of professional identity of future physical therapy, ergotherapy specialists]. *Ukrainian Educational Journal*, 2, 51-59 [in Ukrainian].
- Kuksa, V. O. (2002). Profesiina pidhotovka fakhivtsiv z fizychnoi rehabilitatsii u vyshchyykh navchalnykh zakladakh [Profesiina pidhotovka fakhivtsiv z fizychnoi rehabilitatsii u vyshchyykh navchalnykh zakladakh]. (Ph.D. diss.). Kyiv [in Ukrainian].
- Kurmaiev, P. (2013). Teoretychni ta praktychni aspekty derzhavnoho rehuliuвання vyshchoi osvity v Ukraini [Theoretical and practical aspects of state regulation of higher education in Ukraine]. *Theory and methods of educational management*, 10. Retrived from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo\\_2013\\_10\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo_2013_10_17) [in Ukrainian].

- Kuts, O. (2002). Novi tekhnolohii ta modeliuvannia pidhotovky vchyteliv fizychnoi kultury [New technologies and modeling of physical education teachers' training]. *The international activity of the university*, 6(2), 539-541 [in Ukrainian].
- Liannoi, Yu. O. (2017). *Teoretychni i metodychni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh mahistriv z fizychnoi reabilitatsii u vyshchyykh navchalnykh zakladakh [Theoretical and methodical bases of professional training of future masters in physical rehabilitation in higher educational institutions]*. (Ph.D. diss.). Kyiv [in Ukrainian].
- Osvitno-profesiina prohrama «Fizychna terapiia» [Educational and professional program «Physical Therapy»]. (2020). Retrived from [https://www.rshu.edu.ua/images/osvitni\\_programi/osv\\_prog\\_bak\\_227\\_fiz\\_terapi\\_ergo\\_ter\\_2020.pdf](https://www.rshu.edu.ua/images/osvitni_programi/osv_prog_bak_227_fiz_terapi_ergo_ter_2020.pdf). [in Ukrainian].
- Sushchenko, L. (2007). Formuvannia motyvatsii do uspishnoi profesiinoi diialnosti maibutnikh fakhivtsiv iz fizychnoi reabilitatsii [Formation of motivation for successful professional activity of future specialists in physical rehabilitation]. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports*, 6, 276-279 [in Ukrainian].
- Suvorova, Ya. (2018). Struktura ta zmist profesiinoi kompetentnosti maibutnoho fakhivtsia z fizychnoi terapii [Structure and content of professional competence of the future specialist for physical therapy]. *Scientific journal of M.P. Dragomanov National Pedagogical University. Series Pedagogical Sciences*, 62, 194-198 [in Ukrainian].
- Voronin, D. Ye. (2008). Model formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z fizychnoi reabilitatsii [Model of formation of professional competence of future specialists in physical rehabilitation]. *Scientific Bulletin Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy*, 1, 173-183 [in Ukrainian].

ANNA FASTIVETS

**GENESIS AND CURRENT STATE OF PROFESSIONAL TRAINING OF PHYSICAL THERAPY AND ERGOTHERAPY SPECIALIST TO BE IN HIGHER EDUCATIONAL SYSTEM OF UKRAINE**

The genesis and current state of professional training of physical therapy and ergotherapy specialist to be in higher educational system of Ukraine is characterized and generalized on a basis of theoretical analysis of scientific literature. It is established that physical therapy (rehabilitation) considerably differs from other specialties in the system modern higher professional education because physical therapy and ergotherapy specialist to be should be well-oriented in professional field, see the perspectives of its further development and improvement. Physical therapist's professional activity considered to be a system of purposeful application of professional skills which are based on professionally oriented knowledge and ensure their conscious use for meeting the goal and professional tasks solving. The perspective ways of development of physical therapist's professional status in Ukraine are defined. It is proven that professional activity of physical therapy (rehabilitation) and ergotherapy specialist is oriented to educational anthropology sphere and provides the following types of professional activity: sports and education, recreational and leisure, rehabilitation and health-improving, educational and professional, correction, organizational and organizational and administrative. On the basis of analysis of the complex of literary sources it is established that the structure of professional training includes professional knowledge (special, methodical, psychological and educational), professional skills (didactic, organizational, constructive, prognostic, communicative) and personal qualities (values, skills, character). The concept of "competence of physical therapist, ergotherapist" which was established by the document of professional education, includes: the competence in the field of physical therapy and ergotherapy theory, competence in the field of modern rehabilitation technologies and methods, competence in projecting and rehabilitation systems, competence in professional interaction with rehabilitation process participants (members of multidisciplinary team, patients, patients' family members/guardians), competence in investigation theory and practice in the field of physical therapy and ergotherapy, competence in medical innovations, competence in organization and management, competence in professional self-development.

**Key words:** professional training; professional competence; physical therapy; ergotherapy; physical therapy and ergotherapy specialist to be.

# ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ

УДК 378.6(091)(477)“18/19”

DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2021.77.239293>

**ВОЛОДИМИР МОКЛЯК**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9922-7667>

(Полтава)

Work place: Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

E-mail: [vovchik01071981@gmail.com](mailto:vovchik01071981@gmail.com)

**ЮРІЙ МОСКАЛЕНКО**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0448-0705>

(Полтава)

Work place: Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

E-mail: [math.pnpu@ukr.net](mailto:math.pnpu@ukr.net)

## УНІВЕРСИТЕТСЬКЕ ПИТАННЯ В ДОСЛІДНИЦЬКОМУ ПОЛІ ВІТЧИЗНЯНИХ ПРОФЕСОРІВ НА МЕЖІ ХІХ – ХХ СТОЛІТЬ

В умовах становлення й розвитку вітчизняної університетської освіти у ХІХ ст. – на початку ХХ ст. закономірним є прояв інтересу до так званого «університетського питання» з боку вчених, громадських діячів, викладачів університетів й інших вищих навчальних закладів, попечителів навчальних округів, міністрів народної освіти, державних діячів тощо. Особливо гострі дискусії з означеної проблеми виникають на межі ХІХ – ХХ століть, коли діяльність університетів регламентується реакційним статутом 1884 р. Чимало відомих прогресивних діячів (В. Вернадський, М. Пирогов, І. Сеченов, К. Тімірязєв, Є. Трубецької, С. Трубецької, П. Фортунатов, О. Шварц та багато інших) виступали за розширення прав університетів, ключовою стала ідея автономного незалежного університету.

Позиція прихильників самостійності університетів проявлялася у відповідних зверненнях. Так, у 1899 р. десять професорів подали на розгляд міністру народної освіти записку, в якій йшлося про приниження роль викладачів, визначену нормативними документами. У 1905 р. 342 вчені підготували до друку в журналі «Вестник Европы» особливий документ «Записка о нуждах просвещения», в якому йшлося про прогрес наукового поступу зусиллями вітчизняних науковців і невідповідне ставлення владних структур до таких досягнень.

Численні публікації засвідчують зацікавлення до університетського питання: О. Поніков, В. Соболевський, О. Чупров обґрунтовують ефективність університетської автономії на шпальтах періодичного видання «Русские ведомости»; К. Тімірязєв у власному збірнику статей «Наука и демократия» виступає за принцип академічної свободи; П. Струве у передмові до книги О. Георгієвського «Краткий очерк правительственных мер и предначертаний против студенческих беспорядков» роздумує про порушення прав людини в університетах, утиснення прав викладачів і студентів; В. Вернадський у статті «Про професорський з'їзд» пише про важливість створення «Асоціації для досягнення академічної свободи й покращення умов академічного життя».

Дослідження уможливило констатувати великий інтерес до «університетського питання» на межі ХІХ – ХХ століть. Зауважимо, що означена проблема має зв'язок з концептуальною «ідеєю університету», яку потрактуємо як об'єднання всього комплексу знань і уявлень про університет: мети, завдань, принципів, структури, функцій, внутрішніх і зовнішніх відносин, місця й ролі в суспільстві на певному конкретно-історичному етапі.

**Ключові слова:** університет; університетське питання; автономія; академічні свободи; ідея університету; статут.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Як зазначає Н. Левицька, «для 80-х рр. ХІХ ст. характерна ліквідація університетської колегіальності, повне підпорядкування університетів владі» (Левицька). Так, за нормами статуту 1884 р. передбачалося обмеження автономії, некомпетентне втручання чиновників у діяльність навчаль-

ного закладу та керування ним. Така ситуація спричинила невдоволення багатьох прогресивних викладачів, які виступили за відновлення автономії й академічних свобод (В. Вернадський, П. Виноградов, В. Гер'є, М. Зелінський, К. Кавелін, О. Кізеветтер, В. Ключевський, П. Новгородцев, М. Пирогов, Д. Самоквасов, І. Сеченов, М. Стороженко, К. Тімірязєв, Є. Трубецькой, С. Трубецькой, М. Умов, А. Фамінцин, П. Фортунатов, О. Чупров, О. Шахматов, О. Шварц та ін.). Однією з основних ідей, яку пропагували науковці, постає ідея *автономного незалежного університету*. У записці десяти московських професорів, поданій у 1899 р. на розгляд міністра народної освіти й підписаній В. Вернадським, П. Виноградовим, М. Зелінським, І. Сеченовим, М. Стороженком, К. Тімірязєвим, М. Умовим, П. Фортунатовим, О. Чупровим, О. Шварцом, йшлося про принизливу роль викладачів, яким статутом 1884 р. відведено формальну роль чиновників. Основна ідея документа – необхідність *університетської автономії*.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Проведений комплексний і системний ретроаналіз проблеми розвитку вітчизняних університетів у XIX ст. – на початку XX ст. дав можливість виокремити такі цільові напрями розробленості проблеми: загальнопедагогічний, управлінсько-педагогічний, філософсько-педагогічний, регулювально-правовий, освітньо-кваліметричний. Зокрема, в наукових здобутках вітчизняних і зарубіжних учених загальнопедагогічного напрямку розкрито динаміку розвитку вітчизняної університетської освіти, становлення ідеї університету (А. Аврус, Д. Багалій, Р. Еймонтова, Л. Зеленська, О. Кірдан, Л. Корж-Усенко, М. Ярмаченко та ін.); певну увагу приділено особливостям самоуправління й академічним свободам (В. Вернадський, О. Воробйова, Н. Дем'яненко, С. Калашнікова, В. Луговий, К. Тімірязєв та ін.), висвітлено теоретичні і практичні аспекти процесу розвитку автономії у вітчизняних і зарубіжних закладах вищої освіти (В. Єлютін, Д. Коржов, Н. Левицька, О. Радул, С. Сірополко, М. Суворов, С. Трубецькой та ін.).

До регулювально-правового напрямку зараховуємо праці з питань нормативної регламентації діяльності університетів досліджуваного періоду (Е. Дніпров, Е. Писарева, С. Посохов, В. Томсінов та ін.), з правового регулювання функціонування університетів у період дії різних статутів (В. Іконников, М. Кармазін, Ю. Конюшенко, С. Куліш, М. Любимов, М. Муравйов, М. Пирогов та ін.).

**Мета статті** – висвітлити роль і місце університетського питання в дослідницькому полі вітчизняних професорів на межі XIX – XX століть.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Статут 1884 р. перетворив університети з вільних закладів у “напіввільні”. Прикро, але після прийняття реакційного статуту різко падає авторитет викладача, молодь більше не сприймає їх як своїх наставників, не довіряє слову, зрідка відвідує заняття. Занепад професорської корпорації детермінований кількома причинами.

По-перше, регулятивний документ відчинив двері вишу всім, хто хотів навчати, не акцентуючи увагу на компетентності викладача, тобто це міг бути “будь-хто з вулиці, аби лише він мав ступінь магістра чи доктора”. Це не могло не позначитися на рівні викладу матеріалу, тому студент і втрачав поступово інтерес до занять, спорадично з'являвся на лекціях, лише до іспиту готував необхідну кількість конспектів.

По-друге, викладачів не задовольняло їхнє матеріальне становище. Мало хто обирав кар'єру професора, якщо в іншій галузі (технічній, військовій, юридичній тощо) міг швидко досягти блискучих результатів й одержати гідну грошову винагороду. Тож часто звання університетського професора шукали люди, які втратили віру у все, озлоблені, з черствим серцем, для них отримання цього звання було справжнім скарбом. Траплялися також претенденти на посаду викладача, що мали поверхневі знання.

Подібний стан освіти потребував певних змін. С. Чир'єв пропонує здійснити реформу вищої освіти, яка б полягала в розмежуванні університету на заклад, де б займалися лише чистою наукою (*Universitas Litterarum Rossica*), та інститути, що реалізовували б практичні освітні цілі. Це дало б змогу посилити науковий потенціал імперії, підготувати справжніх фахівців для викладацької діяльності.

Такий Університет наук розподілявся б на підрозділи (факультети) за різними галузями: а) історико-філологічний; б) фізико-математичний; в) юридичний; г) медичний; г) східних мов; д) мистецький (Чир'єв, 2011, с. 430). Очолювала установу особа з імператорської сім'ї. Кожен факультет обирає з-поміж своїх членів шляхом голосування декана, якого затверджує на цій посаді на три роки президент університету. Цей заклад є повністю вільним від впливу владних структур, цензура не зачіпає працівників наукового центру, вони користуються необмеженою свободою слова, мають змогу презентувати всі свої наукові винаходи.

Розв'язанню наукових проблем слугує також солідне матеріальне забезпечення установи. Тут діють бібліотеки, лабораторії, кабінети, наявні кошти для організації наукових екскурсій, придбання нових книг, обладнання, колекцій тощо.

Обов'язкових лекцій тут немає, але члени Університету наук, якщо забажають, можуть проводити спеціальні публічні лекції в приміщенні закладу. На перші лекції дозволяється приходити лише особам з відповідною вищою освітою, на другі – всім, хто хоче почерпнути для себе цікаву інформацію.

Лише Імператорському Університету наук належало б виняткове право присуджувати наукові ступені магістра чи доктора. Для отримання ступеня магістра потрібно було скласти усний іспит (за спеціальністю) і захистити наукову друковану працю, а для отримання ступеня доктора вже слід мати ступінь магістра і публічно захистити другу друковану працю.



Університет наук також присуджував ступені спеціаліста: юриста, філолога, математика, техніка тощо. Так ступінь міг отримати той, хто успішно закінчив відповідний інститут і склав іспит перед комісією Університету наук.

Усі ж наявні університети повинні бути реорганізовані в інститути відповідно до назв їхніх факультетів, наприклад, Інститут фізико-математичний, історико-філологічний, юридичний та ін. Студенти інститутів зобов'язані відвідувати лекції і практичні заняття, двічі на рік (у грудні і травні) скласти іспити. Директора інституту призначає міністр, професорів обирає Університет наук, а затверджує міністр народної освіти. Студенти закінчують інститут зі званням кандидата.

Такий розподіл вишів С. Чир'єв запропонував з тією метою, аби члени нових університетів могли ґрунтовно займатися наукою, а професори інститутів повністю присвятили себе викладацькій діяльності. Учений у своїй розвідці (Чир'єв, 2011) пропагує також автономію всіх новостворених закладів, при цьому відстоює гласність у всіх справах, особливо тих, що стосуються кадрової політики. Дослідник не вважає повернення до статуту 1863 р. як до найбільш демократичного виходом із критичної ситуації, оскільки і під час дії цього документа траплялися порушення порядку студентами. Варто встановити врешті-решт такі правила, щоб молодь насамперед навчалася, а після здобуття освіти займалася б політикою, а не навпаки.

На межі XIX – XX ст. домінували переконання ліберально-буржуазної професури (П. Струве, М. Бердяєв, С. Трубецькой та ін.). Практичне втілення інтересу науковців до вищої освіти відображено в численних публікаціях. Це було ідейною опозицією самодержавству. За університетську автономію виступали О. Посников, В. Соболевський, О. Чупров на шпальтах легальної газети “Русские ведомости” (Щетинина, 1995, с. 167). Свої погляди висвітлював також К. Тімірязєв, автор збірника статей “Наука и демократия”, де йшлося, зокрема, про реформування системи вищої освіти на принципах *автономії й академічних свобод* (Тімірязєв, 1920). У 1902 р. за кордоном (у м. Штутгарт) надруковано брошуру “Материалы по университетскому вопросу”, що містила найсуттєвіші думки з книги О. Георгієвського “Краткий очерк правительственных мер и предначертаний против студенческих беспорядков” (останньої у світі залишилося лише 9 примірників, решту знищено). У передмові, автор якої П. Струве, йдеться про те, що результатом діяльності бюрократичної системи є порушення елементарних прав людини, проекти виправних закладів для норовливих студентів і гімназистів, складність вступу до університетів для бідних громадян, чистка від непотрібних “елементів”, постановка на перше місце університетського карцеру як виховного інструменту, розширення прав інспекторів, утиснення прав викладачів тощо (*Брошура «Материалы по университетскому вопросу». С предисловием Петра Струве»*).

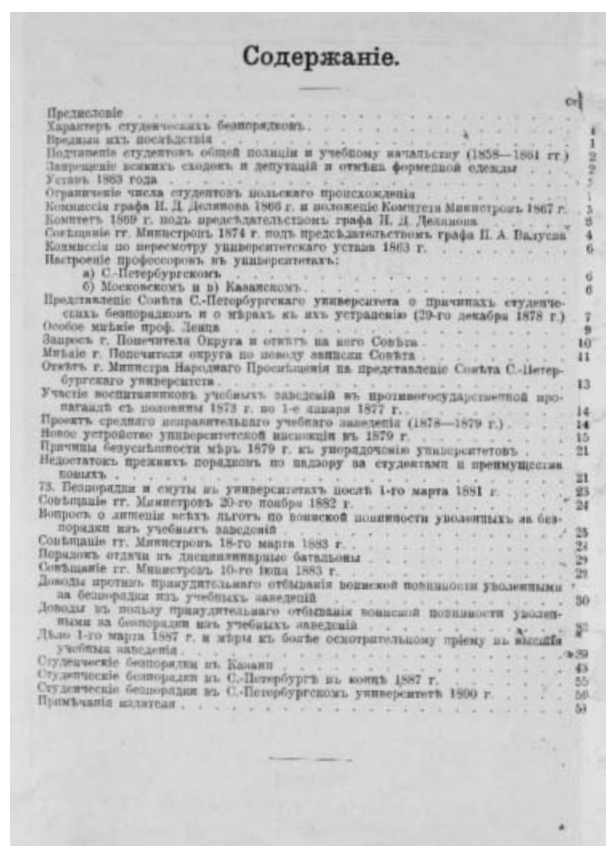
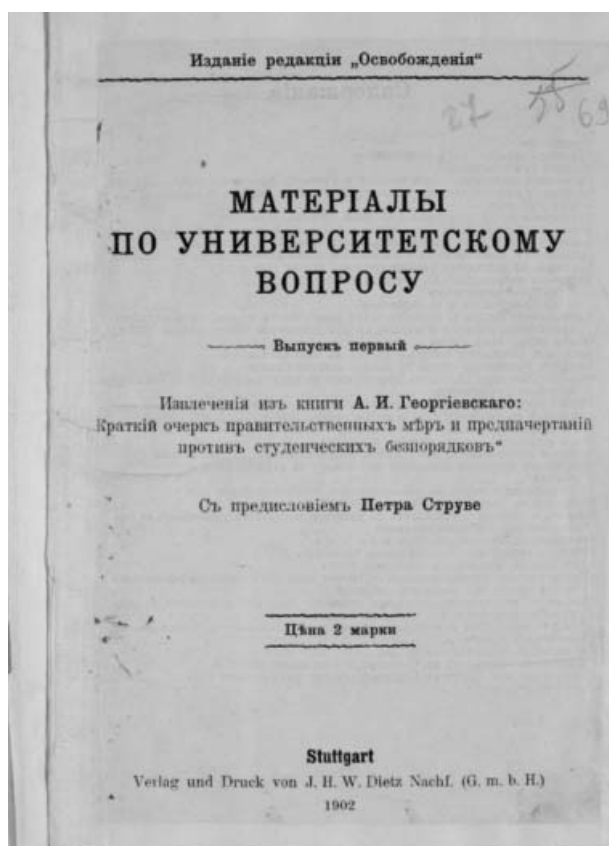


Рисунок 1. Брошура “Материалы по университетскому вопросу”. С предисловием Петра Струве. Издание редакции “Освобождение”, 1902 г

28 квітня 1901 р. з Міністерства народної освіти надіслано звернення до рад університетів із закликом висловити пропозиції щодо реформування вишів. В. Вернадський 29 липня 1901 р. підготував відповідь міністру, у записці йшлося про необхідність відновлення автономії, зразком мав бути статут 1804 р., який пропагував найвільнішу форму самоуправління. Принцип автономії, за словами корифея вітчизняної науки, вималював традиції університетського життя – це і тиша кабінетів, і наукова діяльність, і постійне прагнення до вдосконалення, забезпечення суспільних потреб.

Статут 1884 р. варто переглянути, ввести колегіальність в управління, виборність ректора, проректора, деканів, викладачів. Статут 1863 р. В. Вернадський трактує як часткове втілення ідеалу автономної діяльності закладу вищої освіти. Корифей вітчизняної науки виділяв такі вияви автономії: 1) незалежність професорської спільноти, виборність, право розпоряджатися фінансами; 2) обмеження влади попечителя; 3) наглядає за студентами лише університет; 4) зменшення плати за лекції, вільне відвідування занять; 5) самостійне проведення вступної кампанії; 6) визнання студентського самоврядування (Самоквасов, 1901).

У статті “Про професорський з’їзд”, опублікованій у газеті “Наші дні” в 1904 р., Володимир Іванович пише про необхідність створення “Асоціації для досягнення академічної свободи й покращення умов академічного життя”. Учасниками асоціації могли бути професори, приват-доценти, викладачі, асистенти, лаборанти; передбачався з’їзд представників територіальних органів асоціації, до початку якого потрібно зібрати інформацію про репресивне ставлення адміністрації до студентів. Питання для обговорення на з’їзді – студентські заворушення, організації й професорський суд. Правильне розв’язання окреслених проблем можливе лише за повної автономії (*Постановлення професорського совещання в Москві 12 и 13 января 1905 г.*). Студентами мають опікуватися ради університетів, категорично заборонялися інститут кураторів і комісії з влаштування студентських організацій, дозволялися сходки, якщо вони не порушували нормального перебігу академічного життя. Діяльність професорського суду є можливою лише тоді, коли адміністрація не змінюватиме судових рішень. У тому ж році порушено питання про автономію в тих радах, де можна сподіватися на успіх у цьому питанні (*Проект устава професорской ассоциации*).

Д. Самоквасов, аналізуючи проект студентських організацій, зазначив, що такі об’єднання приносять користь лише за умови панування автономії у стінах вишу (Самоквасов, 1901).

Загалом сучасні дослідники (Кірдан, 2017) виділяють два опозиційні погляди на реформування вишів: 1) консервативні викладачі й чиновники основною функцією професорів вважали передачу знань студентам; 2) прогресивні діячі наголошували на нерозривному зв’язку навчання, наукової діяльності та виховання молоді. Отже, питання університетської науки постійно турбувало ліберально налаштованих професорів.

20 січня 1905 р. викладачі (342 вчені) підготували особливий документ “Записка о нуждах просвещения”. У записці, опублікованій у журналі “Вестник Европы”, йшлося про те, що: “Наука може розвиватися лише там, де вона вільна, де вона відмежована від стороннього втручання” (Заявление профессоров и преподавателей высших школ, с. 908). Однак наприкінці XIX ст. наука зазнавала постійних утисків через державний устрій країни. Прогресивні викладачі розуміли це і були налаштовані проти влади. Криза вищої школи як складник загальнодержавної посилювалася відкриттями видатних вітчизняних учених (О. Бутлерова, Д. Менделєєва, І. Мечникова, І. Павлова, І. Сеченова та ін.). Так, Д. Менделєєв указував на тісний зв’язок між науковими досягненнями й рівнем розвитку держави. Самоосвіта як важливий складник науки стала суспільною традицією Російської імперії, чому слугували популярні публічні лекції, друкована продукція. Звісно, не можна применшувати і внесок професорів у цей процес, адже вони були основною силою, яка займалася науковою та просвітницькою діяльністю. Саме ними зініційовано організацію наукових товариств. Такі об’єднання з’являлися не тільки в містах, де функціонували університети, а й там, де не було вищих навчальних закладів, що вказувало на значний інтерес до науки місцевої інтелігенції.

Проте, незважаючи на зростання ролі науки в Російській імперії, значні наукові досягнення вітчизняних учених, становище професорів, яких фактично усунули від управління вищими навчальними закладами за статутом 1884 р., було невтішним. Багато з них зазнали переслідувань, морального насилля. В. Вернадський наголошував на неспокійному житті професорів у країні (наявність поліцейського нагляду, покарання за необережно сказане слово тощо). Саме долі видатних учених (М. Ковалевський, Д. Менделєєв, І. Мечников, О. Міллер, С. Муромцев, О. Посников, В. Семевський, О. Столетов та ін.) спонукали В. Вернадського висловити пропозицію про створення Академічного союзу на з’їзді професорів 25–28 березня 1905 р. Його ідею підтримали інші науковці, тож було ухвалено статут Академічного союзу, мета його – реорганізація діяльності вищих навчальних закладів на засадах “академічної свободи й автономії”, самостійності в управлінні й виборності ректора чи директора (Лейкина-Свирская, 1981, с. 110). З-поміж 1544 членів союзу 112 були з Харкова, 111 – з Києва і 72 – з Одеси, що становить сумарно 19 % від загальної кількості присутніх.

Університетське питання – тема дискусій професорів на межі XIX – XX ст. Ліберальні викладачі цікавилися університетами, їхнім управлінням, студентством, пропагували ідею автономії та академічних свобод.

Так, відомою є записка А. Фамінцина, у якій йшлося про те, що студентство вважають прошарком суспільства, який активно реагує на будь-які зміни, лише свобода дій береже молодь від шкідливого впливу. Професора Санкт-Петербурзького університету підтримали викладачі Новоросійського університету (Щетинина, 1995, с. 149–150). Саме ліберальні викладачі влаштовували різні благодійні заходи з метою матеріальної підтримки студентів – літературно-музичні вечори, читання лекцій. Консервативні ж визнавали тільки освітню функцію університету, а викладача вважали чиновником, який займається лише читанням лекцій та приймає іспити.

Наприкінці XIX – на початку XX ст. владою розроблявся проект про те, щоб урегулювати кількість студентів в університетах. Спостерігалось збільшення вихованців у Московському, Санкт-Петербурзькому й Київському і зменшення у провінційних університетах. В імперії функціонували 9 університетів на 125 млн. жителів; порівняємо: у європейських країнах університетів було від 1 на 430 тис. жителів до 1 на 5,6 млн. жителів, тоді як у Російській імперії 1 на 13,9 млн. жителів (Население университетов. Проект урегулирования числа учащихся по университетам). Пропозицією було вирівняти кількість студентів в університетах країни, набрати більше студентів. Кількість вищих навчальних закладів у країні в 1914 р. сягає 105 (Лейкина-Свирская, 1981, с. 11), університетів же в 1917 р. налічувалося 12 (Ляхович, & Рёвушкин, 1998, с. 78).

О. Ляхович і П. Ферлюдін наводять дані про кількість студентів у вітчизняних університетах (Ляхович, 1998, с. 247), де помітною є тенденція до збільшення осіб, що вирішили здобути вищу освіту. Це можна пояснити значним зростанням кількості навчальних закладів, що на належному рівні готували до вступу в університети (таблиця 1).

Таблиця 1

## Кількість студентів у Харківському, Київському й Новоросійському університетах

Рік заснування	Університет	Кількість студентів								
		1836	1847	1848	1849	1850	1870	1890	1903	1907
1804	Харківський	332	523	525	415	394	655	1042	1444	3450
1833	Київський	203	608	663	579	553	1050	1982	2396	4051
1864	Новоросійський						352	441	1392	2831

Однак, зважаючи на те, що випускний іспит був обов'язковим лише для претендентів на звання кандидата, помітною стала різниця між кількістю студентів і тих, хто успішно закінчив навчання. Так, у 1860 р. загальна кількість студентів у Харківському університеті становила 533 особи, а випускників – 21, у Київському це співвідношення представлено так: 1049 до 54 (Терещенко, 2002). У суспільстві формується думка, що достатньо лише одного року навчання в університеті, щоб вважатися освіченою людиною. Тобто певною мірою зростання чисельності студентів зумовлене не об'єктивною потребою населення у знаннях, а пресвітністю університетської освіти.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.** Отже, варто констатувати значний інтерес вітчизняної професури досліджуваного періоду до «університетського питання». Були як прихильники, так і противники прогресивних змін в університетах. Важливими в дослідницькому полі педагогічної науки є численні публікації з окресленої проблематики. Предметом подальших наукових пошуків може бути трансформація ідеї університету в сучасних умовах.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Брошюра «Материалы по университетскому вопросу». С предисловием Петра Струве. Издание редакции «Освобождение». ЦДІАК України. Ф. 274. Оп. 1. Спр. 1113 за 1902 р. Арк. 69–99.
- Заявление профессоров и преподавателей высших школ. *Вестник Европы*. 1905. Т. 2. С. 907–909.
- Кірдан О. Л. Теорія і практика управління вищими навчальними закладами України (XIX – початок XX століття) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Уманський держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань, 2017. 39 с.
- Левицька Н. М. Університетські статuti – основні законодавчі акти регламентації діяльності університетів та інших ВНЗ Наддніпрянської України (XIX–початок XX ст.) URL: <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/14118/1/12.pdf>.
- Лейкина-Свирская В. Р. Русская интеллигенция в 1900–1917 гг. Москва : Мысль, 1981. 287 с.
- Ляхович Е. С., Рёвушкин А. С. Университеты в истории и культуре дореволюционной России : монография. Томск : Томск. ун-т, 1998. 580 с.
- Население университетов. Проект урегулирования числа учащихся по университетам. *Вестник Европы*. 1896. Т. 5. С. 72–106.
- Постановления профессорского совещания в Москве 12 и 13 января 1905 г. ЦДІАК України. Ф. 274. Оп. 1. Спр. 1113 за 1905 р. Арк. 262.
- Проект устава профессорской ассоциации. ЦДІАК України. Ф. 274. Оп. 1. Спр. 1113 за 1905 р. Арк. 263–263 зв.
- Самоковасов Д. Я. Проект студенческих учреждений. Москва, 1901. 37 с.
- Терещенко О. В. Становление и развитие классического университета в России XIX–XX в. : дисс. канд. истор. наук : 07.00.02. Ставрополь, 2002. 227 с.
- Тимирязев К. А. Наука и демократия. Сборник статей 1904–1919 гг. Москва : Гос. изд-во, 1920. 478 с.

Чирьев С. И. Проект реформы высшего образования. *Университетская идея в Российской империи XVIII – начала XX веков* : антология : учеб. пособ. для вузов / сост.: А. Ю. Андреев, С. И. Посохов. Москва : РОССПЭН, 2011. С. 428–438.  
Щетинина Г. И. Идейная жизнь русской интеллигенции: конец XIX – начало XX в. Москва : Наука, 1995. 236 с.

#### REFERENCES

- Broshiuira «Materialy po universitetskomu voprosu». S predislaviem Petra Struve. Izdanie redaktsii «Osvobozhdenie» [Brochure "Materials on the university issue". With a foreword by Petra Struve. Publication of the "Liberation" editorial office]. CDIAK Ukrainy [Central State Historical Archive of Ukraine, Kyiv, Ukraine]. F. 274. Op. 1. Spr. 1113 za 1902 r. Ark. 69–99 [in Russian].
- Chirev, S. I. (2011). Proekt reformy vysshego obrazovaniia [Higher education reform project]. In A. Iu. Andreev, & S. I. Posokhov (Comps.), *Universitetskaia ideia v Rossiiskoi imperii XVIII – nachala XX vekov [The university idea in the Russian Empire of the 18<sup>th</sup> – early 20<sup>th</sup> centuries]* (pp. 428-438). Moskva: ROSSPEN [in Russian].
- Kirdan O. L. (2017). *Teoriia i praktyka upravlinnia vyshchymy navchalnymy zakladamy Ukrainy (XIX – pochatok XX stolittia) [Theory and practice of management of higher educational institutions of Ukraine (XIX – beginning of XX century)]* (Extended abstract of History D. dissertation). Uman [in Ukrainian].
- Leikina-Svirskaiia, V. R. (1981). *Russkaia intelligentsiia v 1900–1917 gg. [Russian intelligentsia in 1900–1917]*. Moskva: Mysl [in Russian].
- Levytska N. M. *Universytetski statuty – osnovni zakonodavchi akty reglamentatsii diialnosti univertsytetiv ta inshyh VNZ Naddnprianskoi Ukrainy [University statutes – the main legislative acts regulating the activities of universities and other universities of Dnieper Ukraine (XIX – early XX centuries)]*. Retrieved from <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/14118/1/12.pdf> [in Ukrainian].
- Liakhovich, E. S., & Revushkin, A. S. (1998). *Universitety v istorii i kulture dorevoliucionnoi Rossii [Universities in the history and culture of pre-revolutionary Russia]*. Tomsk: Tomsk. un-t [in Russian].
- Naselenie universitetov. Proekt uregulirovaniia chisla uchashchikhsia po universitetam [University population. The project for the settlement of the number of students by university]. (1896). *Bulletin of Europe*, 5, 72-106 [in Russian].
- Postanovleniia professorskogo soveshchaniia v Moskve 12 i 13 ianvaria 1905 g. [Resolutions of the professorial meeting in Moscow on January 12 and 13, 1905]. CDIAK Ukrainy [Central State Historical Archive of Ukraine, Kyiv, Ukraine]. F. 274. Op. 1. Spr. 1113 za 1905 r. Ark. 262 [in Russian].
- Proekt ustava professorskoi assotciatsii [Draft charter of the professorial association]. CDIAK Ukrainy [Central State Historical Archive of Ukraine, Kyiv, Ukraine]. F. 274. Op. 1. Spr. 1113 za 1905 r. Ark. 263–263 zv. [in Russian].
- Samokvasov, D. Ia. (1901). *Proekt studencheskikh uchrezhdenii [Student institutions project]*. Moskva [in Russian].
- Shchetinina, G. I. (1995). *Ideinaia zhizn russkoi intelligentsii: konets XIX – nachalo XX v. [Ideological life of the Russian intelligentsia: late 19<sup>th</sup> – early 20<sup>th</sup> centuries]*. Moskva: Nauka [in Russian].
- Tereshchenko, O. V. (2002). *Stanovlenie i razvitie klassicheskogo universiteta v Rossii XIX–XX v. [Formation and development of a classical university in Russia in the 19<sup>th</sup> – 20<sup>th</sup> centuries]*. (Extended abstract of History D. dissertation). Stavropol [in Russian].
- Timiriazev, K. A. (1920). *Nauka i demokratiia. Sbornik statei 1904–1919 gg. [Science and democracy. Collection of articles 1904–1919]*. Moskva: Gos. izd-vo [in Russian].
- Zaiavlenie professorov i prepodavatelei vysshikh shkol [Statement of professors and teachers of higher schools]. (1905). *Bulletin of Europe*, 2, 907-909 [in Russian].

VOLODYMYR MOKLYAK, YURIY MOSKALENKO

#### UNIVERSITY ISSUE IN THE RESEARCH FIELD OF DOMESTIC PROFESSORS AT THE BORDER OF THE XIX - XX CENTURIES

It is natural for scientists, public figures, university professors and other higher education institutions, trustees of educational districts, ministers of public education, statesmen, etc. to show interest in the so-called "university issue" in the conditions of formation and development of domestic university education in the XIX – the early XX century. Particularly heated discussions on this problem arise at the turn of the nineteenth and twentieth centuries, when the activities of universities were regulated by the reactionary statute of 1884. Many well-known progressives (V. Vernadskyi, M. Pyrohov, I. Sechenov, K. Timiriazev, Ye. Trubetskoi, S. Trubetskoi, P. Fortunatov, O. Shvarts and others) advocated the expansion of university rights, and the idea of an autonomous independent university became key.

The position of supporters of the independence of universities was manifested in the relevant appeals. Thus, in 1899, ten professors submitted a note to the Minister of Education, which referred to the humiliating role of teachers, defined by regulations. In 1905, 342 scholars prepared for publication in the journal "Herald of Europe" a special document "Note on the needs of education", which spoke about the progress of scientific progress through the efforts of domestic scientists and the inappropriate attitude of the authorities to such achievements.

Numerous publications show interest in the university issue. For example, O. Posnikov, V. Sobolevskiy, O. Chuprov substantiate the effectiveness of university autonomy in the columns of the periodical "Russian Gazette". K. Timiriazev in his own collection of articles "Science and Democracy" advocates the principle of academic freedom. P. Struve in the preface to O. Heorhiiivskiy's book "A Brief Essay on Government Measures and Predictions Against Student Riots" reflects on human rights violations in universities, the oppression of the rights of teachers and students. V. Vernadskyi writes in the article "On the Professorial Congress" about the importance of creating an "Association for Achieving Academic Freedom and Improving the Conditions of Academic Life".

The study made it possible to state a great interest in the "university question" at the turn of the XIX–XX centuries. Note that this problem is related to the conceptual "idea of the university", which is interpreted as a combination of the whole set of knowledge and ideas about the university: goals, objectives, principles, structure, functions, internal and external relations, place and role in society at a certain specific historical stage.

**Key words:** university; university issue; autonomy; academic freedoms; the idea of the university; charter.

УДК 930.2:[37:001.891

DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2021.77.239295>**ОЛЕНА ІЛЬЧЕНКО**ORCID <http://orcid.org/0000-0003-4869-274X>

(Полтава)

Work place: Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: [ilchenko.olena@gmail.com](mailto:ilchenko.olena@gmail.com)

## БІОГРАФІЧНИЙ МЕТОД В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОСЛІДЖЕННІ: СУТНІСТЬ, ПРИНЦИП, СПЕЦИФІКА

У статті проаналізовано роль і значення біографічного методу як провідного інструменту вивчення творчої біографії особистості в історії педагогіки. Зазначено, що, як науковий метод осягнення індивідуальності, біографічний метод набуває все більшої популярності, поширюючи дослідницький потенціал на всю систему гуманітарного знання, – філософію, історію, соціологію, психологію, історію педагогіки та ін. науки. Узагальнено особливості біографічного методу в історико-педагогічному дослідженні, проаналізовано сукупність наукових принципів пізнання, які забезпечують його ефективну реалізацію (принцип історизму, системності, наукової об'єктивності, відсутності догматизму, опори на історичні джерела).

Автором зазначено, що, незважаючи на зростання кількісного масиву історико-педагогічних біографічних розвідок, залишається важливою їх якість і прогресивність для науки, що може бути зреалізовано через: а) пріоритет вивчення генезису і трансформування феноменів науки, адекватний пошук у минулому витоків сучасних проблем; б) методологічно грамотне застосування біографічного методу з усією сукупністю його ідей і принципів, правил і прийомів; в) дотримання органічної єдності трьох проекцій – «ретроспективного осмислення минулого, об'єктивної оцінки сучасного, чіткого й усвідомленого прогнозування майбутнього»; г) розкриття істинного історико-педагогічного процесу з усіма його хибамі і недоліками, з аналізом досягнень і помилок персоналій; д) володіння дослідником високою науковою кваліфікацією, педагогічним світоглядом, широкою ерудицією та етикою, досвідом критичного аналізу джерел, знанням закономірностей перебігу історико-педагогічного процесу тощо.

**Ключові слова:** педагогічна персоналія; біографічний метод біографія; принципи пізнання; специфіка біографічного методу; історико-педагогічне дослідження.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** «Історія науки має критично складатися кожним науковим поколінням, і не тільки тому, що змінюються запаси наших знань про минуле, відкриваються нові прийоми відновлення колишнього. Ні! Необхідно знов науково переробляти історію науки, знов уходити в минуле, оскільки завдяки розвитку сучасного знання у минулому одержує значення одне і втрачає інше. Кожне покоління наукових дослідників знаходить в історії науки відбиття наукових течій свого часу. Рухаючись уперед, наука не лише створює нове, але і неминуче переоцінює старе, пережите» (Вернадский, 1922, с. 112). Ці слова видатного вченого підтверджують думку про те, що саме в науці в різних аспектах цілісності простежується міцний зв'язок «минулого-сучасного-майбутнього». Саме тому історико-педагогічні персонологічні дослідження сьогодні є одним із найпопулярніших напрямів наукових пошуків, в яких рефлексія минулого здійснюється через вивчення унікальної і неповторної історії життя і діяльності людини, яка, з одного боку, є творцем історії, з іншого, – її носієм. У цьому зв'язку, біографічний метод, як провідний інструмент вивчення творчої біографії особистості в історико-педагогічних розвідках, потребує згадування і детального розгляду.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** На сьогодні коло питань, досліджуваних вітчизняними істориками педагогіки досить широке і різноаспектне: це і зародження, становлення, розвиток педагогічної думки України; це і вивчення творчої спадщини відомих / не дуже відомих педагогів, учених, освітніх діячів та її вплив на освітні реалії XXI століття; це і нові інтерпретації ідей і поглядів педагогічних персоналій минулого з урахуванням специфіки сьогодення; це і дослідження загальних концептуальних засад історико-педагогічної науки, її понятійно-термінологічного апарату, розробка інноваційних методологічних стратегій історико-педагогічного дослідження; це і наукові розвідки з методології дослідження педагогічної персоналії тощо. У цьому контексті називаємо цілу плеяду відомих і знаних істориків педагогіки України – М. Антонця, Л. Березівську, М. Богуславського, Л. Ваховського, Н. Гупана, Н. Дічек, М. Євтуха, В. Майбороду, Н. Побірченко, Н. Сейко, М. Стельмаховича, О. Сухомлинську та ін.

Серед фундаментальних методологічних праць, присвячених проблемі дослідження біографічного методу, виділяємо: «Биография ученого как науковедческая проблема» (М. Ярошевський, 1974), «Биографический метод в психологии и смежных науках» (Н. Логінова, 1975), «Основания биографистики»

(О. Валєвський, 1993), «Биографический метод» (В. Фукс-Хайнрітц, 1993), «Біографічна традиція та наукова біографія в історії і сучасності України (В. Чижко, 1996), «Биографический метод в исследованиях» (І. Дев'ятко, 1998), «Биография: силуэт на фоне Humanities (Методология анализа в социогуманитарном знании)» (І. Голубович, 2008), «Биографический метод в социальной педагогике и социальной работе» (Г. Соловйов, 2009), «Біографічний підхід в історико-філософському пізнанні» (В. Менжулін, 2010), «Биографика. Введение в науку и обозрение источников биографических сведений о деятелях России 1801–1917 годов» (І. Петровська, 2010), «Биографический метод в социологии» (О. Рождественська, 2012) та ін.

**Мета статті полягає** в аналітичному осмисленні біографічного методу як провідного інструменту вивчення творчої біографії особистості в історії педагогіки; у дослідженні його специфіки та характеристики сукупності наукових принципів пізнання, які забезпечують ефективну реалізацію методу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У науковий обіг термін «біографічний метод» було введено у XIX ст. французьким поетом і критиком Ш. Сент-Бевом, який вивчення особистості у контексті її життєвого шляху пропонував здійснювати через упорядковане дослідження її внутрішнього світу, аналіз побутових і соціальних обставин, родинні зв'язки, властивості психіки, особливості душевного стану. У перекладі з грецької біографія – це життєпис (bios – «життя» і grapho – «пишу»). В одному із тлумачних словників біографія розуміється як опис найбільш значущих фактів життя і діяльності будь-якої людини в хронологічному порядку (Кузнецов, 2000, с. 57). Щодо власне появи і витоків цього феномену красномовними стануть слова дослідника біографістики С. Лі, який зазначав: «Біографія виникла на початку людства, для того, щоб задовольнити найдавніший інстинкт – меморіальний. Люди прагнуть передати нащадкам пам'ять про тих, хто характером і справами виділявся із загальної маси, хто захопив увагу сучасників і здатен також викликати зацікавленість майбутніх поколінь» (Lee, 1918, с. 10).

Зважаючи на етимологію поняття «біографія», задача біографа – максимально повно і точно описати, зафіксувати найбільш знакові факти життя і діяльності персоналії з метою розкриття її внутрішнього світу і відтворення картини суспільного життя тієї епохи, в якій вона жила і діяла. Проте в історичних розвідках виокремлюють ще один підхід до вивчення біографії – пояснення. Дослідження, виконане в руслі цієї парадигми зорієнтоване на виявлення логіки фактів і подій, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, об'єднання всіх фрагментів життя персоналії в єдиний ланцюг «історії життя людини». З-поміж сутнісних ознак біографічного пояснення історик О. Валєвський виділяє: 1) дослідник має справу з подіями, які вже здійснилися, де дії об'єктивних причин і суб'єктивних мотивів для самого персонажа в момент вчинення дії були злиті воедино; 2) поведінка індивідуальної людини більш індетермінована, ніж поведінка соціальної групи, класу, покоління; 3) біографічне пояснення неповторно, оскільки його неможливо виконати на основі регламентованих методичних рекомендацій і обов'язкових умов, яким має слідувати бідь-який біограф (Валєвський, 1993, с. 39).

Як науковий метод осягнення індивідуальності, біографічний метод набуває сьогодні все більшої популярності, поширюючи дослідницький потенціал на всю систему гуманітарного знання – філософію, історію, соціологію, психологію, історію педагогіки та ін. науки. В структурі філософії теоретичні основи біографії розроблено німецьким істориком культури В. Дільтеєм, який убачав основною задачею біографа «побачити людину sub specie aeterni так само, як він сам відчуває себе в моменти, коли все навколо стає для нього покровом, шатами і посередником божества і він відчуває, що близький до неба, немов до якої-небудь частці землі» (Дильтей, 1987, с. 134-135). В руслі філософського усвідомлення ролі біографічного методу цікавою видається типологія філософських біографій, запропонована Е. Соловйовим: а) життя мислителя як лабораторія думки, як процес становлення і розвитку ідей; б) подвижництво мислителя і його боротьба за суспільне визнання нової світоглядної концепції; в) життя мислителя як першого соціально значущого впровадження його ідей; г) життя як здійснення мислителем особистісного синтезу різних форм духовної діяльності (Соловьев, 1991, с. 124).

В структурі історичного знання місце і роль біографії людини також стала предметом широкого обговорення науковців. Історик О. Клібанов підкреслює, що основним питанням історичної біографії є усвідомлення того, як історія відбивається в конкретній постаті і як ця постать відбивається в історії. Вчена Н. Пірумова задачу біографа убачає в об'єктивній реконструкції життя і діяльності персоналії на основі домінування пояснення над суб'єктивною оцінкою (Соловйов, 2018, с. 66). Як важливий напрям історичної науки сьогодні активно розвивається «персональна історія», фокусом дослідження якої стає історія життя людини, з її унікальністю, неповторністю, самобутністю. В типології історичних біографій дослідник Л. Рєпіна викоремлює такі її типи: а) «модальна біографія» – застосування біографії в якості статистичних даних в рамках соціологічних досліджень чи соціальної антропології; б) «контекстуальна біографія», де головним аспектом дослідження стає атмосфера та історичні реалії конкретної епохи, в якій жила і діяла персоналія; в) третій тип біографії характеризує життя персоналії на межі норм або порушень поширених форм поведінки; г) «герменевтична біографія», яка зорієнтовує дослідника на розуміння життя людини, особливостей її характеру, душевного і психічного стану, мотивів поведінки, намірів тощо (Рєпина, 1999, с. 7-13).

В ареалі психологічної науки біографічний метод займає своє окремішне місце, надаючи можливість дослідникові не лише вивчити людину в її цілісності і розвитку, але й розкрити таємниці її внутрішнього світу, дослідити всі нюанси руху душі. Психолог Б. Ананьєв сутність біографічного методу розкриває через усвідомлення його як способу збирання та аналізу даних про життєвий шлях людини (як особистості, так і як суб'єкта діяльності). Учений запропонував цікаві дослідницькі стратегії вивчення людини – онтогенетику (вивчення онтогенезу, еволюції індивіда) і генетичну персоналістику (дослідження життєвого шляху людини) (Ананьєв, 1980). Важливі біографічні дослідження в галузі психології свого часу проводили М. Рибніков, М. Рубінштейн, І. Солов'йов та ін.

Свою особливість біографічний метод має і в соціології, фокусуючи увагу на вимірі та оцінці історії життя людини, пов'язаного із її безпосереднім соціальним оточенням і середовищем з позицій тих, хто це життя прожив. Важливим моментом для біографа в цьому контексті стає вивчення уявлення людини про своє життя та її місце в соціальній реальності; дослідження суб'єктивного ставлення людини до соціуму, який формує її свідомість, погляди, переконання; з'ясування механізмів, подій і фактів, які спричинили становлення і розвиток особистості, та забезпечили подальше формування людської долі. Уперше наукове обґрунтування біографічного методу було здійснено представниками Чиказької соціологічної школи У. Томасом та Ф. Знанецьким. Учені пропонували розглядати соціальні процеси на підставі взаємодії розуму людини і її середовища, уважали, що, дослідження траєкторії життєвого шляху особистості допоможе узагальнити різні соціальні групи.

Розглядаючи роль біографічного методу в історико-педагогічній науці, звертаємося до фундаментальних теоретико-методологічних засад української історії педагогіки, обґрунтованих О. Сухомлинською. На тлі відсутності єдиного підходу до визначення предметного поля історії педагогіки, вчена виділяє, як окремий її предмет, творчу біографію педагога («персоналії»). За твердженням О. Сухомлинської, «звернення до творчої біографії є і традицією, й інновацією, бо збагачує й урізноманітнює наші уявлення про історико-педагогічний процес, сприяє його новому прочитанню, а також відкриває нові грані, новий зміст, нові цінності цього процесу як важливі складові наукового дискурсу» (Сухомлинська, 2003, с. 37).

У цьому світлі сформувалася відповідна модель реконструкції національної педагогічної думки, яка включає: 1) опис життєдіяльності педагога; 2) власний особистісний підхід до розгляду педагогічного процесу (моральний, етичний зміст творчості); 3) предметний підхід (включеність або не включеність у тогочасний педагогічний процес); 4) ідейно-соціальні, культурницькі засади (розмаїття зв'язків з епохою, міра й сила їх впливів на педагогічні погляди) (Сухомлинська, 2003, с. 43). Важливим інструментом дослідження в цій моделі стає біографічний метод, визначений в історії педагогіки, як «спосіб опрацювання, аналізу джерел, за якого біографія, особистість педагога виступає, з одного боку, визначальним фактором його творчості, а з іншого – віддзеркалює епоху або ж є її творцем» (Сухомлинська, 2003, с. 44). Погоджуємося із наведеним визначенням і підкреслюємо, що, біографічний метод, як інструмент цілісного дослідження педагогічної персоналії, дозволяє через синтез «індивідуально-неповторного» і «загальносуспільного», через єдність «особистого» і «публічного» представити наукову біографію в її багатоаспектності і контекстності як «об'ємну» реконструкцію педагогічної персоналії; максимально об'єктивно і точно дослідити погляди, переконання, ідеї педагога, які є рушійними силами загального процесу розвитку педагогіки.

Ефективна реалізація дослідницького потенціалу біографічного методу в історико-педагогічних розвідках можлива за умов застосування сукупності наукових принципів пізнання. Зупинимося на цьому докладніше. Однією із найважливіших вимог до історико-педагогічного дослідження і, зокрема, персонологічних розвідок є дотримання фундаментального **принципу історизму**, який є одним із основних і визначальних у побудові методології науки. Особлива його роль в історико-біографічних розвідках полягає в тому, що, на тлі усвідомлення дослідником унікальності кожної епохи і динаміки розвитку будь-якого явища, принцип історизму забезпечує можливість: а) встановлення причин, обставин, витоків, чинників, передумов, які формували світогляд і педагогічне кредо діяча, визначали його професійну діяльність і спонукали до певних учинків, впливали на розвиток світосприйняття і професіогенезу; б) виявлення етапів розвитку педагогічних ідей і діяльності особистості у певній динаміці та часовій послідовності, обґрунтування еволюції і трансформування ідей, поглядів, переконань; в) здійснення наукової оцінки творчого внеску педагога, встановлення значення і наслідків його впливу на сферу діяльності; г) виокремлення прогностичних тенденцій подальшого розвитку ідей, теорій, концепцій; д) розкриття шляхів актуалізації педагогічної спадщини, окреслення напрямів використання прогресивного досвіду в контексті сучасних освітніх реалій тощо.

Варто зазначити, що інколи трапляються порушення принципу історизму, в результаті прагнення дослідника занадто «актуалізувати» спадщину того чи іншого педагога, «подати історію як пряме підтвердження чи аргумент сьогоденної теорії та практики» (Сухомлинська, 2003, с. 40). Через що проводяться неправомірні паралелі між минулим і сьогоденням, ігнорується історичний зміст і враховується лише зовнішня схожість термінів, понять, висловлювань педагогів минулого при поясненні освітніх реалій сьогодення, здійснюється підміна одних понять і фактів іншими, відбувається приписування педагогам неіснуючих ідей та поглядів. В результаті дослідження втрачає свою науковість і цінність.

Із принципом історизму міцно пов'язаний загальнонауковий **принцип системності**, додержання якого в історико-біографічних розвідках є обов'язковим. Використання принципу передбачає розгляд будь-якого історико-педагогічного явища чи факту у їх співвіднесенні, встановленні між ними взаємозв'язків і залежностей. В руслі цієї логіки, застосування принципу системності передбачає: а) розгляд педагогічних систем минулого в системі конкретних суспільно-політичних та ідеологічних відносин; б) дослідження історико-педагогічних фактів і явищ в контексті існуючих на той час освітніх систем і традицій; в) надання пріоритету аналізу і поясненню над формальним описом; г) вивчення ідей, поглядів, переконань педагогічних персоналій в межах їх цілісних освітніх концепцій, теорій, парадигм. Недотримання принципу системності створює загрозу ізольованості і «відірваності» дослідження від реальної історії.

В єдності із попередніми принципами розглядаємо **принцип наукової об'єктивності**, який вимагає сприйняття історико-педагогічних явищ і фактів в їх істинному існуванні і справжньому змісті, в їх розмаїтті і суперечливості, в єдності негативного і позитивного. У зв'язку із цим, застосування принципу об'єктивності до історико-педагогічних біографічних розвідок, насамперед, дає можливість: а) виявити в кожній епосі як прогресивне, перспективне, так і регресивне, консервативне, рутинне; б) встановити об'єктивну картину життєдіяльності персоналії, виокремлюючи реальні і хибні дані; в) реально оцінити значення певних історичних, педагогічних подій для особи, що спонукали її до перемог, відкриттів, успіхів, або, навпаки, – спричинили низку поразок, творчих невдач, криз; з'ясувати ставлення до них; г) проаналізувати досягнення і помилки педагога, схарактеризувати позитивні та негативні впливи на становлення і розвиток його світоглядних, педагогічних поглядів, переконань, ідей; д) виявити спільноту однодумців, прибічників й, водночас, встановити «опонентське коло» педагога із критикою його ідей, теорій, концепцій тощо.

Відмітимо, що в реалізації цього принципу в історико-педагогічних дослідженнях персоналій не завжди вдається досягти абсолютної об'єктивності. Це пов'язано, насамперед, із особою дослідника, його педагогічними поглядами, внутрішнім духовним світом, методологічною культурою, який здійснює трактування тих чи інших історико-педагогічних подій крізь призму власного досвіду і світосприйняття. Тож при реконструкції окремих аспектів життєдіяльності особи (духовний, психологічний, емоційний стан), як зазначає О. Сухомлинська, «біограф може вдаватися до інтуїтивного осягнення, домислу, дослідницьких гіпотез та оцінок» (Сухомлинська, 2003, с. 44). Порушення використання принципу об'єктивності призводить до фальсифікації дослідження і його неправдивості.

**Принцип відсутності догматизму** вважаємо наступним, який вартує належної уваги і згадування. Він знаходиться у прямому і тісному зв'язку із попередніми принципами і за своєю специфікою вимагає від дослідника критичності до абсолютних істин, прогресивності поглядів, домінування «істини над упевненістю» (А. Конт-Спонвіль). В історико-біографічних педагогічних розвідках використання принципу передбачає: а) об'єктивне дослідження процесуальної істини, рух від фактів, реальності до ідей; б) неприпустимість приписування особі догм-постулатів, створення непогрішних авторитетів, «сліпого» слідування їм; в) обов'язкове врахування особливостей досліджуваного простору і часу при сприйнятті, оцінці й усвідомленні історико-педагогічних реалій; г) опір на доказовість і логіку; д) прагнення усебічно і неупереджено дослідити процес, незалежно від інтелектуальних традицій дослідника, його смаків і уподобань, позитивного чи негативного ставлення до того або іншого історичного факту, явища, персоналії тощо. Недотримання цього принципу призводить до відкидання цінних ідей і беззаперечних надбань минулого.

Зосереджуючись на специфіці біографічного методу як способу аналізу джерел, важливою засадою, що забезпечує його ефективну реалізацію, вважаємо **принцип опору на історичні джерела**. Сутність принципу полягає в пошуку потрібної інформації про минуле із джерел історії, які виступають цінним і часто єдиним носієм інформації, адже дослідник позбавлений змоги бути безпосереднім учасником тих або інших історичних подій. В історико-біографічному дослідженні педагогічної персоналії цей підхід, насамперед, передбачає: а) пошук максимальної сукупності достовірних прямих і суміжних джерел, їх глибинний порівняльний аналіз, вивчення, систематизацію і класифікацію; б) використання наукової біографії як пізнавального і цінного джерела історії; в) застосування найширшої кількості біографічних джерел – щоденників, автобіографій, мемуарів, приватних листів, спогадів, інтерв'ю тощо.

Варто зазначити, що на сьогодні не існує однозначного й уніфікованого підходу до пріоритетності використання тих або інших джерел дослідження біографії – первинних, які є початковим, оригінальним джерелом інформації і засвідчують явище, факт безпосереднім учасником, свідком історичних подій; чи вторинних, які є матеріалом, отриманим із першоджерел, і несуть інтерпретаційний характер, які пов'язані із коментарями, аналізом і критикою. В. Фукс-Хайнрітц наголошує на важливості першочергового застосування першоджерел, зокрема усних оповідей про життя конкретної людини (Фукс-Хайнрітц, 1993, с. 12); Н. Дензін, як пріоритетні джерела, розглядає вторинні, документальні – автобіографії, біографії, некрологи та ін. (Дензін, 1989, с.7), І. Дев'ятко акцентує увагу на важливості і цінності як первинних, так і вторинних джерел (Дев'ятко, 1998, с. 48). З-поміж первинних джерел науковець виділяє: усну чи письмову оповідь, інтерв'ю, опитування та ін.; з-поміж вторинних: мемуари, листи, офіційні документи, особисті листи, приватні записи, публічні та приватні



архівні матеріали, щоденники, записи розмов, чернетки і нотатки праць, плани роботи та ін. Кожен дослідник обирає свій підхід залежно від предметного поля наукових пошуків, доступності джерел, їх кількості, способів використання і класифікації; важливо – уникати їх абсолютизації і, як справедливо, свого часу зазначав історик М. Блок, усвідомлювати, що джерелом для історика є все, що вказує на присутність людини в історичному процесі (Блок, 1970, с. 80). При роботі із джерельною базою, безперечно, не можна ігнорувати і методами аналізу джерел, зокрема методом вивчення різнопланових історико-педагогічних джерел, методом історіографічного аналізу, методом історичної критики біографічних масивів та ін.

Загалом питання джерельного забезпечення історико-педагогічних розвідок вартує окремої найсерйознішої уваги і найретельнішого вивчення, адже недооцінка джерельної бази, її поверхневий і некоректний аналіз призводить до суб'єктивізації дослідження та його недостовірності.

Перелік принципів історико-наукового пізнання, безумовно, можна продовжувати. Принцип єдності, конкретності, всебічності, синтезу історичного та логічного, соціально-історичної детермінації педагогічної дійсності, історіографічної традиції та інші потребують належного згадування і уваги. Кожен із них є важливим у побудові методології дослідження в цілому і реалізації біографічного методу зокрема.

Підсумовуючи зазначене, узагальнимо особливості біографічного методу в історико-педагогічному дослідженні персоналії. Серед них виділяємо:

- наявність потужного дослідницького потенціалу та відповідного інструментарію для «одухотворення» історико-педагогічного процесу, доповнення його живим змістом, трансформування із абстрактного і формалізованого на діалогічний і персоналізований;
- ключовий фокус уваги на глибині і таємниці внутрішнього світу людини, її унікальності і духовності, динаміці життя на тлі суспільних подій та історичної епохи, у певному просторі і часі («синтез індивідуально-неповторного і загальносуспільного», єдність «особистого» і «публічного»);
- спрямованість на реконструкцію фактів життя персоналії, історичної, розгорнутої в часі, перспективи подій, в якій педагог-дослідник мимоволі стає істориком;
- прагнення до максимально «об'ємної» реконструкції життєдіяльності педагога, до різнобічного і цілісного охоплення життя у множині факторів, що визначають його рух і направленість;
- суб'єктивність, можливість врахування дослідником особистих поглядів і переконань, власної інтелектуальної традиції при вивченні історії людського життя, висунення власних гіпотез, інтерпретацій, оцінок;
- здатність до розвитку, невичерпності, збагачення новими ідеями та принципами, прийомами і правилами залежно від нових засад і тенденцій розвитку гуманітарних наук в Україні та світі;
- опір на історичне джерело як важливий засіб забезпечення достовірності та повноти реалізації біографічного методу.

**Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок.** На завершення хотілося б зазначити, що, незважаючи на зростання кількісного масиву історико-педагогічних біографічних розвідок, залишається важливою їх якість і прогресивність для науки, що може бути зrealізовано через: а) пріоритет вивчення генезису і трансформування феноменів науки, адекватний пошук у минулому витоків сучасних проблем; б) методологічно грамотне застосування біографічного методу з усією сукупністю його ідей і принципів, правил і прийомів; в) дотримання органічної єдності трьох проекцій – «ретроспективного осмислення минулого, об'єктивної оцінки сучасного, чіткого й усвідомленого прогнозування майбутнього»; г) розкриття істинного історико-педагогічного процесу з усіма його хибами і недоліками, з аналізом досягнень і помилок персоналії; д) володіння дослідником високою науковою кваліфікацією, педагогічним світоглядом, широкою ерудицією та етикою, досвідом критичного аналізу джерел, знанням закономірностей перебігу історико-педагогічного процесу тощо.

Перспективи наукових пошуків у майбутньому доцільно спрямувати як на подальшу розробку методологічних засад біографічного методу в історико-педагогічній науці, так і на пошук інноваційних методологічних стратегій історико-педагогічного дослідження.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2-х т. Москва : Педагогика, 1980. Т. 1. 232 с.; Т. 2. 288 с.
- Блок Марк. *Большая советская энциклопедия*. Т. 3 / под ред. А. М. Прохорова. 3-е изд. Москва : Сов. энцикл., 1970. С. 424.
- Большой толковый словарь русского языка / под ред. С. А. Кузнецова. Санкт-Петербург : Норинт, 2000. С. 57.
- Валевский А. Л. Основания биографики. Киев : Наук. думка, 1993. 110 с.
- Вернадский В. И. Очерки и речи. Т. 2. Петербург : Научхимтехиздат, 1922. 123 с.
- Девятко И. Ф. Методы социологического исследования. Екатеринбург, 1998. 208 с.
- Дильтей В. Введение в науки о духе. *Зарубежная эстетика и теория литературы XIX – XX вв* / ред. Г. К. Косиков. Москва, 1987. С. 108–135.
- Менжулін В. І. Біографічний підхід в історико-філософському пізнанні : монографія. Київ, 2010. 455 с.
- Репина Л. П. Персональная история: биография как средство исторического познания. *Казус: индивидуальное и уникальное в истории*. 1999. Т. 2. С. 7–13.

- Соловйов Г. Е. Качественная методология в социальной работе. Ижевск, 2018. 172 с.
- Соловьев Э. Ю. Прошлое толкует нас. Москва : Политиздат, 1991. 432 с.
- Сухомлинська О. Историко-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ : А.П.Н., 2003. 68 с.
- Фукус-Хайнрих В. Биографический метод. *Биографический метод в социологии: история, методология, практика* / ред. кол.: В. В. Семенова, Е. Ю. Мещеркина. Москва : Ин-т социологии РАН, 1993. С. 11–41.
- Ярошевський М. Г. Биография ученого как науковедческая проблема. *Человек науки*. Москва : Наука, 1974. С. 19–57.
- Denzin N. *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New Jersey : Prentice Hall, 1989. 306 p.
- Lee S. *The Perspective of Biography*. London : The English Association, 1918. P. 10.

#### REFERENCES

- Anan'ev, B. G. (1980). *Izbrannye psichologicheskie trudy [Selected Psychological Works]* (Vol. 1/2). Moskva: Pedagogika [in Russian].
- Blok Mark. (1970). *Bolshaya sovetskaya enciklopediya [The Great Soviet Encyclopaedia]* (Vol. 3). Moskva: Sov. entcicl. [in Russian].
- Denzin, N. (1989). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New Jersey : Prentice Hall.
- Deviatko, I. F. (1998). *Metody sotciologicheskogo issledovaniia [Sociological research methods]*. Ekaterinburg [in Russian].
- Diltei, V. (1987). *Vvedenie v nauki o dukhe [Introduction to the Spiritual Sciences]*. In G. K. Kosikov (Ed.), *Zarubezhnaia estetika i teoriia literatury XIX – XX vv. [Foreign aesthetics and literary theory of the 19th and 20th centuries]* (pp.108-135). Moskva [in Russian].
- Fuks-Khainrittc, V. *Biograficheskiy metod [The biographical method]*. In V. V. Semenova, & E. Iu. Meshcherkina (Eds.), *Biograficheskiy metod v sotciologii: istoriia, metodologiya, praktika [The biographical method in sociology: history, methodology, practice]* (pp. 11-41). Moskva: In-t sotciologii RAN [in Russian].
- Iaroshevskii, M. G. (1974). *Biografiia uchenogo kak naukovedcheskaia problema [The biography of a scientist as a research problem]*. In *Chelovek nauki [Man of science]* (pp. 19-57). Moskva: Nauka [in Russian].
- Kuznetcova, S. A. (Ed.). (2000). *Bolshoi tolkovyi slovar russkogo iazyka [The Great Dictionary of the Russian Language]*. Sankt-Peterburg: Norint [in Russian].
- Lee, S. (1918). *The Perspective of Biography*. London : The English Association.
- Menzhulin, V. I. (2010). *Biografichnyi pidkhid v istoriko-filosofskomu piznanni [The biographical approach in historical and philosophical scholarship]*. Kyiv [in Ukrainian].
- Repina, L. P. (1999). *Personal'naja istorija: biografija kak sredstvo istoricheskogo poznaniia [Personal history: biography as a means of historical knowledge]*. *Kazus: individual'noe i unikal'noe v istorii [Casus: the individual and the unique in history]*, 2, 7-13 [in Russian].
- Soloviov, G. E. (2018). *Kachestvennaia metodologiya v sotcialnoi rabote [Qualitative methodology in social work]*. Izhevsk [in Russian].
- Sukhomlynska, O. (2003). *Istorko-pedahohichni protses: novi pidkhody do zahalnykh problem [The historical and pedagogical process: new approaches to common problems]*. Kyiv: A.P.N. [in Ukrainian].
- Valevskii, A. L. (1993). *Osnovaniia biografiki [Background to the biography]*. Kiev: Nauk. Dumka [in Russian].
- Vernadskii, V. I. (1922). *Ocherki i rechi [Essays and speeches]*. (Vol. 2). Peterburg: Nauchkhimtekhnizdat [in Russian].

OLENA ILCHENKO

#### BIOGRAPHICAL METHOD IN HISTORICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH: ESSENCE, PRINCIPLE, SPECIFICITY

The article examines the role and importance of the biographical method as a key tool for studying the creative biography of a person in the history of pedagogy. It is recognised that, as a scientific method of perceiving identity, the biographical method has been gaining more and more popularity, by extending the investigative potential to the whole system of humanitarian knowledge – philosophy, history, sociology, psychology, history of pedagogy and other sciences.

The article summarises the features of the biographical method in historical and pedagogical research, analyses the scientific principles of knowledge that ensure the effective implementation of the investigative potential of the biographical method (the principle of historicism, systematism, scientific objectivity, absence of dogmatism, reliance on historical sources).

The author noted that despite the growing number of historical and pedagogical biographies, their quality and progressiveness for science is still important, which is possible under the conditions of: a) priority of studying the genesis and transformation of scientific phenomena, adequately searching for the sources of contemporary problems in the past; b) methodologically sound application of the biographical method with the totality of its ideas and principles, rules and techniques; c) clear maintenance of the organic integrity of the three projections – “retrospective assessment of the past, an objective appraisal of the present, and a clear and informed foresight of the future”; d) revealing the true essence of the historical and pedagogical process with all its strengths and weaknesses, with an analysis of individual accomplishments and failures; e) the researcher having a high scientific qualification, pedagogical outlook, broad observation and ethics, experience in critical analysis of the literature, knowledge of the historical and pedagogical process, etc.

**Key words:** pedagogical personality; biographical method; biography; principles of recognition; specificity of the biographical method; historical and pedagogical research.

УДК 271.2-472-055.2(477)"18/192":37.015.31:2-42-053.2  
 DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2021.77.239296>

**ТЕТЯНА ФАЗАН**

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9132-9394>

(Полтава)

Place of work: Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: fazantp7@gmail.com

## ПРАВОСЛАВНІ МОНАСТИРІ УКРАЇНИ — ОСЕРЕДКИ ОСВІТИ І ПІДГОТОВКИ ЖІНОЦТВА ДО ДУХОВНО- МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ (XIX – ПОЧ. XX СТ.)

*У статті розкриті й проаналізовані провідні тенденції підготовки жінок до духовно-морального виховання дітей означеної доби, розкрита основна мета, процес зміст та завдання підготовки. Висвітлено при яких монастирях України того часу існували жіночі заклади освіти де готували дівчат до духовно-морального виховання дітей.*

**Ключові слова:** православні монастирі; жіночі заклади освіти; духовно-моральне виховання; жіноцтво; релігійність.

**Актуальність.** Актуальність дослідження полягає в тому, що звернення до історичного досвіду жіночих православних монастирів України у підготовці жінок до духовно-морального виховання дітей у (XIX – поч. XX ст.) сприяє розумінню важливості духовності, моральності, виховання як фундаментальних ціннісно-сміслових категорій педагогіки, прагненню зберегти «природні риси і характеристики» жінки бути матір'ю, дружиною, берегинею сімейного затишку, популяризації здобутків та розширенню і впровадження наукової інформації в сучасний освітній процес. Саме система монастирського виховання жінки стала механізмом саморегуляції християнської культури, оскільки сприяла досягненню цілісності християнського світу. В монастирях здійснювалося «окультурене» відтворення людини – як власне творця і водночас «продукту творчості» християнської культури. Там вихованка вчилася відчувати й усвідомлювати себе як частину цілого – частину, що містить у собі це ціле. Монастир, будучи хранителем основних християнських цінностей, сприяв збереженню цих цінностей і, відповідно, досягненню стабільності суспільства загалом. Дана проблематика може бути використана для розширення змісту підручників, навчальних і навчально-методичних посібників з історії української педагогіки, спеціальної освіти, соціальної педагогіки, довідкових та енциклопедично-біографічних видань, історичного краєзнавства, тощо.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На нашу думку визначаємо, що достатній потенціал щодо висвітлення проблем освіти і виховання дівчат в духовних навчальних закладах становлять праці В. Аскоченського, єп. Арсенія (Денисова), М. Петрова та ін., Розкриття особливостей та суті освітньо-виховної діяльності жіночих монастирів займалися Ф. Благовидов, П. Знаменський, С. Миропольський та ін. Щодо вивчення становища жіночої духовної освіти в Україні працювали єп. Макарій (Булгаков), І. Кочетов, О. Малов, архієп. Д. Богдашевський, М. Краснов, А. Преображенський та ін. На сучасному етапі досить ґрунтовно цим питанням цікавилися М. Євтух, митр. Филип (Осадченко), В. Пащенко, І. Петренко, О. Сухомлинська, Т. Тхоржевська та ін.

**Мета статті** – характеризувати важливість православних монастирів як духовних осередків у формуванні морально-етичних норм в процесі підготовки жіноцтва, проаналізувати проблематику освіти та виховання в цих закладах для застосування досвіду християнської моралі і етики в сучасному освітньому процесі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Історичний екскурс нам чітко вказує, що упродовж століть центрами духовної просвіти, культури та виховання були православні монастирі. У XIX – на початку XX ст. при монастирях України іде стрімкий розвиток навчальних закладів для дівчат переважно духовного стану. Першими такими закладами стали: училище для дівчат-сиріт духовного стану при Одеському Михайло-Архангельському монастирі (1844 р.) та духовне училище для дівчат духовного звання при Лебединському Миколаївському монастирі (1859 р.). На той час монастирські заклади освіти розділялися на дві категорії. До першої категорії відносилися заклади, що знаходилися під «покровительством» імператриці Марії, до другої – училища, які були в підпорядкуванні Святійшому Синоду, під управлінням єпархіальних преосвящених та опікою місцевого духовенства і настоятельки монастиря. Ці заклади просвіти різнилися цілями, організацією внутрішнього розпорядку, навчальними планами і програмами, становим складом, правами посадовців і матеріальним забезпеченням, але мету мали спільну: дати дівчатам виховання, яке відповідало б їхньому призначенню: з одного боку, виступати в ролі дружини, а з іншого – стати освіченою матір'ю, яка виховає своїх дітей в духовно-моральному середовищі та господинею дому. Завдяки «Статуту жіночих єпархіальних училищ» 1868 р., випускниці отримували звання «Домашня вчителька», саме це давало їм право на педагогічну діяльність.

Важливо наголосити, що перші монастирські жіночі духовні заклади освіти планувались як трикласні – з дворічним курсом кожного класу. До кола обов'язкових навчальних дисциплін, які мали вивчати дівчата, входили: Закон Божий (короткий катехізис і священна історія), церковний спів, читання, слов'янська і російська мови, коротка граматики, арифметика (до «потрійного правила»), коротка російська історія та географія, навчання рукоділлю та веденню домашнього господарства (Устав женских учебных заведений, 1884, с. 250). Крім того, рекомендувалися при цих освітніх закладах: садки, грядки, утримувати худобу та птицю, знайомити вихованок з правилами догляду за дітьми та хворими, а також давати знання про властивості лікарських рослин.

У зв'язку з прийняттям «Статуту жіночих єпархіальних училищ» 1868 р., в них було встановлено шестирічний термін навчання та дозволено, за окрему плату, приймати дівчат із сімей інших станів, зокрема й селянства. За вартістю навчання поміж інших закладів освіти, монастирські жіночі училища були одними з найдешевших. Перелік навчальних дисциплін значно розширився і до складу обов'язкових предметів було введено педагогіку, дидактику та педагогічну практику при зразкових школах (Устав епархиальных училищ, 1868, С 120-137).

Навчальні плани і програми жіночих навчальних закладів при монастирях мали яскраве релігійне забарвлення, що виявлялося в домінуванні «духовних» предметів (Закон Божий, церковнослов'янська грамота, церковний спів) над дисциплінами математично-природничого циклу, у вузько утилітарній спрямованості всього навчального курсу. Представники духовенства були переконані, що виховання в цих закладах освіти повинно мати сімейний характер. Тому вони вважали за небажане влаштувати в них публічні та приватні іспити, і пропонували тільки після закінчення навчального року проводити річні екзамени. Виділяючи найістотніше в статутах цих навчальних закладів, слід зазначити, що основою всього виховання був розвиток в ученицях релігійного почуття, над чим працювали законовчитель, священник училищної церкви та духівник. Починаючи й закінчуючи день молитвою, звикаючи подумки звітуватися перед Богом за все зроблене впродовж дня, дівчата під надійним керівництвом наставників міцніли в своїй релігійності та вкарбовували в пам'ять і повсякденний побут правила та навички життя тільки в християнській вірі та любові. Необхідною ланкою у вихованні «істинних дочок Церкви» виступала церковна служба, сповнена урочистості та побожності, в якій участь вихованок була обов'язковою. Законівчитель розкривав дівчаткам глибокий смисл співів, псалмів і символічне значення священних дій.

Передавання знань ніколи не було справою абстрактною, відстороненою від розвитку навичок благочестя і виховання християнських чеснот. Формування цілісної, цнотливої, моральної особистості було найголовнішим завданням православної освіти. На думку С. Миропольського, відомого педагога другої половини XIX ст., видатного ідеолога і практика, єдино правильні засоби для духовно-морального виховання дають тільки релігія і церква. Вчити Закону Божому означає вчити живій вірі, і ця наука, її викладання нерозривно пов'язані з церквою, з храмом, де діти, беручи участь у читанні та церковному співі, звикають жити церковним життям та розуміти, відчувати глибину і красу церковного обряду; тільки там викладання Закону Божого набуває бажаної повноти (Миропольский, 1890, с. 19).

Головним завданням монастирського навчального закладу було у вихованні серця та волі, яка має прагнути до добра. Життя душі визначається серцем і сконцентроване в ньому, а воля, спрямована до добра і керована совістю, служить основою морального характеру людини. Добре виховання свідчить про успішне навчання. В основі монастирської школи лежить розвиток людської особистості. Вихованки повинні виходити зі школи не лише зі знаннями, а й мати розвинений розум, пробуджену допитливість, навик і любов до праці, задатки здорового, чесного характеру, любов до правдивості, повагу до людської особистості як такої, прагнення до самоосвіти, вміння свідомо підкорятися вимогам дисципліни, тобто вони повинні за своєї Закон Божий головою і серцем (Миропольский, 1887, с. 4).

В основу взаємин учителя й учениць у жіночих монастирських закладах освіти були покладені стосунки Ісуса Христа з апостолами: «З того дізнаються всі, що ви мої учні, коли любов матимете між собою» (Біблія, 1988). Однією з важливих і, напевно, головною особливістю виховання в цих навчальних закладах було те, що воно здійснювалось безпосередньо в жіночих монастирях, де сам дух, суть, обстановка, суворість, постійна молитва, праця і живий приклад створювали міцний підмурівок для формування з дівчаток істинних християнок, звиклих до строгого виконання всіх звичаїв та обрядів православної церкви і ґрунтовно наставлених у вченні віри, а також досвідчених і надзвичайно працелюбних домогосподинь, дружин та матерів, здатних цілковито віддаватися виконанню свого багатогранного родинного обов'язку, готових вдовольнитися якнайскромнішим існуванням та покірно присвятити все життя чесним трудам і клопотам на користь ближніх. Стосовно монастирських вихованок були вжиті усі заходи для досягнення особливих цілей, внаслідок чого вони дуже відрізнялися від учениць світських навчальних закладів, діяльність яких мала дещо інші цілі. Так, приміром, «щодня постійно дві вихованки, по черзі, чергували по господарству під керівництвом наглядки; вони збивали масло, готували м'який сир, готували їжу, накривали і прибирали столи, пекли хліб;мили срібло та посуд; на кухні чистили зелень і виконували інші господарські роботи по своїх силах. Усе літо працювали на грядці. Щодня займалися рукоділлям, шили бі-

лизну, сукні, священницький одяг..., в'язали панчохи і рукавички, прали білизну, прасували і складали її, виготовляли різні церковні прикраси...» (Чубов, Ф. 127, Спр. 27, с. 78). Наведена цитата свідчить про те, що монастирські вихованки, отримуючи освіту при обителі, дійсно привчалися там до виконання всіх обов'язків працелюбної господині дому та берегині родинного вогнища.

На міцній основі повсякденного монастирського життя вихованкам духовних закладів освіти глибоко в серце закладалися високі духовно-моральні якості, формовані почуттям любові до Бога, Церкви та ближнього, міцно засвоєними правилами християнської моралі й усвідомленням морального обов'язку щодо себе та інших людей. Спостерігаючи життя обителі зсередини та посилено залучаючись до нього, дівчата привчалися чітко й обов'язково дотримуватися всіх звичаїв, правил, приписів та постів, установлених Православною Церквою і, звісно, були присутніми і брали участь в усіх святкових богослужіннях. На першому місці стояло виконання християнського обов'язку бувати на сповіді та святому Причасті, дотримуватися постів, строго виконувати обітниць і робити справи християнського милосердя. Діти привчалися до святого Таїнства, готуючи себе до нього в дні говіння. Учениці шкільно виконували цей обов'язок двічі на рік. Все це сприяло тому, що поступово дитина придбавала постійний добрий настрій, послух Церкви, християнську мужність і твердість у виконанні обов'язку. Не лише на взірцях «книжкових» святих, життя яких вони вивчали на заняттях, а й на живому прикладі монастирських черниць та схимниць, котрі поруч із ними проводили всі свої дні в праці, пильнуванні і постах, дівчата переконувалися, що виконання церковних заповідей веде до досконалості, до утвердження в людині благочестя.

З боку жіночих монастирів вживалися всі заходи й докладалося максимум зусиль для досягнення виховної мети. Наведені приклади засвідчують, що за встановленим порядком виховання, в монастирських закладах освіти, за його духом і спрямованістю ці навчальні заклади дуже різнилися від світських – жіночих шкіл, пансіонів та інститутів. Якщо в звичайних школах дидактичні цілі ставилися над виховними, то в монастирських – навпаки: «Тут навчання потрібне для виховання..., у дівчат мало розвиватися духовно-моральне почуття, душевна «благоналаштованість», здоровий настрій серця...» (*О християнском воспитании*, Ф. 160, Дис. 906, с. 56). У жіночих монастирських закладах освіти виховання та навчання дітей реалізовувалося на основі взаємозв'язку духовного і морального розвитку особистості – так, щоб сума знань та вмінь, отриманих під час навчання, була врівноваженою та відповідала духовно-моральному потенціалу, отриманому в ході виховання [Церковная школа, 1887-1888]. Над цим працювали як на позакласних заходах, так і безпосередньо на заняттях, на уроках релігійного та морального циклів: Закону Божого, церковного читання та співу.

Отримавши таку освіту та духовно-моральне виховання, випускниці впроваджували свої знання як в сім'ї, при вихованні власних дітей «бо тільки освічена дружина здатна морально підтримати свого чоловіка, тільки добре вихована матір спроможна прищепити дітям благородні манери та звички...» (Лотоцький, 2010, с. 78), так і в своїй майбутній педагогічній та просвітницькій діяльності на вчительських посадах чи в ролі домашньої вчительки.

У ході наукових пошуків нами досліджено, що на початку ХХ ст. на території тогочасної України, при 41 офіційно зареєстрованому жіночому монастирі існували заклади освіти для дівчат. Це: *училища дівчат духовного звання* при Лебединському Миколаївському монастирі (Черкаська обл., р. з. 1859), Введенському монастирі (Чернігів, р. з. 1863), Свято-Троїцькому Браїлівському монастирі (Вінницька обл., р. з. 1844), ін.; *епархіальні училища* при Золотоніському Красногірському Іоанно-Богословському монастирі (Черкаська обл., р. з. 1874), Велико-Будищанському Свято-Троїцькому (Преображенському) монастирі (Полтавська обл., р. з. 1891), Ладинському Покровському монастирі (Чернігівська обл., р. з. 1890), ін.; *училища для безпритульних і бідних дівчат* при Тихвинському монастирі (м. Дніпро, р. з. 1866), Любарському Свято-Георгіївському монастирі (Житомирська обл., р. з. 1890), Немирівському Миколаївському монастирі (Вінницька обл., р. з. 1860), ін.; *3-х річні училища* при Флорівському монастирі (Київ, р. з. 1870), Чигиринському Троїцькому монастирі (Черкаська обл., р. з. 1874), Спасо-Преображенському Ржищівському монастирі (Київська обл., р. з. 1870), ін.; *церковно-учительські зразкові школи* при Корецькому Воскресенському монастирі (Рівненська обл., р. з. 1900), Козельщанському Різдово-Богородичному монастирі (Полтавська обл., р. з. 1891), ін.; *церковно-приходські школи* при Покровському монастирі (м. Київ, р. з. 1899), Барському Покровському монастирі (Вінницька обл., р. з. 1884), Введенському монастирі (Київ, р. з. 1901), ін.; *школи-притулки* при Старобільському Скорбященському монастирі (Луганська обл., р. з. 1905), Михайло-Архангельському монастирі (Одеса, р. з. 1844), ін.; *школи грамоти* при Свято-Знаменському монастирі (Дніпропетровська обл., р. з. 1903), Олешківському Успенському монастирі (Херсонська обл., р. з. 1897), ін.

Завдяки натхненню і сподвижництву настоятельок, законовчителів, викладачів та монахинь, випускниці монастирських закладів освіти мали авторитет у суспільстві, були високоморальними вчительками, а головне були гарними дружинами, домашніми господинями, освіченими жінками і матерями підготовленими до духовно-морального виховання дітей.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

- Библия. Москва : Типогр. Московской Патриархии, 1988. 1233 с.  
 Лотоцький В. (священник). Духовна освіта для жінок на Волині (кін. XIX – поч. XX ст.). *Духовна освіта на Волині в XI–XX століттях* : зб. матеріалів богослов. наук.-практ. конф. з нагоди 20-ліття відновлення Волинської дух. семінарії в м. Луцьку. Луцьк : Вид-во Волинської духовної семінарії Київського патріархату Української православної церкви, 2010. 180 с.  
 Миропольский С. И. Дидактические очерки. Ученик и воспитывающее обучение в народной школе С. Миропольского. 2-е изд. Санкт-Петербург, 1890. 157 с.  
 Миропольский С. И. Задачи, план и основы устройства нашей народной школы. Санкт-Петербург, 1887. 185 с.  
 О христианском воспитании XIX-века. *Институт рукопису Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського*. Ф. 160. Дис. 906. 65 л. С. 56.  
 Устав епархиальных училищ. §111. *Полное собрание законов Российской империи*. Собрание 2. Т. XLIII, № 46271. Санкт-Петербург, 1868. С. 120–137.  
 Устав женских учебных заведений ведомства императрицы Марии, высочайше утвержденный 30.08.1855г. Санкт-Петербург, 1884. 346 с.  
 Церковная школа : сборник 2. Т. 2. Санкт-Петербург, 1887-1888. 122 с.  
 Чубов. М. О духовно-нравственном воспитании детей. *Институт рукопису Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського*. Ф. 127. Спр. 27. Арк. 78.

**REFERENCES**

- Bibliia [Scripture]*. (1988). Moskva: Tipogr. Moskovskoi Patriarkhii [in Russian]. Lototskyi, V. (sviashchennyk). (2010). *Dukhovna osvita dlia zhinok na Volyni* (kin. XIX – poch. XX st.) [Spiritual education for women in Volyn (late XIX- early XX centuries)]. In *Dukhovna osvita na Volyni v XI–XX stolittiah [Spiritual education in Volyn in the XI-XX centuries]* : Proceedings of the Conference. Lutsk: Vyd-vo Volynskoi dukhovnoi seminarii Kyivskoho patriarkhatu Ukrainskoi pravoslavnoi tserkvy [in Ukrainian].  
 Chubov, M. *O dukhovno-nravstvennom vospitanii detei [On the spiritual and moral education of children]*. Instytut rukopysu Natsionalnoi biblioteki Ukrainy imeni V. I. Vernadskoho [Instytut rukopysu Natsionalnoi biblioteki Ukrainy imeni VI Vernadskoho]. F. 127. Spr. 27. Ark. 78 [in Russian].  
 Miropolskii, S. I. (1890). *Didakticheskie ocherki. Uchenik i vospityvaiushchee obuchenie v narodnoi shkole S. Miropolskogo [Didactic sketches. Pupil and upbringing education in the folk school of S. Miropolsky]*. Sankt-Peterburg [in Russian]. Miropolskii, S. I. (1887). *Zadachi, plan i osnovy ustroistva nashei narodnoi shkoly [Tasks, plan and foundations of the structure of our folk school]*. Sankt-Peterburg [in Russian].  
*O khristianskom vospitanii XIX-veka. Institut rukopisu [About Christian education of the nineteenth century]*. Instytut rukopysu Natsionalnoi biblioteki Ukrainy imeni V. I. Vernadskoho [Instytut rukopysu Natsionalnoi biblioteki Ukrainy imeni VI Vernadskoho]. F. 160. Dis. 906. 65 l. S. 56 [in Russian].  
*Tserkovnaia shkola [Church school]* (Vol. 2(2). (1887/1888). Sankt-Peterburg [in Russian].  
 Ustav eparkhialnykh uchilishch. §111 [Charter of diocesan schools. §111]. (1868). In *Polnoe sobranie zakonov Rossiiskoi imperii [Complete collection of laws of the Russian Empire]* (Sobranie 2, Vol. XLIII, № 46271, pp. 120-137). Sankt-Peterburg [in Russian].  
*Ustav zhenskikh uchebnykh zavedenii vedomstva imperatritcy Marii, vysochaishe utverzhdennyi 30.08.1855g [The Charter of the Women's Educational Institutions of the Department of Empress Maria, imperially approved on 08/30/1855]*. (1884). Sankt-Peterburg [in Russian].

FAZAN TATIANA

**ORTHODOX MONASTERIES OF UKRAINE - CENTERS OF EDUCATION AND PREPARATION OF WOMEN FOR SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF CHILDREN (XIX - EARLY XX CENTURY)**

The article reveals and analyzes the leading trends in the preparation of women for the spiritual and moral education of children of this period, reveals the main purpose, process, content and objectives of training. It is highlighted at which monasteries of Ukraine at that time there were women's educational institutions where girls were prepared for the spiritual and moral upbringing of children. The historical digression clearly shows us that for centuries the centers of spiritual education, culture and education were Orthodox monasteries. In the XIX - early XX centuries, at the monasteries of Ukraine there is a rapid development of educational institutions for girls, mostly of spiritual condition. The first such institutions were: a school for orphans of the clergy at the Odessa Michael the Archangel Monastery (1844) and a theological school for girls of the clergy at the Lebedinsky Nikolaev Monastery (1859). At that time, monastic educational institutions were divided into two categories. The first category included institutions under the "patronage" of the Empress Mary, the second - schools that were subordinate to the Holy Synod, under the management of the diocesan elders and the care of local clergy and the abbess of the monastery. These educational institutions differed in goals, organization of internal regulations, curricula, staff, rights of officials and material support, but had a common goal: to give girls an education that would meet their purpose: on the one hand, to act as a wife, and with another is to become an educated mother who raises her children in a spiritual and moral environment and a housewife. Thanks to the "Statute of Women's Diocesan Schools" of 1868, graduates received the title of "Home Teacher", which gave them the right to teach.

It is important to emphasize that the first monastic women's theological educational institutions were planned as three-class - with a two-year course of each class. The compulsory subjects that the girls were to study included: the Law of God (short catechism and sacred history), church singing, reading, Slavic and Russian languages, short grammar, arithmetic (up to the "triple rule"), short Russian history and geography, teaching needlework and housekeeping. The main task of the monastery school was to educate the heart and will, which should strive for good. The life of the soul is determined by the heart and concentrated in it, and the will, directed to good and guided by conscience, is the basis of the moral character of man. Good upbringing indicates successful learning.

**Key words:** Orthodox monasteries; women's educational institutions; spiritual and moral education; femininity; religiosity.

УДК 37(091)(430)«1939/1945»  
DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2021.77.239299>

**АРТУР ГОБОЗАШВІЛІ**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0341-7077>

(Полтава)

Work place: Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

E-mail: arthurhobozashvili@gmail.com

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ І ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ В 1933-1945 РР.

Виявлено, що освіті і вихованню націонал-соціалісти приділяли чималу увагу, ставлячи перед цими сферами конкретні завдання: поширення і підтримка нового світогляду. Упродовж декількох років обличчя німецької освіти було докорінно змінено: вона стала слугувати єдиній меті – вихованню фанатиків, не здатних до критичного сприйняття реальності, що їх оточує. Концептуальні побудови освіти і виховання в Третньому рейху не відрізнялися ані оригінальністю мислення, яке поступилося свободою через заідеологізованість, ані сумлінністю педагогічного розуму.

Встановлено, що освіта в Третньому рейху, на думку А. Гітлера, не повинна була зводитися до занять у задурливіх навчальних класах: її потрібно було, відповідно до певних вікових груп, доповнити спартанським, політичним і військовим навчанням.

Здійснено аналіз процесу централізації системи освіти Третнього рейху. У 1933 р. були прийняті урядові постанови про початок нацифікації всієї освітньої системи країни від початкової школи до університетів. Першими практичними кроками в реалізації цього курсу стали ухвалені у травні 1934 р. декрети про створення імперського міністерства науки, виховання та народної освіти на чолі з Бернгардом Рустом, та заміну децентралізованої системи освітнього керування на централізовану.

Встановлено, що шкільні підручники були перероблені в расистському та антисемітському дусі. Відповідно до ідеологічних вимог змінився характер викладання окремих предметів, зокрема географії. Так, шкільні навчальні мапи були замінені з географічних на «геополітичні» з метою нав'язати молоді, що державні кордони повинні постійно змінюватися, залежно від розвитку потреби Німеччини в «життєвому просторі». З'явилися й нові, необхідні для підготовки молоді для здійснення агресивних планів нацистів, предмети. Окрім військової справи, з 1934–1935 навчального року було введено дисципліну «орієнтування на місцевості».

Охарактеризовано мережу позашкільних нацистських дитячих та молодіжних організацій: «Пімпфе», «Юнгфольк», «Гітлерюгенд», «Юнгмедхен», «Бунд дойчер медхен».

Доведено, що за 12 років існування Третнього рейху стався катастрофічний занепад всієї системи освіти, коли її розпочали підганяти під стандарти нацистської диктатури. «Реформи», проведені нацистським керівництвом в системі освіти в Німеччині, мали катастрофічні наслідки. Зокрема, відбулося різке зниження рівня інтелектуальної та професійної підготовленості учнів; система, яка раніше користувалася загальною повагою завдяки якості та обсягу знань, гідності та обґрунтованості, перетворилася на додаток до нацистського міністерству пропаганди; з року в рік рівень підготовки учнів стрімко падав на всіх етапах – від початкової школи до університетів.

**Ключові слова:** система освіти; школа; нацизм; фюрер; Націонал-соціалістична робітничка партія Німеччини; школи Адольфа Гітлера; «Майн Кампф»; «Пімпфе»; «Юнгфольк»; «Гітлерюгенд»; «Юнгмедхен»; «Бунд дойчер медхен».

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Режим націонал-соціалістів у Німеччині поставив європейську цивілізацію на край прірви. Як нацистам вдалося прийти до влади в цивілізованій країні і яким був спосіб життя за правління НСДАП – ці питання актуальні до сьогодні, особливо для тих, кому не довелося особисто зіткнутися з нацизмом і жити за нацистського режиму.

Освіті і вихованню націонал-соціалісти приділяли чималу увагу, ставлячи перед цими сферами конкретні завдання: поширення і підтримка світогляду, в дусі якого відбувалося будівництво «тисячолітнього рейху». Надзвичайно жорсткою була уніфікація та стандартизація цих галузей: буквально упродовж декількох років змінили обличчя німецької освіти, яка стала слугувати єдиній меті – вихованню фанатиків, не здатних до критичного сприйняття реальності, що їх оточує. Не даремно молоді та її вихованню ідеологи Третнього рейху відводили вирішальну роль в усіх перетвореннях і здебільшого призначали молодих людей на ключові пости у державних органах. Більшості так званих alte Kämpfer («старих бійців») було не старші 30 років.

Концептуальні побудови освіти і виховання, як і усе створене на замовлення тоталітарної «виховної держави», не відрізнялися ані оригінальністю мислення, яке поступилося свободою через заідеологізованість, ані сумлінністю педагогічного розуму. Педагоги, які з позицій сьогодення будуть розглядати погляди ідеологів націонал-соціалізму, будуть здивовані відсутністю в них дидактичної проблематики.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема освіти і виховання в Третньому рейху є продовженням розкриття діалектики просвітництва і формування тоталітарного характеру, започаткованого представниками Франкфуртської школи Т. Адорно, М. Горкгаймером, Е. Фроммом та іншими. Розкриттю походження і природи тоталітаризму присвячено чимало досліджень у філософській, історичній і політологічній культурологічній спадщині II половини XX ст. Передусім варто виокремити праці Г. Андерса, Г. Арндта, Ю. Габермаса, Р. Дарендорфа, К. Поппера та ін. Останніми роками поживався інтерес до цієї проблематики у філософсько-антропологічній, культурологічній та філософсько-педагогічній площині (Г. Гізеке А. Кошорке, В. Мартинкевіч, П. Слотердайк та ін.).

Серед вітчизняних дослідників, які активно займаються дослідженням окресленої проблеми, виокремлюємо М. Бабіну, В. Броннікова, О. Давлетова, Б. Дем'яненко, Р. Еванса, І. Женіна, В. Левіна, М. Култаєва та ін. Так, російська дослідниця М. Бабіна аналізує вищу освіту в Німеччині у 1933–1945 рр. як інструмент політичної боротьби та ствердження влади Націонал-соціалістичної робітничої партії Німеччини.

Вітчизняний політолог Б. Дем'яненко порівнює функціонування систем освіти в міжвоєнних СРСР та Німеччині, відзначаючи однаковість завдань, які ставилися тоталітарними режимами перед освітою під час її модернізації. Політизація реформування вищої освіти в Німеччині у 1933–1945 рр. розглядається також у роботах В. Броннікова, І. Женіна, В. Левіна та ін.

Доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач кафедри філософії Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Президент Українського товариства філософії освіти М. Култаєва детально розглядає витоки, політико-ідеологічні контексти та концептуальні конструкти освіти і виховання в Третньому рейху.

**Мета статті** – висвітлити теоретичні засади виховання і освіти в Німеччині у 1933–1945 рр., зокрема думки ідеологів Третього рейху про шкільну освіту та виховання молоді і процес формування націонал-соціалістичної педагогіки.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** З перших днів приходу до влади Гітлер розпочав здійснювати свою програму, відповідно до якої Німеччина повинна була досягти нової величі. Її здійснення передбачало два етапи. На першому етапі ставилося завдання згуртувати німців у народну спільність. Для цього необхідно було подолати класові, конфесійні та політичні суперечності, очистити арійську расу від «чужої крові», уніфікувати державне керівництво, створити сильну вертикаль влади, яка б спиралася на принцип особистого керівництва державою, економікою, суспільним життям. Лише виконавши цю внутрішню роботу, можна було розраховувати на успіх на другому етапі – у зовнішній експансії. Розв'язанням завдань першого етапу нацистський режим займався здебільшого до 1936 р., після чого почалася тотальна підготовка до війни. Це пояснює той факт, що основні трансформації у системі освіти Німеччини за нацистського режиму відбулися у 1933–1936 рр. (Чернуха, 2015).

Освіта в Третньому рейху, як уявляв її собі Гітлер, не повинна була зводитися до занять у задушливих навчальних класах: її потрібно було, відповідно до певних вікових груп, доповнити спартанським, політичним і військовим навчанням. Вона повинна була досягати своєї вершини не в університетах або технічних вузах, де навчалася незначна кількість німецької молоді, а у процесі примусового відбування трудової, а потім і військової повинності.

У 1933 р. були прийняті урядові постанови про початок нацифікації всієї освітньої системи країни від початкової школи до університетів. Першими практичними кроками в реалізації цього курсу стали ухвалені у травні 1934 р. декрети про створення імперського міністерства науки, виховання та народної освіти на чолі з Бернгардом Рустом, та заміну децентралізованої системи освітнього керування на централізовану.

Початок політики уніфікації був ознаменований прийняттям Закону «Про злиття земель з Рейхом», що означало ліквідацію федерального устрою. Управління системою освіти увійшло до компетенції імперського Міністерства науки, виховання і народної освіти. Очоливши Міністерство освіти 30 квітня 1934 р., Б. Руст безперервно залишався на посаді до 30 квітня 1945 р., зарекомендувавши себе послідовним та енергійним виконавцем ідей та політики режиму в галузі, тому входив до складу всіх нацистських урядів. У добу Веймарської республіки Б. Руст був звільнений з посади шкільного вчителя через активну пропагандистську діяльність і психічні відхилення, що в очах А. Гітлера було швидше гарною характеристикою, ніж вадою. Ще на початку своєї роботи Б. Руст чітко визначив головне завдання: «Система освіти має виховувати фізично здорових і етнічно свідомих німців у дусі націонал-соціалізму» (Гукасова, 2010). Для цього, на думку нацистського керівництва, на всіх рівнях необхідно було провести кадрові чистки, кардинально змінити зміст навчальних програм і ціннісну матрицю так, аби освітня система прищеплювала німецькій молоді беззаперечну віру у вищість арійської раси, націоналізм і антисемітизм, колективістську етику.



З метою недопущення появи в школах «ідеологічно неосвічених» викладачів, спроможних внести крамолу в розум молодого покоління, було створено «Націонал-соціалістичну спілку вчителів», яка до 1937 р. об'єднала 97 % вчителів Німеччини (Буллок, 1998). Для вчителів були відкриті курси націонал-соціалістичного вчення. З кінця 30-х років викладацька практика заборонялася особам, які не проходили службу в SA, не відбули трудову повинність і не перебували в «Гітлерюгенді».

Своєрідно будовався в німецьких школах і навчальний процес. Багато в чому цьому сприяв особисто А. Гітлер, який зберіг з дитинства лють до будь-якого системного та різнопланового навчання. Він неодноразово говорив про те, що «...в школі необхідно давати лише загальні знання... Я переорієнтую освіту на навчання головному... Немає сенсу в середній школі навчати дітей двом мовам... Навіщо хлопчику, який хоче займатися музикою, геометрія, хімія, фізика? Що він запам'ятає з усього цього? Нічого...» (Пікер, 1998). Дійсно, навіщо нацистам потрібно було всебічно розвинуте молоде покоління, якщо у своїй праці «Майн Кампф» А. Гітлер зазначав, що «...вся освіта, що здійснювалася нацистською державою, повинна була насамперед націленою не на те, аби забивати голову учням знаннями, а на те, щоб формувати здорове тіло» (Гітлер, 2003).

Середня школа в Третньому рейху являла собою жалюгідне видовище, викладання багатьох предметів було значною мірою скорочене. За рахунок скорочення академічного курсу навчальних дисциплін багато часу в школах розпочали приділяти військовій справі.

Шкільні підручники були перероблені в расистському та антисемітському дусі. Гітлер наголошував, що «навчання повинно бути побудовано таким чином, щоб німецькі діти одразу розуміли свою расову перевагу» (Розанов, 1964). Відповідно до ідеологічних вимог змінився характер викладання окремих предметів, зокрема географії. Шкільні навчальні мапи були змінені, перетворившись на «геополітичні» із мап географічних. При цьому стверджувалося, що навчати школярів за звичайними географічними мапами шкідливо, адже це означало, що закріпляться уявлення щодо існуючих «несправжніх» кордонів, коли потрібно навіяти молоді, що державні кордони повинні постійно змінюватися, залежно від розвитку потреби Німеччини в «життєвому просторі». У школах з'явилися й нові, необхідні для підготовки молоді для здійснення агресивних планів нацистів, предмети (Чернуха, 2015).

Окрім військової справи, з 1934–1935 навчального року було введено дисципліну «орієнтування на місцевості». З цього приводу в наказі Міністерства освіти говорилося: «...німецька молодь повинна вийти з гімнастичних залів і спортивний майданчиків для планомірних вправ на місцевості, основою повинна бути солдатська настанова, яка вимагає виконання вправ з подолання перешкод, дисциплінарних вправ для досягнення покори і точності...» (Бернадинера, 1934).

Нацисти не обмежувалися докорінними змінами в школах і університетах й створили цілу мережу позашкільних нацистських дитячих та молодіжних організацій. Першою була «Пімпфе», яка об'єднувала хлопчиків віком від 6 до 10 років, там на них укладалися спеціальні «книги діяльності», де відстежували ідеологічний зріст хлопчика (Ширер, 1991). По досягненню десятирічного віку діти переходили на наступний рівень ідеологічної підготовки – організація «Юнгфольк», де знаходилися до 14 років. Найкращі могли після цього потрапити до елітної нацистської школи «Адольф Гітлер», де виховувалися майбутні партійні функціонери. Переважна більшість після «Юнгфолька» потрапляла до «Гітлерюгенду» (14–18 років). У цій організації німецька молодь отримувала фундаментальні основи нацистського світосприйняття та військово-спортивну підготовку, а сама організація була побудована відповідно до військового зразка: форма, звання тощо (Чернуха, 2015).

Керівник «Гітлерюгенда» Бальдур фон Ширах не визнавав, що його організація надавала слухняних солдат для вермахту. Якою «моральною» та «ідеалістичною» була німецька молодь, багато народів змогли переконатися під час Другої світової війни. Наприкінці 1938 р. молодіжні організації нацистської Німеччини нараховували 8,7 млн. вихованців (Галкин, 1989).

Після досягнення повноліття молодий німець залишався в лещатах нацистської системи освіти. 18-річні юнаки відпрацьовували річну трудову повинність, а дівчата працювали на фермах, або хатніми робітницями у містах. Завершували нацистську освіту, побудовані за принципом Тевтонського ордену, так звані замки рицарського ордену. Їх було чотири: фізичне самовдосконалення; поглиблене вивчення нацистської ідеології; обґрунтування призначення німецького народу панувати над світом, оволодіння політичними і військовими науками (Ширер, 1991). Нова нацистська освіта не давала змоги розповсюджуватися відмінним від націонал-соціалістичних поглядів і виховувала молодь для служіння одній ідеї – націонал-соціалізму і фюрерові.

Осторонь від позашкільної освіти не залишалися також і німецькі дівчата. Педагоги Третього рейху поділяли думку А. Гітлера, що «німецька дівчина є передусім підданою держави, а громадянкою стає лише після взяття шлюбу. Закріпленню цього стереотипу сприяла діяльність «Спілки німецьких дівчат» (BMD) як особливого підрозділу «Гітлерюгенд». З 1939 р. усі дівчата мали обов'язково відвідувати щотижневі вечорниці у спеціальних приміщеннях (Heimabende), а також спортивні заняття з метою стати

трансляторами і носіями націонал-соціалістичного виховання» (Култаєва, 2018). Для дівчат також були створені організації «Юнгмедхен» (10–14 років) і «Бунд дойчер медхен» (14–21 рік).

Але для реалізації занадто амбітних і досить незвичних для закоснілих функціонерів Третього рейху планів бракувало вчителів. Вимога дружніх і навіть приятельських педагогічних відносин між педагогами та учнями у «новій школі» виявилася в ті часи майже нездійсненною місією, адже німецьке суспільство ще не було готовим до побратимства у школах, хоча функціональне виховання, на якому наполягали педагогічні авторитети тоталітарної «виховної держави», могло здійснюватися лише в таких умовах. Вчителі, здатні на це, були винятком у німецькій авторитарній педагогічній традиції. Поєднати дисциплінарні заходи з успадкованими від попередньої традиції корпоративними студентськими звичками та духом товаришування було складно. У нових навчально-освітніх закладах ці пропозиції сприймалися як дезорієнтири, що призводило не до очікуваного саморозвитку особистості учнів, а до духовної деградації. Їх самостійність проявлялася здебільшого негативно, «народний світогляд» перетворювався на аксіологічний нігілізм і знищення моральних важелів впливу на молодь, особливо на розбещених активістів.

Школи, які створювалися безпосередньо за ініціативою функціонерів Третього рейху, були живим унаочненням внутрішніх протиріч тоталітарної держави. Варто зазначити, що більшість з цих шкіл була заснована всупереч негативному ставленню до них з боку Б. Руста. Елітні школи, які мали готувати майбутніх фіурерів різного рангу, за своєю організаційною формою, курикулярними опціями і виховними стратегіями демонстрували усі внутрішні суперечливі моменти націонал-соціалістичної філософії освіти і виховання.

Зокрема, школи Адольфа Гітлера підпорядковувалися не відповідному міністерству, а партії. А. Гітлер не лише дозволив цим школам носити своє ім'я, але й вважав їх важливим елементом, необхідним для підтримки диктатури. Це були середні школи, для навчання в них відбирали 12-річних хлопців за рекомендацією гітлерюгенд, щоб у подальшому сформувати з них лідерів, у тому числі й для заміщення партійної верхівки. Навчання тут було безкоштовним. Здібності і розумовий розвиток майбутніх учнів спочатку не бралися до уваги, хоча згодом автори цього сумнівного проекту вже вказували на необхідність відбирати підготовлених і здібних підлітків своїм шкільним адміністраторам. Але, очевидно, найгіршою вадою діяльності таких шкіл була нездатність їхньої адміністрації планувати навчально-виховну роботу, розробляти програми і навчальні плани. Основний акцент у навчанні був зроблений на серцевині ідеології німецького фашизму – вченні про раси, на міфологізованій німецькій історії і передусім на книзі Гітлера «Майн кампф», де жанр виховного роману, поширений в німецькій белетристиці, поєднувався з популістськими ідеями та настановами, як підкорювати маси і приймати рішення (Култаєва, 2018).

Як зазначає М. Култаєва, симулякри буттєвої укоріненості, закріплені у метафориці і габітусі німецьких фашистів, зрештою виявилися декорацією їхньої безрідності і віддаленості від життєвих інтересів народу, від імені якого і начебто для якого чинились злочини проти людства. Одним з таких симулякрів були так звані товариські відносини між вчителями та учнями. Так, у школі Адольфа Гітлера вчителі позиціонували себе «добрими товаришами» учнів, відкриваючи перед ними усі підводні течії кар'єри солдата, але паралельно заохочували дітей до згубних звичок. Безпосередньо Гітлерові у таких гібридних авторитарно-партнерських педагогічних відносинах відводилася роль або батька, або старшого брата.

В елітних навчальних закладах Третього рейху також була порушена обіцянка щодо рівних шансів доступу до освіти. Діти робітничого класу завершували свою освіту в школі Адольфа Гітлера і ставали солдатами, «фіурерство» яких обмежувалося жорстким поведженням з «нижчими расами» і в підкоренні фіурерам вищого рангу, тим самим реалізуючи одне із головних завдань політико-педагогічного виховання – самопримус. Просування до середнього класу учням цих закладів унеможливлювалося через їхню елементарну неосвіченість, у той час як у традиційних німецьких школах навіть у робочому середовищі підтримувався досить високий рівень освіти, включаючи навіть гру на музичних інструментах (Култаєва, 2018).

Випускники шкіл Адольфа Гітлера формально мали ставати резервом для партійної еліти за умов продовження навчання у так званих «орденбурггах» (орденський замок), сама назва яких мала пробуджувати у юнаків почуття власної приналежності до середньовічного лицарства.

Цей тип вищої школи був гібридом між військовою академією та традиційним університетом. Але через брак викладачів і коштів цей проект так само, як і школи Адольфа Гітлера, зазнав самознищення. Тепличними умовами для вихованців вирізнялася вища школа для дітей можновладців рейху (NS – Deutsche Oberschule Starnberger See). Це був інтернат у мальовничому місці на Штарнберзькому озері. У ньому більше уваги приділялося відпочинку і розвагам, ніж навчанню.

На шкільному подвір'ї можна було грати в гольф, займатися парусним спортом. Поганих оцінок тут нікому не ставили, особливо коли куратором закладу став Рудольф Гесс, прихильник антропософських поглядів Рудольфа Штайна та вальдорфської педагогіки. У школі цього типу особливо чітко виявилися всі проблеми і негаразди освітніх експериментів націонал-соціалізму. Це передусім брак дисципліни, безграмотність, відсутність поваги до досвідчених офіцерів, викладачів та священників, гомосексуалізм і гвалтування жінок. Безперечно, ці факти приховувалися, адже керівництво закладу погрузло в зловжи-

ваннях та корупції, а викладацький склад у переважній більшості був некомпетентним і підміняв освіту здобуттям практичних навичок та досвідного знання (Култаєва, 2018).

Загалом національно-політичні навчальні заклади, незалежно від їх типу, були чоловічими. Культура і атмосфера, яка в них панувала, нагадувала студентські корпорації XIX-го століття та солдатське побратимство часів Першої світової війни. Щоправда, серед такого роду закладів існували три для дівчат, але це не змінювало антифеміністську позицію правлячої верхівки націонал-соціалістичної держави.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.** За 12 років існування Третього рейху стався катастрофічний занепад всієї системи освіти, коли її розпочали підганяти під стандарти нацистської диктатури. «Реформи», проведені нацистським керівництвом у системі освіти в Німеччині, мали катастрофічні наслідки: відбулося різке зниження рівня інтелектуальної та професійної підготовленості учнів; система, яка раніше користувалася загальною повагою завдяки якості та обсягу знань, гідності та обґрунтованості, перетворилася на додаток до нацистського міністерства пропаганди; з року в рік рівень підготовки учнів стрімко падав на всіх етапах – від початкової школи до університетів.

Перспективним напрямом подальших наукових пошуків можна визначити дослідження ідеологічних складників націонал-соціалістичної виховної політики.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Бабина М. С. Высшее образование как инструмент политической власти в Третьем Рейхе. *Вестник Томского государственного университета*. 2016. № 404. С. 27–31.
- Беркович Е. Наука в тени свастики. *Нева: литературный журнал*. 2008. № 5. С. 175–189.
- Бронников В. Д., Приймак О. В. Вплив політичної кон'юнктури на освіту і науку в Німеччині 1933–1945 рр. *Грані*. 2013. № 1. С. 100–103.
- Буллок А. Гитлер и Сталин: жизнь и власть. Смоленск : Русич, 1998. Т. 1. 715 с.
- Галкин А. Германский фашизм. Москва : Наука, 1989. 352 с.
- Германский фашизм у власти / под ред. Б. Бернадинера. Москва : Политиздат, 1934. 91 с.
- Гитлер А. Майн кампф. Харьков : Свитовид, 2003. 704 с.
- Гукасова Н. Р. К некоторым проблемам формирования национал-социалистической педагогики. *Психология и педагогика: методика и проблемы*. 2010. № 12(1). С. 124–129.
- Дем'яненко Б. Освіта та виховання в умовах тоталітаризму. *Нова політика*. 2001. № 3. С. 41–45.
- Капитонов Е. Н., Капитонов И. Е. Ситуация в немецкой науке при нацистах. *Вестник ТГТУ*. 2008. Т. 14. № 2. С. 409–415.
- Конопелько О. В. Реалізація ідеологічної функції держави: досвід Німеччини. *Право і безпека*. 2013. № 2 (49). С. 33–38.
- Култаєва М. Філософія освіти і виховання Третього рейху: витоки, політико-ідеологічні контексти та концептуальні конструкти. *Філософія освіти*. 2018. № 1 (22). С. 25–82.
- Левин В. И. Наука при тоталитаризме: Германия, 1933–1945. *Alma mater*. 2010. № 1. С. 71–75.
- Пашков В. О. Система вищої освіти як предмет політичного управління у Третьому рейху: цілі та наслідки. *Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право*. 2018. Вип. 1 (37). С. 28–33.
- Пикер Г. Застольные разговоры Гитлера. Смоленск : Русич, 1998. 411 с.
- Пленков О. Ю. Тайны Третьего Рейха: культура на службе вермахта. Москва : ОЛМА Медиа Групп, 2011. 480 с.
- Розанов Г. Германия под властью фашизма. Москва : Наука, 1964. 278 с.
- Салата О. О. Діяльність Міністерства народної освіти і пропаганди Німеччини в системі нацистської ідеології в 1933–1941 рр. *Гілея*. 2015. Вип. 99. С. 101–106.
- Чернуха О. В. Стан науки та освіти в Третьому рейху. *Гілея*. 2015. Вип. 102. С. 97–101.
- Ширер У. Взлет и падение третьего рейха. Москва : Воениздат, 1991. Т. 1. 719 с.

#### REFERENCES

- Babina, M. S. (2016). Vysshee obrazovanie kak instrument politicheskoi vlasti v Tret'em Reikhe [Higher education as a tool of political power in the third reich]. *Tomsk State University Journal*, 404, 27-31 [in Russian].
- Berkovich, E. (2008). Nauka v teni svastiki [Science in the shadow of the swastika]. *Neva*, 5, 175-189 [in Russian].
- Bernadinera B. (Ed.). (1934). *Germaniskii fashizm u vlasti [German fascism in power]*. Moskva: Politizdat [in Russian].
- Bronnikov, V. D., & Pryimak, O. V. (2013). Vplyv politychnoi kon'iunktury na osvitu i nauku v Nimechchyni 1933-1945 rr. [The influence of political conditions on education and science in Germany in 1933-1945]. *Grani*, 1, 100-103 [in Ukrainian].
- Bullok, A. (1998). *Gitler i Stalin: zhizn i vlast [Hitler and Stalin: life and power]* (Vol. 1). Smolensk: Rusich [in Russian].
- Chernukha, O. V. (2015). Stan nauky ta osvity v Tretomu reikhu [Third Reich science and education state]. *Hileya*, 102, 97-101 [in Ukrainian].
- Dem'ianenko, B. (2001). Osvita ta vykhovannia v umovakh totalitaryzmu [Education and upbringing in conditions of totalitarianism]. *New Politics*, 3, 41-45 [in Russian].
- Galkin, A. (1989). *Germaniskii fashizm [German fascism]*. Moskva: Nauka [in Russian].
- Gitler, A. (2003). *Main kampf [Mein Kampf]*. Kharkov: Svitovid [in Russian].
- Gukasova, N. R. (2010). K nekotorym problemam formirovaniia natsional-sotsialisticheskoi pedagogikiv [On some problems of the formation of National Socialist pedagogy]. *Psikhologiya i pedagogika: metodika i problem [Psychology and Pedagogy: Methodology and Problems]*, 12(1), 124-129 [in Russian].
- Kapitonov, E. N., & Kapitonov, I. E. (2008). The situation in German science under the Nazis [Sciences in Germany under Nazis]. *Transaction TSTU*, 14(2), 409-415 [in Russian].

- Konopelko, O. V. (2013). Realizatsiia ideolohichnoi funktsii derzhavy: dosvid Nimechchyny [Realization of ideological state function: experience of German]. *Law and safety*, 2(49), 33-38 [in Ukrainian].
- Kultaieva, M. (2018). Filosofiia osvity i vykhovannia Tretoho reikhu: vytoky, polityko-ideolohichni konteksty ta kontseptualni konstrukty [Philosophy of Education of the Third Reich: origin, political and ideological contexts and conceptual constructions]. *Philosophy of Education*, 1 (22), 25-82 [in Ukrainian].
- Levin, V. I. (2010). Nauka pri totalitarizme: Germaniia, 1933–1945 []. *Alma mater*, 1, 71-75 [in Russian].
- Pashkov, V. O. (2018). Systema vyshchoi osvity yak predmet politychnoho upravlinnia u Tretomu reikhu: tsili ta naslidky [The system of higher education as a subject of political management in the Third Reich: goals and consequences]. *Herald of the National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute". Politology. Sociology. Law*, 1(37), 28-33 [in Ukrainian].
- Piker, G. (1998). *Zastolnye razgovory Gitlera [Hitler's table conversations]*. Smolensk: Rusich [in Russian].
- Plenkov, O. Iu. (2011). *Tainy Tretego Reikha: kultura na sluzhbe vermakhta [Secrets of the Third Reich: culture in the service of the Wehrmacht]*. Moskva: OLMA Media Grupp [in Russian].
- Rozaov, G. (1964). *Germaniia pod vlastiu fashizma [Germany under the rule of fascism]*. Moskva: Nauka [in Russian].
- Salata, O. O. (2015). Diialnist Ministerstva narodnoi osvity i propahandy Nimechchyny v systemi natsystskoi ideolohii v 1933–1941 rr. [Activities of the Ministry of Education and Promotion System in Germany of Nazi ideology in the 1933–1941 biennium]. *Hileya*, 99, 101-106 [in Ukrainian].
- Shirer, U. (1991). *Vzlet i padenie tretogo reikha [The rise and fall of the third Reich]* (Vol. 1). Moskva: Voenizdat [in Russian].

ARTHUR GOBOZASHVILI

#### THEORETICAL FUNDAMENTALS OF EDUCATION IN GERMANY IN 1933-1945.

It was found that the National Socialists paid considerable attention to education and upbringing, setting before these areas specific tasks: the dissemination and support of a new worldview. Within a few years, the face of German education was radically changed: it began to serve a single purpose - to educate fanatics who are not able to critically perceive the reality around them. The conceptual constructions of education and upbringing in the Third Reich did not differ either in the originality of thinking, which gave way to freedom due to ideology, or in the honesty of the pedagogical mind.

It was established that education in the Third Reich, according to A. Hitler, should not be reduced to classes in suffocating classrooms: it had to be, according to certain age groups, supplemented by Spartan, political and military training.

An analysis of the process of centralization of the education system of the Third Reich. In 1933, government decrees were passed to begin the nationalization of the entire educational system of the country from primary school to universities. The first practical steps in the implementation of this course were the decrees adopted in May 1934 on the establishment of the Imperial Ministry of Science, Education and Public Education, headed by Bernhard Rust, and the replacement of the decentralized system of educational management with a centralized one.

It has been established that school textbooks have been reworked in a racist and anti-Semitic spirit. In accordance with ideological requirements, the nature of teaching certain subjects, including geography, has changed. Thus, school curricula ranged from geographical to "geopolitical" in order to suggest to young people that state borders should be constantly changing, depending on the development of Germany's need for "living space". There were also new items needed to prepare young people for the Nazi plans. In addition to military affairs from the 1934-1935 academic year, the discipline of "orienteeing" was introduced.

The network of out-of-school Nazi children's and youth organizations is characterized: "Pimpfe", "Jungfolk", "Hitler Youth", "Jungmedhen", "Bund Deutscher Medhen".

It has been proven that during the 12 years of the Third Reich's existence, the entire education system collapsed catastrophically when it began to be adjusted to the standards of the Nazi dictatorship. The "reforms" carried out by the Nazi leadership in the German education system had catastrophic consequences. In particular, there was a sharp decline in the level of intellectual and professional training of students; the system, which had previously enjoyed universal respect for the quality and scope of knowledge, dignity and validity, became an appendage to the Nazi Ministry of Propaganda; year after year, the level of preparation of students fell sharply at all stages - from primary school to universities.

**Key words:** education system; school; Nazism; Fuhrer; National Socialist Workers' Party of Germany; schools of Adolf Hitler; "Mein Kampf"; "Pimpfe"; "Jungfolk"; "Hitler Youth"; "Jungmedhen"; "Bund Deutscher Medchen".

УДК 37(091)(4)«4/7»

DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2021.77.239301>**АЛІНА РЯБОКІНЬ**ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9204-4355>*(Полтава)**Work place:* Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University*Country:* Ukraine*E-mail:* aliiarn93@ukr.net

## МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ РИМО-ІРЛАНДСЬКИХ ТРАДИЦІЙ У ЄВРОПЕЙСЬКІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ

У процесі наукового пошуку репрезентовано методологічний інструментарій дослідження розвитку римо-ірландських традицій у європейській системі освіти середньовіччя в єдності історико-педагогічного, біографічного, антропологічного, аксіологічного, адаптивного, етнофункціонального, мікроструктурного, цілісного, кількісного, квалітативного (якісного), мультидисциплінарного (трансдисциплінарного), структурно-функціонального, герменевтичного, культурологічного підходів. Завдяки застосуванню історико-педагогічного підходу визначено, як саме Алкуїн Йоркський передавав досвід ірландських монастирських шкіл в Імперії Карла Великого, а пізніше як П'єр Абеляр використовував досвід Алкуїна при формуванні паризької навчальної системи. Біографічний підхід дозволив розкрити ментальну модель поведінки конкретного діяча Каролінгського відродження або професора університету, його внесок у європейську середньовічну культуру. За допомогою антропологічного підходу з'ясовано нововведення, що вніс в шкільну монастирську систему Алкуїн Йоркський в добу Каролінгського Відродження та осмислити шкільну реформу в Імперії Карла Великого. Аксіологічний підхід використано в дослідженні епістолярної спадщини учнів Алкуїна Йоркського, нащадків його вченої шкільної традиції. Застосування адаптивного підходу дозволило виявити специфіку еволюційних ціннісних орієнтирів у процесі навчання, поступову переоцінку цінностей, пристосування до динамічно мінливих умов передачі знань у школах і університетах раннього та класичного Середньовіччя. Використання етнофункціонального підходу уможливило з'ясувати, наскільки учні сприймали навчання уніфікованою латинською мовою і чи не було в них бажання спілкуватися між собою мовою своєї країни та власних предків. Завдяки застосуванню мікроструктурного підходу були встановлено закономірності сприйняття і запам'ятовування інформації, виконання складних математичних і логічних операцій у процесі розв'язання того чи іншого математичного завдання, способи механічного відтворення й здатність до логічного мислення. За допомогою цілісного підходу підтверджено думку попередніх дослідників, що «каролінгська традиція», основу якої складала римо-ірландська вчена спадщина, стала «підвалинами» для європейського університету, адже того що залишилося на материковій Європі після знищення Остготського королівства та арабського завоювання, було недостатньо. Завдяки застосуванню кількісного підходу було з'ясовано доступність і послідовність завдань у викладацькій системі Алкуїна Йоркського та його послідовників, а також співвідношення між вірою і цінністю знань. Використання квалітативного (якісного) підходу дозволило визначити ті складники, що простежувалися упродовж кількох століть після епохи Каролінгського ренесансу, зокрема система заохочення й покарання, метод силогізму, визнання складнощів квадрівіуму перед тривіумом тощо. Зважаючи на те, що навчально-виховна система Алкуїна Йоркського та його університетських наступників передбачала розгляду кожного явища за межами будь-якої однієї навчальної дисципліни, доцільним було використання мультидисциплінарного (трансдисциплінарного) підходу. Завдяки структурно-функціональному підходу було проаналізовано університетсько-шкільну систему освіти в усій сукупності її компонентів (мети, змісту, засобів, а також процесу, структури, зв'язків, функцій) та виявлено в ній те, що було спільним і відмінним або особливим. Герменевтичний підхід дозволив виявити основи римо-ірландської вченої традиції в університетсько-шкільній системі Середньовіччя, допоміг дати їй високу оцінку. Культурологічний підхід передбачав виявлення умов для самовизначення, самотворення й самореалізації людини в культурі, освіті, вихованні та «вченій традиції» окресленої епохи.

**Ключові слова:** університет; римо-ірландські традиції; Середньовіччя; історико-педагогічний підхід; біографічний підхід, антропологічний підхід, аксіологічний підхід, адаптивний підхід; етнофункціональний підхід; мікроструктурний підхід; цілісний підхід; кількісний підхід; квалітативний (якісний) підхід; мультидисциплінарний (трансдисциплінарний) підхід; структурно-функціональний підхід; герменевтичний підхід; культурологічний підхід; квадрівіум.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Сучасну систему освіти неможливо уявити без понять, які її визначають (наприклад, «школа» та «університет»). Функціональне призначення університету сьогодні полягає у розв'язанні трьох тісно пов'язаних між собою основних завдань:

- 1) отримання професії;
- 2) розвитку здібності до дослідницького пошуку;
- 3) передання навичок до сприйняття науково-педагогічної думки та наступне її втілення.

Останнє завдання є визначальним для підтримання й розвитку традицій «ученості». Сьогодні саме університети взяли на себе роль культурних центрів, що визначають спрямованість людського мислення та формують у студентства особистісні якості, без яких неможливе функціонування повноцінного суспільного життя.

Уперше система початкової, середньої та вищої школи на основі римо-ірландської вченої традиції еволюціонувала в університети в епоху класичного Середньовіччя у Імперії Карла Великого, яка займала практично усі сучасні європейські території. Система початкової освіти, введена на європейських теренах Алкуїном Йоркським, практично в незмінному вигляді функціонувала до кінця XIX століття (Сайбеков, & Рябокін, 2020).

На твори Алкуїна Йорського посилалися, зокрема, П'єр Абельяр, Петро Достопочтений, Джованні Андреа Буссі (Абельяр, 2003; Петрова, 1999). Їх праці виступали в якості освітніх програм і наукових підручників єпископальних шкіл, а з часом – для європейського університету.

Відомий абат Кляні Петро Достопочтений (1094–1166) брав за зразок виховну практику Алкуїна, праці наставника з Йорку стали настільним посібником з виховання для середньовічного чернецтва, де єпископ із Кляні постійно цитував автора (Петрова, 1999).

Філософ-концептуаліст першої половини XII століття, якого вважають основоположником університетської системи, П'єр Абельяр (1079–1142) за основу своєї викладацької практики взяв шкільну систему Алкуїна. У працях «Історія моїх поневірянь», «Так і ні» та в «Діалозі філософа, єврея і християнина» Абельяр зазначав, що європейське чернецтво, на жаль, дуже відійшло від тих інтелектуально-поміркуваних християнських засад, які переконливо обґрунтували свого часу ірландські ченці, спираючись на пізню римську освіченість. Потворних форм набрав навіть демократичний метод «силогізму», який у часи Алкуїна змушував школярів активно мислити та вміти ставити доречні своєчасні питання (Абельяр, 2003).

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Римо-ірландська спадщина в університетсько-шкільній системі Середньовіччя була предметом досліджень визначних європейських діячів, починаючи від класичного Середньовіччя і до сьогодення. Наприкінці XX століття спостерігається нове піднесення інтересу до творчості ірландських ченців по впровадженню цієї системи на європейський континент, а потім вдосконалення її окремих складових у навчально-виховному процесі середньовічних університетів Західної Європи.

У XVII–XVIII ст. дослідники займали ворожу позицію щодо своїх середньовічних колег-попередників (К. Келлер, Г. Хорн, Д. Канжа).

У часи раціоналістичного мислення епохи Просвітництва XVIII століття посилилася ворожість інтелектуалів до церкви й церковної освіти, релігійних пересудів, неосвіченості нижчого духовенства, обмежень свободи особистості та порушення здорового глузду, адже історичний період від падіння Риму й до кінця XV ст. просвітники вважали недостойним для дослідження шкільницьких ідей (Л. де Грас, Р. Додслі, Дж. Локк, Е. Гіббон).

У XIX ст. римо-ірландська спадщина в європейській університетсько-шкільній системі несподівано була суттєво переглянута винятково з позитивних позицій. У зв'язку з романтичними настроями XIX ст. в європейському суспільстві з'являється усвідомлення того, що коли Середньовіччя відійшло в минуле, то зникло щось надзвичайно значиме. Формуються переконання, що Середньовіччя – це епоха, коли природне середовище було здоровішим, прекрасним і чистим, люди – відвертішими, духовнішими, мораль закликала до дотримання загальнолюдських норм спільного життя в соціумі, філософія узгоджувала науку й релігію настільки це було можливим (А. Кляйнклаусц, М. Цемгі, М. Противний).

У другій половині XIX – на початку XX століть у російській історіографії з'являються професійні дослідження, присвячені розвитку освіти в Імперії Карла Великого та формування західноєвропейського середньовічного університету (А. Любюдюв, М. Суворов, О. Копилова, А. Петров, В. Преображенський).

На початку XX – у 50-ті роки XX ст. розпочинає відроджуватися інтерес до творчості християнських педагогів раннього Середньовіччя. З'явилася робота Б. Рамма «Світські та духовні начала в культурі раннього Середньовіччя: докаролінгський період» (1938), І. Гливенка «Лекції з римської літератури. Лекції із середньовічної літератури» (1913), Е. Джонса «Social Aspects of mediaval Psychoanalysis» (1924).

У 40-і роки XX ст. з'являються роботи О. О. Фортунатова, також присвячені теоретико-практичній педагогічній діяльності Алкуїна («Алкуїн як діяч Каролінгського відродження» (1940); «Алкуїн і його учні», (1948)). Із зарубіжних доробків цього періоду варто відзначити працю відомого німецького філософа, представника «Марбургської школи» Германа Коена «Релігія розуму» (1913), присвячену дослідженню проблеми тлумачення в Каролінгську епоху «Вітхого Заповіту».

В останній чверті XX століття в дослідженнях мова більше велася про індивідуальну модель конкретного християнського діяча, ніж про загальну систему формування нової європейської культури завдяки римо-ірландським традиціям (В. Рабінович, О. Фортунатов).

Наприкінці XX – на поч. XXI ст. з'являються праці: М. Петрової, що висвітлюють історичний період переходу від пізньої Античності до раннього Середньовіччя: «Грамматична наука пізньої античності і середні віки» (1999), «Маціан Капелла (просопографічний нарис)» (2000), «Літературні та історичні джерела Ейнхарда» (2005); В. Безрогова, серед яких «Антологія педагогічної думки християнського Середньовіччя» (1994), «Послушник і школяр, наставник і магістр. Середньовічна педагогіка в особах і текстах» (1996), «Порівняльно-історичні дослідження педагогічних систем і традицій в античності та середньовіччі» (2001); Г. Пікова «Біблія та уявлення європейців у 8–12 ст.» (1995), «Реноваційна педагогіка Каролінгського Відродження та педагогічні ідеї Алкуїна» (2000), «Схоластика в контексті історії європейської цивілізації» (2005); О. Сидорова «Найближче коло франкського короля в першій половині IX століття: ідеали поведінки і культурна практика (за матеріалами хроніки Нітхарда)» (2000), «Деякі особливості політичної культури каролінгського часу» (2001), «До питання культури читання в середньовічну епоху» (2005), «Пам'ятки каролінгської історіографії в західноєвропейській рукописній традиції IX–XII ст.» (2005), «Відзвук сьогодення: історична думка в епоху Каролінгського відродження» (2006); І. Цебрій «Аналіз ідей ранньохристиянських педагогів (Боєція, Кассіодора, Григорія Великого, Ісидора, Алкуїна, Беди, Егберта) в дослідженнях другої половини XX – початку XXI ст.» (2011), «Духовне життя й освіта Західної Європи в періоди перших «варварських» відроджень» (2007), «Універсальний напрям у ранньосередньовічній освіті: педагогічна модель Алкуїна» (2011), «Роль поезії в педагогічних моделях християнських педагогів пізньої Античності і Середньовіччя» (2012), «Духовно-моральна парадигма в творчій спадщині ранньохристиянських наставників середньовічної Європи» (2012).

**Мета статті** – розкрити методологічні підходи дослідження проблеми розвитку римо-ірландських традицій у європейській системі освіти середньовіччя: історико-педагогічний, біографічний, антропологічний, аксіологічний, адаптивний, етнофункціональний, мікроструктурний, цілісний, кількісний, квалітативний (якісний), мультидисциплінарний (трансдисциплінарний), структурно-функціональний, герменевтичний, культурологічний.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У процесі наукового пошуку з'ясовано, що на сучасному етапі вивчення минулого досвіду шкільної та університетської науки, основних тенденцій розвитку світового педагогічного процесу, виявлення її національної й зарубіжної специфіки, здатність прогнозування пріоритетних напрямів розвитку вітчизняної освіти можливо лише на основі глибокого розуміння здобутків минулих епох. Кожний період розвитку суспільства призводить до перегляду старих концепцій, які поступалися місцем новим. Складність і комплексний характер досліджуваної проблеми передбачає значну кількість наукових підходів до її вивчення та можливостей використання окремих складників на сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти, що знаходиться в стадії творчого пошуку та реформування.

Розглядаючи історико-педагогічну проблему в історичній ретроспективі, нами було використано антропологічний та історико-педагогічний підходи. Мета антропологічного підходу – дослідження закономірностей проходження процесу взаємодії в системі «людина – людина» в ситуації передачі накопиченого людством досвіду наступним поколінням, визначення основних законів функціонування цього процесу, формування наукового категоріального апарату, зважаючи на те, що предметом педагогічної антропології є людина в її становленні у процесі соціалізації й виховання, а також механізми, етапи цього становлення, суспільні чинники, що сприяють її розвитку через призму педагогічної цілеспрямованої мети, тобто наукового обґрунтування завдань історико-педагогічної діяльності.

Для розуміння місця римо-ірландської вченої традиції в університетсько-шкільній системі Середньовіччя необхідно знати про попередні традиції та ідеї на європейському континенті до прибуття туди ченців із «Зеленого острова» та Британії. За допомогою антропологічного підходу з'ясовано ті нововведення, що вніс у шкільну монастирську систему Алкуїн Йоркський в добу Каролінгського Відродження та осмислено шкільну реформу в Імперії Карла Великого (Сайбеков, & Рябокін, 2020).

Формування людини як феномену культурного походження є предметом історико-педагогічного підходу. Для неперервності традицій, прийнятих у суспільстві обраної для дослідження епохи, необхідна передача дорослими дитині (юнаку) культурних зразків поведінки, спілкування та діяльності. Завдяки застосуванню цього підходу визначено, як саме Алкуїн Йоркський передавав досвід ірландських монастирських шкіл в Імперії Карла Великого, а пізніше як П'єр Абеляр використав досвід Алкуїна при формуванні паризької навчальної системи.

Аксіологічний (ціннісний) підхід для нашого дослідження відіграв роль механізму зв'язку між практичним і пізнавальним підходами, став з'єднуючою ланкою між теорією і практикою. Його було застосовано в дослідженні епістолярної спадщини учнів Алкуїна Йоркського, нащадків його вченої шкільної традиції.

Сприйняття римо-ірландської вченої спадщини послідовниками Алкуїна мало кілька етапів: 1) власне позитивно-емоційне сприйняття навчання на емпіричному рівні; 2) усвідомлене сприйняття значення знання та вміння їхнього вчителя його передати; 3) уміння певним чином трансформувати ці цінності в нових суспільних умовах; 4) здатність реалізувати ці цінності у побудові власного навчально-виховного процесу; 5) закріплення ціннісного ставлення до діяльності та поведінки школярів (Сайбеков, & Рябокін, 2020).

Одним із методологічних підходів дослідження проблеми розвитку римо-ірландських традицій у європейській системі освіти Середньовіччя став біографічний підхід, оскільки сукупність умов, подій та вчинків, цілеспрямованої діяльності на досягнення кінцевої мети життя тієї чи іншої особи визначало акомодацию нею найближчого соціуму, втілення своїх далекоглядних планів і побудову майбутньої стратегії поведінки; педагогічно-персоніфікований підхід, який дуже наближений до біографічного, дозволив розкрити ментальну модель поведінки конкретного діяча Каролінгського відродження або професора університету, його внесок у європейську середньовічну культуру (Сайбеков, & Рябокін, 2020).

Для здійснення дослідження впровадження римо-ірландської традиції в навчально-виховний процес шкіл та університетів материкової Європи визначальне значення було надано адаптивному підходу. Його застосування дозволило виявити специфіку еволюційних ціннісних орієнтирів у процесі навчання, поступову переоцінку цінностей, пристосування до динамічно мінливих умов передачі знань у школах та університетах раннього та класичного Середньовіччя.

Завдяки застосування адаптивного підходу було зроблено висновок, що прилаштування учнів до системи навчання й виховання в «капітульних» колах і Палаціумі відбувалася достатньо швидко й майже безболісно. Ця система була спрямована на те, щоб у короткий термін часу переконати дітей, відданих до школи, у ціннісних орієнтирах навчання і домогтися цього так, щоб для них навчання стало ціннісним орієнтиром (Сайбеков, & Рябокін, 2020).

Застосування етнофункціонального підходу, в центрі якого знаходиться уявлення про систему етнофункціональних переваг людини, її ставлення до власної етнічної ідентифікації у контексті обраного ним типу освіти дозволило з'ясувати, наскільки учні сприймали навчання уніфікованою латинською мовою і чи не було в них бажання спілкуватися між собою мовою своєї країни та власних предків (Дворецкая, 1979).

Чільним методологічним підходом дослідження проблеми розвитку римо-ірландських традицій у європейській системі освіти Середньовіччя є мікроструктурний підхід, завдяки якому аналізується координація дій та операцій, що утворюють проміжну фактуру – «мікроструктуру». Через «мікроструктуру» легко простежити різні види пізнавальної та виконавської діяльності. Завдяки цьому підходу проаналізовано математичну методику Алкуїна та його послідовників, арифметичні дії, логічні міркування та умовиводи, формування в учнів такого стилю мислення, як у їхнього вчителя (Сидорова, 1999). У процесі дослідницької роботи було встановлено закономірності сприйняття і запам'ятовування інформації, виконання складних математичних і логічних операцій у ході розв'язання того чи іншого математичного завдання, способи механічного відтворення й здатність до логічного мислення.

Використання цілісного підходу як сукупності ідей, принципів, завдань, методів і прийомів, форм організації навчально-виховного процесу і результатів при дослідженні такого феномену, як римо-ірландська вчена традиція в системі шкіл та університетів материкової Європи, дозволило поєднати елементарні уявлення про значення сформованості рівня «вченості» Каролінгського відродження світової науки. Цей підхід дозволив підтвердити думку попередніх дослідників, що «каролінгська традиція», основу якої складала римо-ірландська вчена спадщина, стала «підвалинами» для європейського університету, оскільки того, що залишилося на материковій Європі після знищення Остготського королівства та арабського завоювання, було недостатньо (Сайбеков, & Рябокін, 2020).

Для розуміння кількісних ознак явищ, що досліджуються, а також процесів за рівнем їх значущості застосовано кількісний підхід. Завдяки йому було з'ясовано: 1) доступність і послідовність завдань у викладацькій системі Алкуїна Йоркського та його послідовників; 2) співвідношення між вірою і цінністю знань; 3) застосування індивідуального підходу наставника розвитку школярів Палаціуму, допущення чи недопущення їх до вивчення наступного рівня – дисциплін квадривіуму. Цей підхід передував квалітативному підходу (Сайбеков, & Рябокін, 2020).

При дослідженні римо-ірландської вченої спадщини в системі шкіл та університетів материкової Європи застосовано квалітативний (якісний) підхід. Завдяки його використанню визначено ті складники, що простежуються упродовж кількох століть після епохи Каролінгського ренесансу: мистецтво риторики, діалектика, правила граматики та «каролінгський мінускул», математичні задачі-загадки Алкуїна в контексті риторики, алегоричне тлумачення Біблії, система заохочення й покарання, метод силогізму, визнання складнощів квадривіуму перед тривіумом тощо (Адауров, 2002).

Зважаючи на те, що навчально-виховна система Алкуїна Йоркського та його університетських наступників передбачала розгляд кожного явища за межами будь-якої однієї навчальної дисципліни, доцільним стало використання мультидисциплінарного (трансдисциплінарного) підходу. Це дозволило



виявити широту пізнання й інтересів представників римо-ірландської вченої традиції та шляхів передачі їх своїм учням. Знання таких дисциплін, як граматики, риторика, діалектика, математика, філософія, латина та грецька мови, викладання їх у монастирській та капітульних школах дозволили Алкуїну значно розширити межі тієї сфери освіти, що була до нього на території материкової Європи (Кенигсбергер, 2001).

Завдяки структурно-функціональному підходу було проаналізовано університетсько-шкільну систему освіти в усій сукупності її компонентів (мети, змісту, засобів, а також процесу, структури, зв'язків, функцій) та виявлено в ній те, що було спільним і відмінним або особливим. Структурно-функціональний підхід найкращим чином дозволив простежити структуру освіти Середньовіччя та з'ясувати, як змінювалися її складові елементи, порушувалося чи не порушувалося їхнє співвідношення відповідно до функцій, що діяли в середині структури (адаптивної, цілеспрямованої, інтегративної та функції регулювання прихованих напружень), залишаючи незмінним її основи (Сайбеков, & Рябокін, 2020).

У дослідженні використано герменевтичний підхід, що ґрунтується на сукупності принципів і методів тлумачення й інтерпретації авторських текстів, документальних джерел, підручників тієї епохи, який дозволив виявити основи римо-ірландської вченої традиції в університетсько-шкільній системі Середньовіччя, допоміг дати їй високу оцінку. Цей підхід використовується аналітичним джерелознавством. Оскільки спадщина представників середньовічної вченої традиції представлена джерелами різних напрямів (настановними, математичними, риторичними, епістолярними тощо), маємо можливість зрозуміти мету та завдання ченців-учителів.

Культурологічний підхід передбачав виявлення умов для самовизначення, самотворення й самореалізації людини в культурі, освіті, вихованні та «вченій традиції» окресленої епохи. Він ґрунтувався на ідеях філософії та людської психології (Алкуїн, Рабан Мавр, П'єр Абеляр та ін.). У своїй діяльності вони намагалися адекватно сприймати дитину, проявляли відкритий інтерес до особистих нахилів (Курціус, 2007).

Таким чином, можна стверджувати, що поле дослідження впровадження римо-ірландської спадщини в університетсько-шкільну систему Середньовіччя досить змістовне. «Вченість» і педагогічні надбання ірландських ченців стали провідним предметом наукового аналізу середини XVIII – початку XXI століття. Проте відсутність узагальнюючих праць, які б відтворили цілісну проблему римо-ірландської спадщини в університетсько-шкільній системі Середньовіччя, де б гармонійно узгоджувалися теоретичний, практичний і технологічний компоненти, а також їхня реалізація через упровадження в навчальну систему діалектики, риторики, піітики та дисциплін квадривіуму, потребує сьогодні переосмислення педагогічної спадщини з метою дослідження позитивного досвіду педагогічних напрацювань Середньовіччя (Сайбеков, & Рябокін, 2020).

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.** Отже, нами було визначено методологічні підходи дослідження проблеми розвитку римо-ірландських традицій у європейській системі освіти Середньовіччя, провідними серед яких є історико-педагогічний, біографічний, педагогічно-персоніфікований, аксіологічний, антропологічний, культурологічний, етнофункціональний, мультидисциплінарний, цілісний, структурно-функціональний, герменевтичний тощо, які допомагають повноцінно дослідити проблему та розкрити найскладніші завдання.

Перспективним напрямом подальших наукових пошуків можна визначити дослідження теоретичних засад формування римо-ірландської освітньої традиції та її значення для європейської університетсько-шкільної системи.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Абеляр П'єр. Да и нет: Знаменитые философы раннего и классического Средневековья. Санкт-Петербург : Алтея, 2003. С. 187–259.
- Ададуров В. История Франции. Королевское государство и создание нации (от начал до конца XVIII века). Москва : Слово, 2002. 640 с.
- Аноним. Жизнь императора Людовика. *Историки эпохи Каролингов* / ред. А. И. Сидоровой. Москва : РОССПЭН, 1999. С. 37–94.
- Дворецкая И. А. Павел Варнефрид как историк и этнограф (к вопросу о влиянии позднеимперской культуры на мировоззрение писателя). *Античный мир и археология*. 1979. Вып. 4. С. 31–62.
- Кенигсбергер Г. Г. Средневековая Европа, 400–1500 годы. Москва : Весь Мир, 2001. 304 с.
- Курціус Е. Європейська література і латинське середньовіччя. Львів : Літопис, 2007. 752 с.
- Петрова М. С. Грамматическая наука в поздней античности и средние века: Ars minor Доната. *Диалог со временем*. 1999. Вып. 1. С. 295–305.
- Сайбеков М. Г., Рябокін А. О. Вестготська і римо-ірландська вчені традиції в генезі європейської початкової та вищої школи. Полтава, 2020. 270 с.

#### REFERENCES

- Abeliar Per. (2003). *Da i net: Znamenitye filosofy rannego i klassicheskogo Srednevekovia* [Yes and No: Famous Philosophers of the Early and Classical Middle Ages]. Sankt-Peteburg: Alteia [in Russian].
- Adadurov, V. (2002). *Istoriia Frantcii. Korolevskoe gosudarstvo i sozdanie natsii (ot nachal do kontca XVIII veka)* [History of France. Royal state and nation building (from the beginning to the end of the 18th century)]. Moskva: Slovo [in Russian].

- Anonim. Zhizn imperatora Liudovika [Anonymous. The life of the emperor Louis]. (1999). In A. I. Sidorova (Ed.), *Istoriki epokhi Karolingov [Historians of the Carolingo era]* (pp. 37-94). Moskva: ROSSPEN [in Russian].
- Dvoretckaia, I. A. (1979). Pavel Varnefrid kak istorik i etnograf (k voprosu o vliianii pozdnerimskoi kultury na mirovozzrenie pisatel'ia) [Pavel Varnefrid as a historian and ethnographer (on the question of the influence of late Roman culture on the writer's worldview)]. *Monde antique et archeologie*, 4, 31-62 [in Russian].
- Kenigsberger, G. G. (2001). *Srednevekovaia Evropa, 400–1500 gody [Medieval Europe, 400-1500]*. Moskva: Ves Mir [in Russian].
- Kurtsius, E. (2007). *Yevropeiska literatura i latynske serednovichchia [European literature and the Latin Middle Ages]*. Lviv: Li-topys [in Ukrainian].
- Petrova, M. S. (1999). Grammaticheskaiia nauka v pozdnei antichnosti i srednie veka: Ars minor Donata [Grammaticheskaiia nauka v pozdnei antichnosti i srednie veka: Ars minor Donata]. *Dialogue with Time*, 1, 295-305 [in Russian].
- Saibekov, M. H., & Riabokin, A. O. (2020). *Vesthotska i rymo-irlandska vcheni tradytsii v henezi yevropeiskoi pochatkovoii ta vyshchoi shkoly [Visigoth, Roman and Irish scholarly traditions in the genesis of European elementary and higher education]*. Poltava [in Ukrainian].

ALINA RYABOKON

#### THE RESEARCH METHODOLOGICAL APPROACHES OF THE PROBLEM OF THE HIBERNO-ROMAN TRADITIONS DEVELOPMENT IN THE MEDIEVAL EUROPEAN EDUCATION SYSTEM

In the process of scientific research the methodological tools of research of development of Roman-Irish traditions in the European system of education of the Middle Ages in unity of historical-pedagogical, biographical, anthropological, axiological, adaptive, ethnofunctional, microstructural, integral, quantitative, qualitative (qualitative), multiple structural-functional, hermeneutic, culturological approaches.

Thanks to the application of a historical-pedagogical approach it was determined how Alcuin of York transmitted the experience of Irish monastic schools in the Charlemagne's Empire, and later how Pierre Abelard used the Alcuin's experience in shaping the Parisian educational system.

The biographical approach allowed revealing the mental model of a particular figure behavior of the Carolingian Renaissance or a university professor, his contribution to European medieval culture.

An anthropological approach was used to elucidate the innovations that Alcuin of York introduced into the school monastic system at times of the Carolingian Renaissance and to comprehend school reform the Charlemagne's Empire.

The axiological approach was used in the study of the Alcuin of York students' epistolary heritage, the descendants of his scholarly school tradition.

The application of the adaptive approach allowed identifying the specifics of evolutionary values in the learning process, the gradual reassessment of values, adaptation to the dynamically changing conditions of knowledge transfer in schools and universities of the early and classical Middle Ages.

Applying an ethno-functional approach reveals how students perceived learning in unified Latin and whether they had a desire to communicate with each other in the language of their country and their own ancestors.

Through the application of the microstructural approach, the patterns of perception and memorization of information, the performance of complex mathematical and logical operations in solving a mathematical problem, methods of mechanical reproduction and the ability to think logically were established.

A holistic approach has confirmed the opinion of previous researchers that the "Carolingian tradition", based on the Roman-Irish scientific heritage, became the "foundation" for a European university, because what remained in mainland Europe after the destruction of the Ostrogothic kingdom and the Arab conquest was not enough.

The quantitative approach use enabled clarifying the accessibility and consistency of tasks in Alcuin York's teaching system and his followers, as well as the relationship between faith and the value of knowledge.

The qualitative approach use allowed identifying those components that have been traced for several centuries after the Carolingian Renaissance, including the system of encouragement and punishment, the method of syllogism, and recognition of the quadrivium complexity before the trivium, etc.

Given that the educational system of Alcuin of York and his university successors provided for the consideration of each phenomenon outside of any one discipline, it was advisable to use a multidisciplinary (trans-disciplinary) approach.

Due to the use of structural-functional approach in it was analyzed the university-school education system in all its components (purpose, content, means, as well as process, structure, connections, functions) and identified what was common, different, or special in it.

The hermeneutic approach use allowed identifying the foundations of the Hiberno-Roman scientific tradition in the university-school system of the Middle Ages, helped to highly appreciate it.

The culturological approach presupposed the identification of the conditions for human self-determination, self-creation and self-realization in the culture, education, upbringing and "scientific tradition" of the outlined epoch.

**Key words:** *university; Hiberno-Roman traditions, Middle Ages; historical-pedagogical approach; biographical approach; anthropological approach; axiological approach; adaptive approach; ethno-functional approach; microstructural approach; holistic approach; quantitative approach; qualitative approach; multidisciplinary (trans-disciplinary) approach; structural-functional approach; hermeneutic approach; culturological approach; quadrivium.*

УДК 376:353:3.071 ("21"11/2017"21")

DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2021.77.239310>

СВІТЛАНА ШЕВЧЕНКО

ORCID <http://orcid.org/0000-0002-0432-8893>

(Київ)

*Place of work: Department of History and Philosophy of Education Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine**Country: Ukraine**E-mail: shevchenko\_s\_n@ukr.net*

## НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНІ ЦЕНТРИ ЯК РІЗНОВИД РОЗВИТКУ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ 2011-2017 РР.)

У статті представлено результати аналізу історико-педагогічної літератури та нормативно-правових документів у галузі освіти історичні передумови відкриття навчально-реабілітаційних центрів (НРЦ). З'ясовано їх особливості діяльності у контексті актуальних підходів шкільної освіти для дітей з особливими потребами. Обґрунтовано актуальність проблеми розвитку навчально-реабілітаційних центрів які зумовлені освітніми потребами, складними порушеннями розвитку дітей з особливими потребами, діяльність якого передбачає здійснення комплексних реабілітаційних заходів, спрямованих на відновлення здоров'я, здобуття освіти відповідного рівня, розвиток та корекцію їх порушень. До основних завдань різних типів НРЦ належали: забезпечення права дітей із складними вадами розвитку на здобуття відповідного рівня дошкільної та загальної середньої освіти відповідно до їх можливостей, здібностей з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку; забезпечення ранньої соціалізації та підготовки таких дітей до здобуття відповідного рівня дошкільної та загальної середньої освіти шляхом спеціально організованого навчально-виховного процесу в комплексі з психолого-педагогічною, медичною, фізичною, соціальною реабілітацією; формування громадянської позиції, власної гідності, готовності до трудової діяльності, відповідальності за свої дії; забезпечення системного кваліфікованого психолого-медико-педагогічного супроводу дітей з урахуванням стану їх здоров'я, особливостей психофізичного розвитку; надання реабілітаційних послуг згідно з індивідуальною програмою реабілітації дитини-інваліда; надання психолого-педагогічної допомоги батькам (особам, які їх замінюють), які виховують дітей-інвалідів, з метою залучення їх та дітей до навчально-виховного та реабілітаційного процесу.

Визначено, що теоретичні основи створення навчально-реабілітаційних центрів передбачали різноманітність та універсальність. Їх особлива роль полягала у забезпеченні інноваційного розвитку вітчизняної реабілітаційної педагогіки що і було найкращим забезпеченням у навчально-виховному розвитку (корекції порушень мовлення тощо) у дітей з особливими потребами. Доведено, що їх особливості умов виховання, навчання, утримання дітей в навчально-реабілітаційних центрах визначалися гнучкою системою навчальної, виховної та корекційно-реабілітаційної роботи; створенням спеціальних умов для корекційної спрямованості навчання, виховання та подолання порушень фізичного та психічного розвитку, формування мовлення та інших психічних процесів, поліпшення стану здоров'я з урахуванням характеру порушення розвитку; здійсненням індивідуального та диференційованого підходу у навчанні та реабілітації дітей із складними вадами розвитку відповідно до особливостей навчально-пізнавальної діяльності з урахуванням характеру порушення розвитку.

**Ключові слова:** навчально-реабілітаційні центри (НРЦ); діти з особливими потребами; шкільна освіта; комплексні реабілітаційні заходи; розвиток; корекція порушень.

**Постановка проблеми.** Сучасне законодавство України в галузі освіти забезпечує правові засади подальшого розвитку системи освіти в частині створення умов для навчання, реабілітації, соціальної адаптації, інтеграції в суспільство дітей з особливими потребами. Нині реформування загальної середньої освіти спрямоване на «розширення функцій, надання нових освітніх послуг, а отже максимальне збереження та використання висококваліфікованих фахівців та матеріально-методичної бази тощо» для дітей з особливими потребами (Литовченко, 2017).

Відповідно до Закону України «Про загальну середню освіту», розділу IV Національного плану дій на 2012 рік щодо впровадження Програми економічних реформ на 2010-2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава», затвердженого Указом Президента України від 12 березня 2012 р. №

187 було затверджено нове «Положення про навчально-реабілітаційний центр», яке визначало організаційні засади діяльності навчально-реабілітаційного центру незалежно від форми власності та підпорядкування. Ці та інші нормативно-правові документи були розроблені і спрямовані на розвиток шкільної освіти для дітей з особливими потребами, зміни у сучасному українському суспільстві які актуалізували нові різнотипні заклади для цих дітей. У них вони могли адаптуватися до навчально-виховного процесу не залежно від своїх особливостей, до нових умов життя, визначення свого місця у соціумі. Напрями державної освітньої політики сприяли у реалізації прав на рівний доступ до якісної освіти, забезпечення можливостей для особистісного інтелектуального і професійного розвитку дітей з особливими освітніми потребами. У цей час діти з особливими потребами могли здобувати освіту у різних типах загальноосвітніх навчальних закладів: спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах (спеціальні загальноосвітні школи з продовженим днем, школи-інтернати, спеціальні навчально-виховні комплекси, об'єднання, навчально-реабілітаційні центри далі - НРЦ), загальноосвітніх школах зі спеціальними та інклюзивними класами. Для учнів, які за станом здоров'я не могли відвідувати навчальний заклад, місцеві органи управління освітою організовували індивідуальне або дистанційне навчання (Литовченко, 2017).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Історіографія дослідження свідчить, що у роки незалежності було визначено нову методологію розвитку спеціальної освіти (В. Засенко, А. Колупаєва, О. Таранченко та ін.), яка передбачає: створення умов для здобуття дітьми різних освітніх рівнів, не залежно від стану здоров'я, зокрема, наявності тих чи інших порушень психофізичного розвитку; спрямування освіти на задоволення потреб дітей та їхніх батьків шляхом надання освітніх послуг (до яких відносимо і реабілітаційні, корекційно-розвиткові тощо); розширення мережі навчальних установ та надання батькам прав вибору освітньої моделі для своєї дитини.

**Мета статті показати** навчально-реабілітаційні центри як різновид розвитку середньої освіти для дітей з особливими потребами у 2011-2017рр.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сучасна інновація полягає у забезпеченні права вибору варіативних моделей здобуття освіти дітьми з особливими потребами. З огляду «на запит батьків – основних замовників освітніх послуг, захисників інтересів дитини» у досліджуваний період було відкрито освітньо-реабілітаційні середовища відповідно до потреб кожної дитини (Литовченко, 2017). Метою розвитку мережі НРЦ було відкриття цих закладів у регіонах України (наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 20.11.2012 «Про затвердження перспективного плану розвитку навчально-реабілітаційних центрів») (Положення про..., 2012).

Аналіз літературознавчих джерел свідчить про те, що ще у середині 90-х років ХХ ст., за ініціативи недержавних організацій і батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку та підтримки міжнародних недержавних фондів було відкрито навчально-реабілітаційні центри як спеціальні заклади нового типу. Контингент вихованців становив: діти з аутизмом, складними комплексними порушеннями, які мали обмеження у навчанні в традиційних закладах. З'ясовано, що перше «Положення про навчально-реабілітаційний центр» було у 1997р. і, в 2012 році розроблено та затверджено нове Положення (далі – НРЦ), відповідно НРЦ – загальноосвітній навчальний заклад для дітей з особливими освітніми потребами, зумовленими складними порушеннями розвитку, діяльність якого передбачала здійснення комплексних реабілітаційних заходів, спрямованих на відновлення здоров'я, здобуття освіти відповідного рівня, розвиток та корекцію порушень (Наказ МОН України від 16 серпня 2012 року). НРЦ це інноваційний, новий тип навчального закладу де реабілітація розглядалася як комплексний процес, у контексті якого психолого-педагогічний супровід був одним з основних. До завдань НРЦ належали:

- забезпечення права дітей із складними вадами розвитку на здобуття відповідного рівня дошкільної та загальної середньої освіти відповідно до їх можливостей, здібностей з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку;
- забезпечення ранньої соціалізації та підготовки таких дітей до здобуття відповідного рівня дошкільної та загальної середньої освіти шляхом спеціально організованого навчально-виховного процесу в комплексі з психолого-педагогічною, медичною, фізичною, соціальною реабілітацією;
- формування громадянської позиції, власної гідності, готовності до трудової діяльності, відповідальності за свої дії;
- забезпечення системного кваліфікованого психолого-медико-педагогічного супроводу дітей з урахуванням стану їх здоров'я, особливостей психофізичного розвитку;
- надання реабілітаційних послуг згідно з індивідуальною програмою реабілітації дитини-інваліда;
- надання психолого-педагогічної допомоги батькам (особам, які їх замінюють), які виховують дітей-інвалідів, з метою залучення їх та дітей до навчально-виховного та реабілітаційного процесу.

*Особливості умов* навчання в НРЦ визначалися такими чинниками:

- гнучкою системою навчальної та корекційно-реабілітаційної роботи;
- створенням спеціальних умов для корекційної спрямованості навчання, виховання та подолання порушень фізичного та психічного розвитку;
- здійсненням індивідуального та диференційованого підходу у навчанні та реабілітації дітей.

Важлива роль навчально-реабілітаційних центрів була у забезпеченні права на освіту в поєднанні з комплексною реабілітацією учнів. Тому реабілітаційне відділення, у якому надавали корекційно-розвиткові послуги постійному контингенту (діти з особливими освітніми потребами, які були учнями НРЦ) та змін-

ному (вихованці дошкільних навчальних закладів з інклюзивними групами, учні класів з інклюзивним навчанням та спеціальних класів ЗНЗ, учні, які навчалися за індивідуальною формою та інші), було невід'ємною структурною складовою НРЦ. Кількість учнів центру не повинна була перевищувати потужності закладу; для дітей працювало обладнане реабілітаційне відділення; обладнані кабінети для надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг відповідно до профілю центру. Також заклад міг мати змінний контингент дітей.

Відповідно до «Плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року», затвердженого Наказом МОН від 21.12.2009 р. № 1153 було передбачено питання щодо утворення навчально-реабілітаційних центрів на базі спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів, залучення фахівців і використання обладнання зазначених шкіл з метою поліпшення навчання дітей, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку, в класах з інклюзивним навчанням і спеціальних класах загальноосвітніх навчальних закладів. Тому у структурі НРЦ створювалися центри раннього втручання, консультативні пункти для батьків, ресурсні центри інклюзивної освіти, соціально-психологічні служби і, почали працювати НРЦ створені на базі спеціальних шкіл-інтернатів для дітей із порушеннями слуху, зору, що використовували потенціал, ресурси цих закладів і утворювалися різні моделі НРЦ для дітей із складними порушеннями розвитку, а саме:

- для дітей, які мають порушення слуху у поєднанні з іншими порушеннями;
- для дітей, які мають порушення зору у поєднанні з іншими порушеннями;
- для дітей, які мають порушення інтелектуального розвитку у поєднанні з іншими порушеннями;
- для дітей, які мають порушення опорно-рухового апарату у поєднанні з іншими порушеннями;
- для дітей з розладами спектру аутизму.

Прикладом була низка спеціальних шкіл на базі яких створено НРЦ:

• для дітей зі зниженим слухом на базі якої вперше у 2001 р. було створено «Кам'янець-Подільський багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр» (директор – І. Ганушкевич, до 2016 року – О. Доложевський);

• спеціальна школа для слабочуючих дітей де було створено у 2008 р. Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр, у 2012 р. розширив спектр послуг, започаткував напрями роботи на запит часу і функціонував як «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний ресурсно-методичний центр корекційної роботи та інклюзивного навчання» (м. Дніпро), а згодом відкрилося на базі Центру реабілітаційне відділення для дітей з розладами аутичного спектра (директор – І. Родименко);

• спеціальної школи для глухих дітей у 2011 р. було відкрито «Чернівецький обласний навчально-реабілітаційний центр № 1» (директор – О. Савчук);

• у 2016 р. на базі спеціальної школи для глухих дітей № 6 створено перший НРЦ (директор – Л. Шевченко) де надавав значний спектр освітніх та реабілітаційних послуг, які надавали різні установи, актуальним було створення інформаційної бази послуг для батьків, фахівців, управлінців.

На базі *Благодійної установи НРЦ «Джерело» м. Львова* було створено Львівський міський центр реабілітації (1990), засновано батьками відділення розвитку дитини з тяжкими порушеннями зору, руху та ін.; комунального загальноосвітнього навчального закладу I-II ступенів «Навчально-реабілітаційний центр №17» м. Києва (директор Остапенко Л.); комунального закладу Львівської обласної ради КЗ ЛОР Навчально-реабілітаційного центру I-II ст. «Довіра»; комунального закладу освіти «Дніпропетровський навчально-реабілітаційний центр №10» та ін. У центрах за наявності матеріально-технічної бази та відповідних фахівців за погодженням із засновником було створено класи (дошкільні групи) для дітей з особливими освітніми потребами, незумовленими складними порушеннями розвитку:

- для дітей з порушенням слуху;
- для дітей з порушенням зору;
- для дітей з порушенням інтелектуального розвитку;
- для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату;
- для дітей з тяжкими порушеннями мовлення;
- для дітей з розладами спектру аутизму;

у багатопрофільних центрах – для дітей із порушеннями зору, слуху, інтелектуального розвитку, опорно-рухового апарату, тяжкими порушеннями мовлення, розладами спектру аутизму («крім легких»). Дошкільні групи та класи забезпечували здобуття дошкільної та/або загальної середньої освіти відповідно до Базового компоненту дошкільної освіти та Державних стандартів загальної середньої освіти та діяли відповідно до Положення про спеціальну загальноосвітню школу, затвердженого постановою Кабінету Міністрів від 14.06.03.2000 № 964 (Про затвердження..., 2000).

На підставі науково-педагогічної літератури та положення НРЦ встановлено, що особливості структури НРЦ які були створені у межах середньої загальноосвітньої школи-інтернату полягали у тому, що було передбачено три варіанти здобуття освіти, а саме: загальноосвітня підготовка та корекційно-розвивальне навчання, компенсаторно-адаптаційне навчання, реабілітаційне навчання (індивідуально сплановане навчання для дітей зі складними комплексними порушеннями); функціонували відділення медичної реабілітації, корекційно-виховної роботи та розвитку дитини, професійно-технічної освіти, соціально-пси-

хологічна служба. З'ясовано, що в досліджуваний період в Україні діяли різнотипні заклади нового типу, однаковим для всіх була реалізація системного підходу до корекційної спрямованості навчально-виховного процесу. Різницею були порушення дітей яке забезпечувалося особливостями реабілітаційного напрямлення. Визначено, що у створенні НРЦ використано кадровий потенціал спеціальних шкіл, медичних працівників, психологів, соціальних педагогів, а також взято матеріальний ресурс спеціальних шкіл, що сприяв забезпеченню комплексного процесу реабілітації дітей з особливими потребами.

**Висновки з даного дослідження.** Таким чином, доведено роль різних типів закладів НРЦ у роботі корекційної як складової навчальної, яка потребувала розширення функцій, а отже надання освітніх та реабілітаційних послуг відповідно до потреб кожної дитини. Також висвітлено особливості діяльності навчально-реабілітаційних центрів як інноваційного, нового типу навчального закладу на теренах України та виділено їх напрями роботи.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Литовченко С. Навчально-реабілітаційний центр як сучасна форма організації освіти дітей з порушеннями слуху. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. Вип. 1. 2017. С. 78–85.
- Міністерство освіти і науки України. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/osvita-osib-z-osoblivimi-potrebami/>
- Положення про навчально-реабілітаційний центр : наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 16.08.2012 р. № 920. URL: <https://studfile.net/preview/5242153/page:26/#52>
- Про затвердження Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку : Постанова Кабінету Міністрів України від 14.06.2000 р. № 964. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1219-08#Text>

#### REFERENCES

- Lytovchenko, S. (2017). Navchalno-reabilitatsiyni tsestr yak suchasna forma orhanizatsii osvity ditei z porushenniamy slukhu [Educational and rehabilitation center as a modern form of education of children with hearing impairments]. *A special child: education and upbringing*, 1, 78-85 [in Ukrainian].
- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy [The Ministry of Education and Science of Ukraine]. (2021). Retrived from: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/osvita-osib-z-osoblivimi-potrebami/> [in Ukrainian].
- Polozhennia pro navchalno-reabilitatsiyni tsestr [Regulations on the training and rehabilitation center] No. 920. (2012). Retrived from <https://studfile.net/preview/5242153/page:26/#52> [in Ukrainian].
- Pro zatverdzhennia Polozhennia pro spetsialnu zahalnoosvitniu shkolu (shkolu-internat) dlia ditei, yaki potrebiut korektsii fizychnoho ta (abo) rozumovoho rozvytku [About the statement of the Situation on special comprehensive school (boarding school) for children who need correction of physical and (or) mental development] No. 964. (2000). Retrived from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1219-08#Text> [in Ukrainian].

SVITLANA SHEVCHENKO

#### EDUCATIONAL AND REHABILITATION CENTER AS A TYPE OF SECONDARY EDUCATION DEVELOPMENT FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS (2011-2017 PP.)

The article presents the results of the analysis of historical and pedagogical literature and regulatory documents in the field of education, historical prerequisites for the opening of educational and rehabilitation centers (NRC). The peculiarities of their activity in the context of the current approaches of school education for children with special needs are clarified. The urgency of the problem of the development of educational and rehabilitation centers due to educational needs, complex developmental disorders of children with special needs is substantiated, the activity of which provides for the implementation of complex rehabilitation measures aimed at restoring health, obtaining an education of the appropriate level, developing and correcting their disorders. The main tasks of various types of NRC were: ensuring the right of children with complex developmental disabilities to receive an appropriate level of preschool and general secondary education in accordance with their capabilities, abilities, taking into account individual characteristics of development; ensuring early socialization and preparation of such children for obtaining an appropriate level of preschool and general secondary education through a specially organized educational process in combination with psychological and pedagogical, medical, physical, social rehabilitation; formation of civic position, self-esteem, readiness for work, responsibility for their actions; provision of systematic qualified psychological, medical and pedagogical support of children, taking into account their state of health, characteristics of psychophysical development; provision of rehabilitation services according to an individual rehabilitation program for a disabled child; providing psychological and pedagogical assistance to parents (persons replacing them) who are raising children with disabilities, in order to involve them and children in the educational and rehabilitation process.

It was determined that the theoretical foundations of the creation of educational and rehabilitation centers provided for diversity and universality. Their special role was to ensure the innovative development of domestic rehabilitation pedagogy, which was the best provision in educational and educational development (correction of speech disorders, etc.) for children with special needs. It is proved that their peculiarities of the conditions of upbringing, education, maintenance of children in educational and rehabilitation centers were determined by a flexible system of educational, educational and correctional and rehabilitation work; the creation of special conditions for the correctional orientation of training, education and overcoming violations of physical and mental development, the formation of speech and other mental processes, improving health, taking into account the nature of developmental disorders; implementation of an individual and differentiated approach in teaching and rehabilitation of children with complex developmental disorders in accordance with the peculiarities of educational and cognitive activities, taking into account the nature of developmental disorders.

**Keywords:** *educational and rehabilitation centers (NRC); children with special needs; school education; complex rehabilitation measures; development; correction of violations.*

УДК 378.011.3-051(91)(477)"18/192"

DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2021.77.239311>**СЕРГІЙ САВЧЕНКО**ORCID <http://orcid.org.0000-0003-4188-9523>

Country: Ukraine

Postgraduate student at Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Email: [sav4enko@ukr.net](mailto:sav4enko@ukr.net)**ВАСИЛЬ ФАЗАН**ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9823-3704>

Country: Ukraine

Professor of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

E-mail: [Fazanvv@gmail.com](mailto:Fazanvv@gmail.com)

## РОЛЬ ЗЕМСТВ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ

У період XIX – початку XX століття однією з проблем була не лише організація освітнього процесу для дітей, але й підготовка кваліфікованих кадрів для здійснення цього процесу. Важливу роль у цьому відігравали земства, які ініціювали й взяли на себе організаційні заходи й фінансові витрати, пов'язані з влаштуванням педагогічних курсів, організацією учительських з'їздів, конференцій, відкриттям учительських семінарій. Слід зазначити, держава майже не допомагала в створенні таких навчальних закладів. У статті розглянуто проблеми, що склалися на початку XIX століття з появою і активною політикою у системі освіти земств, почали масово з'являтися заклади з підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації вчителів початкової освіти. Вже на початку XX століття по всій території України була широка мережа шкіл грамотності, народних шкіл, церковно-парафіяльних шкіл разом з закладами підготовки педагогічних працівників. Постать вчителя почала виокремлюватися в окремий клас інтелігенції з відповідними особливостями та вимогами.

Перше десятиріччя XX століття був ознаменований активною підтримкою земств у відкритті учительських семінарій, де за 3-4 роки людина могла отримати педагогічну освіту, навички та дозвіл на здійснення освітньої діяльності.

У свою чергу виникала проблема з освітою учителів-жінок, так як, навіть, до учительських семінарій брала на навчання парубків не молодших за 16 років.

Для реалізації мети та завдань дослідження було використано комплекс історико-педагогічних і загальнонаукових методів: пошуково-бібліографічний, документально-архівний; теоретичного аналізу – системно-генетичний, логіко-педагогічний, контент-аналіз для визначення поняттєво-категоріального апарату, обґрунтування теоретичних ідей; історико-ретроспективний аналіз, хронологічний, історико-структурний методи - для вивчення проблеми в динаміці, змінах у часі й просторі, а також специфіки організаційно-педагогічної діяльності земств на різних етапах досліджуваного періоду; обсерваційні методи - для виявлення провідних постатей в генезисі діяльності земств, їхніх теоретичних ідей і досвіду в організації процесу підготовки вчителів початкових шкіл досліджуваного періоду; екстраполяційний, інтерпретаційний й прогностичний методи - з метою визначення можливостей розвитку і використання ідей та досвіду організації навчального процесу в досліджуваних закладах освіти.

**Ключові слова:** церковно-парафіяльні школи; освіта; церква; релігія; земства.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Земства здійснювали суттєву підтримку у формуванні і навчанні педагогів, так як вони мали мати низку позитивних професійних, культурних, освітніх і духовних якостей, будучи не лише людиною, що передає знання, а й духовним наставником, педагогом.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** У вітчизняній культурологічній і педагогічній науковій думці постійно обґрунтовувалася важливість і значущість земств у розвитку професійної підготовки вчителів, зокрема це питання розглянуто в роботах А. Акусюк, О. Бартків, А. Колесникова, В. Турченко, Л. Борисової, М. Савіна, Л. Хомич та ін. Історичні аспекти розвитку шкільної і педагогічної освіти висвітлено у працях видатних українських істориків М. С. Грушевського, І. П. Крип'якевича, М. І. Костомарова, М. Аркаса, а також в історико-педагогічних розвідках Б. Ступарика, П. М. Гусака, В. Майбороди, Л. А. Мартіросян, М. Д. Ярмаченка, О. В. Сухомлинської, Л. О. Хомич. Також науковцями розглядалися проблеми змісту спеціальної літератури в системі дидактичної підготовки педагога (В. Вихрущ); підготовка вчителів народної школи в учительських семінаріях України (Н. Андрійчук); педагогічна діяльність наукових товариств Слобожанщини (О. Коваленко); організація педагогічних з'їздів і курсів (Л. Бадья, В. Вдовенко, Р. Гавриш, Т. Кравченко, С. Лисенко); висвітлення різних аспектів проблеми підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у пресі (І. Зайченко); роль земств та громадських організацій у підготовці народних учителів та підвищенні їхньої кваліфікації (Р. Гавриш, Н. Дем'яненко, О. Драч, С. Жуков, Л. Корж, О. Мармазова, Н. Петренко, Н. Петрушук, Т. Поволоцька, О. Рогоза, І. Яременко) та інші.

**Мета статті** - аналіз ролі земств у формуванні професійної підготовки вчителів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Одними з найголовніших джерел надання освіти для українського народу стали земства. Початок їх появи в Україні датується 1865-1866 роками XIX століття. Це були виборні органи, але їх діяльність контролювалася губернатором та міністром внутрішніх справ. Слід зазначити, що основний склад земств становила інтелігенція та громадські діячі. Одними з обов'язків земств були підтримка та контроль народної освіти (Сергеєнкова, 2004, с. 95). Найуспішнішою земська діяльність виявилась саме в цій галузі.

У земств виникали великі труднощі не лише тому, що кошти на народну освіту стали «необов'язковими» (відповідно до «Положенням про земські установи», що було затверджене 1864 року, де витрати на народну освіту були віднесені до числа необов'язкових і земства не мали права втручатися у навчально-виховний процес школи), а й тому, що народні школи перебували у поганому стані – не вистачало приміщень, учителів, підручників. Також варто сказати, що всі земства мали бажання взятися організувати створення початкових шкіл, але не всі могли реалізувати свої плани. Протягом першого десятиріччя існування земств кількість земських початкових шкіл значно зросла, про що можна зробити висновки з таблиці (Веселовский, 1963, с. 716).

Губернія	Повіт	Кількість земських шкіл	
		у 1877 р.	у 1898 р.
<b>Катеринославська</b>	Катеринославський	35	61
	Олександрівський	39	73
	Бахмутський	31	60
	Верхньодніпровський	26	43
	Маріупольський	48	85
	Новомосковський	25	31
	Павлоградський	30	47
	Слов'яносербський	19	48

<b>Полтавська</b>	Полтавський	26	53
	Гадяцький	29	46
	Зіньківський	20	38
	Золотоніський	22	55
	Кобеляцький	17	42
	Костянтиноградський	41	80
	Кременчуцький	36	53
	Миргородський	21	48
	Лубенський	–	39
	Лохвицький	19	68
	Переяславський	18	40
	Пирятинський	–	66
	Прилуцький	28	50
	Роменський	24	52
	Хорольський	28	79
<b>Таврійська</b>	Сімферопольський	4	20
	Бердянський	83	151
	Дніпровський	34	66
	Євпаторійський	–	10
	Мелітопольський	–	112
	Перекопський	4	11
	Ялтинський	–	13
	Феодосійський	–	28



Харківська	Харківський	37	51
	Охтирський	17	25
	Богодухівський	20	29
	Зміївський	–	52
	Ізюмський	39	49
	Куп'янський	37	59
	Валківський	–	24
	Вовчанський	33	73
	Лебединський	20	36
	Старобільський	61	70
	Сумський	25	42
Херсонська	Херсонський	28	123
	Одеський	21	59
	Олександрійський	19	65
	Ананьївський	33	56
	Єлисаветградський	53	81
	Тираспольський	26	26

Значне місце відводилося проблемам освітньої роботи з дорослим населенням, зокрема важливим питанням залишалася підготовка вчителів до професійної діяльності у земських школах, - організації недільних шкіл, народних читань, науково-популярних лекцій, бібліотек, культурно-просвітницьких заходів. Наприклад, такі питання були включені в програму педагогічних курсів, організованих у 1894 р. Чернігові під керівництвом відомого педагога Д. Тихомирова (Тимчук, 2017, с 64).

До обов'язків земського вчителя, окрім своїх безпосередніх обов'язків, належала роль агітатора й просвітителя, оглядача шкільної бібліотеки, керівника повторювальних і вечірніх занять, поширювача сільськогосподарських знань (влаштування розсадників при школі, розповсюдження насіння, саджанців дерев тощо) (Яременко, 2013, с. 295). Так, розглядаючи вчителів як потенційних агітаторів для поширення сільськогосподарських знань серед населення, починаючи з 1893 р. земства стали щорічно відряджати народних учителів на сільськогосподарські курси із садівництва, городництва, шовківництва, пасічництва, землеробства, які організовувалися при сільськогосподарських училищах. Кожному педагогу губернське земство видавало грошову допомогу (Олійник, 2009, с. 146).

Навчальні курси, що організовували земства, були різноманітними за змістом, часом та формою. Це залежало від рішення конкретного земства. Наприклад, в Тверській губернії було організовано двотижневі курси із позашкільної освіти, де замість безлічі предметів, з виділенням на кожен по 6-8 годин, у програму курсу були включені тільки два предмети: *перший* - це народні читання, лекції і виставки - 45 годин і *другий* - школи й курси для дорослих - 45 годин. За такої організації курсів, слухачі мали можливість поглибити свої знання та отримати практичні навички викладання цих дисциплін (Мединський). Слід зазначити, що така форма і зміст організації курсів потім стали поширеними на теренах усєї Російської імперії.

Також проводилися літні педагогічні курси для підвищення якості та професіоналізму педагогічних кадрів. Метою цих курсів було ознайомлення «мало підготовлених учителів і вчительок із кращими способами навчання, а також оновлення і поповнення їх відомостей з предметів викладання і взагалі удосконалення їх у справі ведення початкового навчання». Курси відбувалися з дозволу попечителя навчального округу. Слухачам читалися лекції, обговорювалися доповіді вчителів, проводились показові уроки.

Практичні заняття проводилися до обіду, а теоретичні - у після. Така форма занять була запропонована у 1868 р. О.М. Корф. У 1875 р. у «Правилах про короткострокові педагогічні курси для вчителів і вчительок початкових класів народних училищ» ці принципи організації курсів стали обов'язковими, їх неухильно дотримувалися земства при організації усіх вчительських курсів. Викладання на курсах проводив викладач-керівник, вчитель місцевого середнього навчального закладу, запрошувалися відомі педагоги або викладачі університетів. Іноді до роботи долучалися законовчитель, вчитель співів або спеціаліст з якогось ремесла (Єфімов, & Татарінов, 2015, с. 74).

**Висновки з даного дослідження.** Підсумовуючи вище наведену інформацію, ми можемо зробити висновки про те, що земство відіграло надзвичайно важливу роль не лише в організації освітнього процесу серед дітей і дорослих, а й у підготовці професійних кадрів. Застосовувались усі можливі ресурси для того, щоб вчитель був досвідченою і різнобічною особою. Також можна стверджувати, що протягом перших двох десятиліть після створення земських установ та надання їм повноважень щодо відкриття початкових навчальних

закладів в українських губерніях (та й загалом на тій території Російської імперії, де існували земства) сформувалася окрема соціально-професійна група - земське вчителство, яку, перш за все, вирізняли ряд характерних ознак як наявність організаційно оформленої координуючої основи для перебування в межах єдиної соціально-професійної групи - земських установ, які забезпечували професійну підготовку (вчительські земські школи, семінарії, канікулярні курси та з'їзди) та матеріальне утримання (залежно від можливостей конкретного земства); спільна і відокремлена участь в організації навчально-виховного процесу в тих народних училищах, які були підпорядковані земствам (у фінансовому та адміністративно-господарському відношенні) і можливість, за рахунок цього, вирізнення земського вчителства від інших педагогічних груп.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Веселовский Б. История земства за сорок лет : в 4 т. Санкт-Петербург, 1963. Т. 1. С. 715–719.
- Ефимов Д. В., Татаринцов С. Й. Роль земских учреждений Бахмутского уезда Екатеринославской губернии в создании и развитии гимназий в 19 – начале 20 века. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. Vol. III(31), Issue: 61. P. 134–142.
- Мединский Е. Энциклопедия внешкольного образования. Москва : Госиздат, 1923. Т. 1. 138 с.
- Олійник Н. А. Освітня діяльність земств Чернігівської губернії у другій половині XIX – на початку XX століття : дис... канд. наук: 13.00.01. Чернігів, 2009. 236 с.
- Сергеенкова В. В. Проблема подготовки учительских кадров для начальных школ в политике российского правительства (вторая половина 60-х – 70-е гг. XIX в). *Российские и славянские исследования*. 2004. Вып. 1. С. 107.
- Тимчук Л. І. Підготовка вчителя дорослих в Україні (кінець XIX – початок XX століття). *WSPÓŁPRACA EUROPEJSKA*. 2017. No. 3(22). P. 64–90.
- Яременко І. О. Земське вчителство українських губерній Російської імперії як соціально-професійна група (70–80 рр. XIX ст.). *Проблеми історії України XIX – початку XX ст.* 2013. Вип. 22. С. 289–302.

#### REFERENCES

- Efimov, D. V., & Tatarinov, S. I. (2015). Rol zemskikh uchrezhdenii Bakhmutskogo uezda Ekaterinoslavskoi gubernii v sozdanii i razvitii gimnazii v 19 – nachale 20 veka [The role of the zemstvo institutions of Bakhmut district of Yekaterinoslav province in creation and development of the schools in the 19th - early 20th centuries]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III(31), 134–142 [in Russian].
- Medinskii, E. (1923). *Entciklopediia vneshkolnogo obrazovaniia [Encyclopedia of extracurricular education]* (Vol. 1). Moskva: Gosizdat [in Russian].
- Oliinyk, N. A. (2009). *Osvitnia diialnist zemstv Chernihivskoi hubernii u druhii polovyni XIX – na pochatku XX stolittia [Educational activity of zemstvos of Chernihiv province in the second half of the XIX - beginning of the XX century]*. (Extended abstract of PhD dissertation). 2009. Chernihiv [in Ukrainian].
- Sergeenkova, V. V. (2004). Problema podgotovki uchitelskikh kadrov dlia nachalnykh shkol v politike rossiiskogo pravitelstva (vtoraia polovina 60-kh – 70-e gg. XIX v) [The problem of training teachers for primary schools in the policy of the Russian government (the second half of the 60s - 70s of the 19th century)]. *Russian and Slavic Studies*, 1, 107 [in Russian].
- Tymchuk, L. I. (2017). Pidhotovka vchytelia doroslykh v Ukraini (kinets XIX – pochatok XX stolittia) [The training of teachers of adults in Ukraine (end of XIX – beginning of XX century)]. *WSPÓŁPRACA EUROPEJSKA*, 3 (22), 64-90 [in Ukrainian].
- Veselovskii, B. (1963). *Istoriia zemstva za sorok let [The history of the zemstvo for forty years]* (Vol. 1). Sankt-Peterburg [in Russian].
- Yaremenko, I. O. (2013). Zemske vchytelstvo ukrainskykh hubernii Rosiiskoi imperii yak sotsialno-profesiina hrupa (70–80 rr. XIX st.) [Zemski teacher of the ukrainian provinces of the Russian Empire as socio-professional group (70–80 years of XIX century)]. *Problems of the history of Ukraine in the XIX - early XX centuries*, 22, 289-302 [in Ukrainian].

SERGIY SAVCHENKO, VASIL FAZAN

#### THE ROLE OF ZEMSTVOS IN THE FORMATION OF TEACHER TRAINING

Zemstvos have become one of the most important sources of education for the Ukrainian people. They began to appear in Ukraine in 1865-1866. These were elected bodies, but their activities were controlled by the governor and the interior minister. It should be noted that the main composition of the zemstvos were intellectuals and public figures. One of the responsibilities of zemstvos was to support and control public education. It was in this area that the zemstvo activity proved to be the most successful.

Zemstvos had to start school in very difficult conditions not only because funds for public education became “optional” (according to the “Regulations on Zemstvo Institutions”, approved in 1864, where the cost of public education was included in the number of optional and zemstvos had no right to interfere in the educational process of the school), but also because public schools were in great decline - there was a lack of premises, teachers, textbooks. In addition, it should be noted that all zemstvos were willing to undertake the establishment of primary schools, but not all could implement their plans. And during the first decade of the zemstvos the number of zemstvo primary schools increased significantly.

An important issue was the preparation of teachers for professional activities in zemstvo schools, a significant place was given to the problems of educational work with adults - the organization of Sunday schools, public readings, popular science lectures, libraries, cultural and educational events. For example, such issues were included in the program of pedagogical courses organized in 1894 in Chernihiv under the guidance of the famous teacher D. Tikhomirov .

The zemstvo played an extremely important role not only in the organization of the educational process among children and adults, but also in the training of professional staff. All possible resources were used to make the teacher an experienced and versatile person. A separate socio-professional group was formed - the zemstvo teachers, which was distinguished by the presence of an organizationally designed coordinating basis for being within a single socio-professional group - zemstvo institutions that provided professional training.

**Keywords:** zemstvos; teacher's seminars; teacher; education; teacher training.

УДК 271.2-752

DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2021.77.239312>**ВІТАЛІЙ ШАФРАНОВСЬКИЙ**ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3938-0453>

(Полтава)

Place of work: Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

E-mail: shafranovskiy@ukr.net

## НЕДІЛЬНІ ШКОЛИ ЯК БАЗОВІ ОСЕРЕДКИ ОСВІТИ

Актуальність дослідження зумовлена недостатньою повнотою висвітлення діяльності недільних шкіл і тому розглянуто питання функціонування недільних шкіл у другій половині XIX ст. Розглянуто процес навчання в недільних школах на основі Правил 1884 року і Програм 1886 і 1898 рр. Функціонування системи народної освіти в другій половині XIX ст. було представлено початковим рівнем оволодіння знаннями, який в основному забезпечують церковно-парафіяльні, недільні і земські школи. Духовенство і церква в цілому завжди відігравали важливу роль в українському суспільстві. Одним із важливих напрямків просвітницької роботи православного духовенства було навчання і виховання дітей. Складно переоцінити вклад церкви у розвиток і діяльність початкової освіти. Навчальні заклади функціонували при монастирях і церквах на всій території України. Великий вклад зробило й найвище духовенство. Воно було зацікавлене в організації освіти для народу, адже в цей період клір залишався найосвіченішою верствою населення.

Недільні школи для дорослих і дітей були відомі як найбільш рання форма позашкільної освіти в Росії. Вони виникали в XVIII в. при монастирях, але не набули широкого поширення. З середини XIX в. подібні школи почали створюватися при університетах, гімназіях, фабриках і заводах. Їх організатори своїм головним завданням вважали навчання всіх бажаних грамоті (читання, письмо, рахунок), а також формування православної моральності і духовності.

Виникнення загальноосвітніх недільних шкіл було ініційовано суспільно - педагогічним рухом кінця 50-х - початку 60-х років XIX століття, який представляв один з напрямків більш широкого соціального руху, характерного для передреформних років. У нього включилися не тільки громадські, а й державно-урядові структури. У 1856 році в "Морському збірнику" була опублікована стаття знаменитого російського хірурга і громадського діяча М. І. Пирогова "Питання життя", що поклала початок суспільно-педагогічному руху.

**Ключові слова:** недільні школи; освіта; церква; організація освітнього процесу; релігія.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** У недільних школах було вдало поєднано навчальний компонент з релігійним. Щоб учні не лише могли засвоїти знання, а й поглинути у світ духовного, навчання грамоті та читанню відбувалося на базі релігійної літератури. Недільні школи мали вагомий значення.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Найбільш суттєві дослідження ролі, впливу та взаємодії церкви та релігії з освітою були здійснені у працях Л. Глібова, М. Костомарова, І. Нечуя-Левицького, К. Ушинського. Питаннями духовно-релігійного компоненту навчання та виховання були висвітлені у своїх працях Г. Ващенко, О. Кульчицьким, В. Липинським, В. Янівим. На значну роль релігії та релігійної освіти у справі розвитку особистості наголошується у працях Г. Аскаркової, Б. Вульфсона, В. Гараджи, Л. Гридковець, М. Заковича, В. Зеньковського, Ф. Козирева, В. Москалець, С. Паніча, М. Стельмаовича, З. Таратайцева, Д. Федоренка, І. Чупілка та ін. З позицій православної педагогіки це питання розглядають М. Лагодич, Д. Конюхов, А. Кураєв, Є. Шестун. Про форми релігійної освіти йдеться у працях І. Галицької, Ф. Козирева, І. Метлика, Л. Митрохіна, М. Писманіка. Серед англомовних дослідників значення релігії для духовно-морального розвитку людини, теоретичні проблеми релігійної освіти, особливості її впровадження в систему загальної освіти Великої Британії розглядаються в працях Р. Голдмана (R. Goldman), М. Грімміта (M. Grimmit), Р. Джексона (R. Jackson), Дж. та К. Еррікерів (J. & C. Erricker), Д. Кіста (J. Keast), Е. Кокса (E. Cox), Т. Кулінга (T. Cooling), Р. Лівінгстона (R. Livingston), Г. Лоукса (H. Loukes), Е. Райта (A. Write), Н. Смарт (N. Smart), Л. Френсіса (L. Francis), Д. Халла (J. Hull), К. Харта (C. Hart)

**Мета статті** – проаналізувати та частково описати особливості здійснення навчально-виховного процесу у недільних школах.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** 1859 року в Києві відомим лікарем і педагогом М. І. Пироговим була відкрита перша недільна школа. Під його керівництвом студенти Київського університету стали проводити у недільні дні заняття з населенням. Він відзначав тоді «разюча відмінність між цією недільною школою і звичайними казенними школами і в їх прийомах, і в їх способах вчення, і в поведженні вчителя з учнями» і робив висновок, що «недільні школи - предмет необхідності». Вчений під-

креслював, що «у нас недільні школи важливі не лише і нестільки тому, що поширюють грамотність шляхом самим надійним, - шляхом приватної ініціативи та благодійності, - скільки тим, що мають бажання до навчання ремісничого і робочого класу народу, відволікаючи їх від неробства і розгулу»

Важливість зміни програм недільних шкіл не викликала сумнівів: «Іншої програми для простих, народних недільних шкіл не може і не повинно бути ... Чим обмеженіша і чіткіша буде мета, тим кращі результати. А мета народних недільних шкіл і повинна складатися в поширенні осмисленої грамотності ». Зі статті М.І. Пирогова «Про недільні школи» слід, що заняття в школі проходили раз в тиждень по неділях протягом двох годин. Навчали грамоти, письма, рахунку і все це «з незвичайним педагогічним тактом», що, в свою чергу, значно впливало на успіхи учнів (Пирогов, 1863). Недільна школа стала користуватися великою популярністю серед населення, оскільки мала суттєві позитивні відмінності від казенних шкіл XIX століття. На період початку 60-х років XIX недільні школи були організовані майже в усіх населених пунктах, починаючи із сел. і закінчуючи губернськими містами та столицями (Абрамов, 1900, с. 38).

Важливість недільних шкіл була оцінена з самого початку їх появи в діячех педагогічної науки К.Д. Ушинського. Цікаво відзначити, що відвідування новостворених недільних шкіл справило на К.Д.Ушинського вельми позитивне враження. Про людей, яких він зустрів у цих навчальних закладах, Ушинський пише навіть з деяким захопленням: «Видно, що всі ці люди ... зібралися сюди не жарт жартувати, не з порожньої цікавості, а зібралися справу робити, і що це справа, для якої вони пожертвували кількома годинами єдиного вільного дня своєї трудової тижня, здається їм не тільки справою корисною, серйозною, але якоюсь святою, якоюсь релігійною справою ». І далі: «Я був вражений тією напруженістю уваги, без будь-яких зусиль з боку наставників, яку помітив у учнях недільних шкіл». (Ушинський, 1945).

Головні принципи, які лежали в основі діяльності недільних шкіл, полягали в наступному (Абрамов, 1900, с. 42):

Безкоштовна недільна школа має на меті навчання Закону Божого, читання, чистописання і арифметиці. «Якщо приходять зі своїми знанням, що вище цієї програми, то таким викладати географію та малювання »

Школа «відкривається завжди по недільних і святкових днях».

Учні діляться на «вміють читати і писати» і «безграмотних».

Всі вони діляться на групи, в яких в «грамотному відділенні» - від 4 до 8 осіб, а в «безграмотного» - до 15. «Прийнято за правило, щоб гурток мав постійно одного вчителя».

Контроль занять доступний кожному відвідувачу школи.

Відвідувачі «повідомляють свої зауваження або письмово, в заведеної при школі книзі, або усно розпоряднику школи».

Зауваження розбираються у вільний час радою, в якому можуть брати участь, крім наставників школи, і сторонні відвідувачі.

Школа зобов'язується публікувати щотижня в періодичних виданнях «про кількість учителів та учнів, про предмети і час занять і про найважливіші постанови ради».

Бажаючі бути вчителями приймаються «не інакше, як за рекомендацією вже працюючих учителів у школі», при тому «без примусу і без будь-якої винагороди » .

Принцип розвиваючого навчання був одним із провідних. Сам процес навчання вибудовувався таким чином, щоб заняття спонукали до думки учнів, розвивали та розширювали їх кругозір. З цього слід зробити висновки, що школи мали на меті не просто дати своїм певну суму знань. Створення особливої шкільної атмосфери було важливим для викладачів. Становлення особистих емоційних зв'язків між учителем і учнями визнавалося цінними та такими, що могли допомогти учням більш вільно спілкуватися між собою та зняти напруженість у процесі навчання. З метою реалізації даної ідеї, спеціально закріпленій викладач (за кожною групою) проводив усю класну та позакласну роботу. У них (викладачів) було прагнення активізувати розумову діяльність учнів, ретельно дослуховувались до запитань учнів. Вчителі використовували принцип спільного пошуку відповідей на запитання як засіб формування і розвитку в учнів розумових навичок.

Книга вважалася рівноцінно важливим засобом розвитку як і спілкування. Домашнє читання заохочувалося, а при школах створювалися бібліотеки. Книга, на думку вчителів, розвивала, розширювала кругозір, спонукала до самоосвіти, сприяла складанню нових інтересів, була мотивацією до продовження освіти. Недільні школи у своїй діяльності збагатили традиційну педагогіку.

Програма викладання Закону Божий, читання, письмо та арифметика була обов'язковою у перших недільних школах. Найпершому, чому навчали неписьменних було читання. Широко застосовувалася звукова методика Золотова, яка включала три етапи початкового навчання читання: знайомство з голосними звуками, читання складів, читання за таблицями Золотова (Пирогов, 1863). Складання з різних букв слів було одночасним з навчанням читання за таблицями і по розрізній азбуці. Учні, які навчилися добре читати по таблицях, могли перейти до середньої групи («малограмотні»), де в основу для навчання читання була покладена «Книга для дорослих» Золотова. Після читання, учні мали переказати зміст прочитаного. Уміння

правильно і вільно читати було обов'язковою умовою для переведення до наступної групи. Книжки для навчання читанню включали книги цивільного та церковного друку з коротким переказом та обговоренням прочитаного. Серед завдань було формування в учнів орфоепічних норм, вміння дотримуватися інтонаційної логіки, відпрацювання уміння швидкого читання.

На наступному, другому, етапі впроваджувалося пояснювальне читання, тобто читання, яке було пов'язане з розбором, переказом та обговоренням прочитаного.

Оволодіння базовими поняттями з арифметики для неписьменних починалося з навчання рахунку до 100. У свою чергу «малограмотні» мали оволодіти 4 арифметичними діями та лічбі до мільйона. У групах «грамотних» відпрацьовували навички чотирьох арифметичних дій з цілими числами і дробами, знайомили з використанням рахунків. Для навчання арифметиці викладачі недільних шкіл застосовували методику Груббе, в основі якої стояв метод рахунку конкретних предметів. Розвитку кмітливості учнів приділялася найбільша увага. При підборі арифметичних завдань орієнтувалися на те, щоб їх зміст мав зв'язок з реальним життям учнів учнів.

#### Типовий розклад уроків церковно-парафіяльної школи

Дні тижня	Молодше відділення	Старше відділення
Понеділок	1. Закон Божий 2. Російська мова 3. Арифметика 4. Письмо 5. Співи	1. Закон Божий 2. Арифметика 3. Російська мова 4. Церковнослов'янська мова 5. Співи
Вівторок	1. Закон Божий 2. Російська мова 3. Арифметика 4. Церковнослов'янська мова 5. Співи	1. Закон Божий 2. Російська мова 3. Арифметика 4. Письмо 5. Співи
Середа	1. Закон Божий 2. Арифметика 3. Російська мова 4. Церковнослов'янська мова 5. Співи	1. Закон Божий 2. Російська мова 3. Арифметика 4. Письмо 5. Співи
Четвер	1. Закон Божий 2. Арифметика 3. Російська мова 4. Церковнослов'янська мова 5. Співи	1. Закон Божий 2. Російська мова 3. Арифметика 4. Церковнослов'янська мова 5. Диктант 6. Співи
П'ятниця	1. Закон Божий 2. Арифметика 3. Церковнослов'янська мова 4. Російська мова 5. Диктант 6. Співи	1. Закон Божий 2. Російська мова 3. Церковнослов'янська мова 4. Арифметика 5. Письмо 6. Співи
Субота	1. Закон Божий 2. Російська мова 3. Арифметика 4. Письмо 5. Закон Божий 6. Співи	1. Закон Божий 2. Церковнослов'янська мова 3. Російська мова 4. Арифметика 5. Закон Божий 6. Співи

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.** Дане дослідження свідчить про те, що вагомість недільних шкіл у формуванні та вихованні учнівської молоді свого часу важко переоцінити. Вони мали розгалужену мережу закладів освіти та сучасні для свого часу методи і засоби навчання.

Таким чином, процес навчання в недільних школах наприкінці XIX - початку XX ст. не була однорідним за своїм змістом. Незважаючи на всі труднощі, недільні школи зуміли зберегти за собою певний вплив в системі народної освіти, перш за все, в плані збереження російських духовно-моральних традицій. І незважаючи на відмову держави від фінансування шкіл, вони продовжували зміцнюватися аж до встановлення радянської влади.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Абрамов Я. В. Наши воскресные школы. Их прошлое и настоящее. Санкт-Петербург, 1900. С. 50.  
Пирогов Н. И. О Воскресных школах. (1863). URL: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000052/st065.shtml>  
Дьяченко Г. Полный церковно-славянский словарь. Репринтное издание. Москва, 1993. С. 542.  
Советская историческая энциклопедия : в 16 т. Москва : Сов. энцикл., 1963. Т. 3 / ред. тома Е. Жуков. 976 с.  
Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. Москва, 1945. 566 с.

## REFERENCES

- Abramov, Ia. V. (1900). *Nashi voskresnye shkoly. Ikh proshloe i nastoiashchee [Our Sunday schools. Their past and present]*. Sankt-Peterburg [in Russian].  
Diachenko, G. (1993). *Polnyi tserkovno-slavianskii slovar [Complete Church Slavonic Dictionary]*. Moskva [in Russian].  
Pirogov, N. I. *O Voskresnykh shkolakh [About Sunday Schools]*. (1863). URL: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000052/st065.shtml> [in Russian].  
Ushinskii, K. D. (1945). *Izbrannye pedagogicheskie sochineniia [Selected pedagogical essays]*. Moskva [in Russian].  
Zhukov, E. (1963). *Sovetskaia istoricheskaia enciklopediia [Soviet Historical Encyclopedia] (Vol. 3)*. Moskva: Sov. entickl. [in Russian].

### SHAFRANOVSKIY VITALIY SUNDAY SCHOOLS AS BASIC EDUCATION CENTERS

The article considers the functioning of Sunday schools in the second half of the XIX century. The process of teaching in Sunday schools on the basis of the Rules of 1884 and the Programs of 1886 and 1898 is considered. The functioning of the system of public education in the second half of the XIX century. was represented by the initial level of knowledge acquisition, which is mainly provided by church-parish, Sunday and zemstvo schools. The clergy and the church as a whole have always played an important role in Ukrainian society. One of the important areas of educational work of the Orthodox clergy was the education and upbringing of children. It is difficult to overestimate the church's contribution to the development and operation of primary education. Educational institutions functioned at monasteries and churches throughout Ukraine. The highest clergy also made a great contribution. It was interested in organizing education for the people, because during this period the clergy remained the most educated section of the population.

Sunday schools for adults and children were known as the earliest form of extracurricular education in Russia. They arose in the XVIII century at monasteries, but did not become widespread. From the middle of the XIX century similar schools began to be established at universities, gymnasiums, factories and plants. Their organizers considered the main task of teaching everyone to read and write (reading, writing, arithmetic), as well as the formation of Orthodox morality and spirituality.

The program of teaching the Law of God, reading, writing, and arithmetic was compulsory in the first Sunday schools. The first thing that taught the illiterate was reading. Zolotov's sound technique was widely used, which included three stages of initial learning of reading: acquaintance with vowel sounds, reading syllables, reading according to Zolotov's tables.

Thus, the process of teaching in Sunday schools in the late XIX - early XX centuries. was not homogeneous in content. Sunday schools had some influence in the public education system.

**Key words:** *Sunday schools; education; church; organization of education; religion.*

УДК 37.091.4:001.891(477)

DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2021.77.239313>

ЮЛІЯ КАРАБУТ

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8283-0125>

(Полтава)

Place of work: Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Country: Ukraine

Email: karabut3008@gmail.com

## ДОСЛІДНИЦЬКІ ЦЕНТРИ ВІТЧИЗНЯНОГО МАКАРЕНКОЗНАВСТВА

У статті вперше у вітчизняній науці систематизовано історію становлення і розвитку українських центрів з вивчення творчої спадщини видатного педагога-письменника А. С. Макаренка. Підкреслено, що Україна є невід'ємною і вагомою частиною світового макаренкознавчого процесу, вона стояла біля витоків цього напрямку наукових досліджень і упродовж багатьох років залишається однією із його рушійних сил.

Першим самостійним макаренкознавчим центром України був науковий осередок, що утворився у Львівському державному університеті імені І. Франка. Його ініціатор і багаторічний очільник Ф. І. Науменко у складних соціально-політичних умовах західноукраїнської спільноти зумів актуалізувати у перші повоєнні роки цей перспективний науковий напрям, згуртувати навколо нього молодих науковців і створити потужну макаренкознавчу школу. Авторитетним і одним із найстаріших українських центрів дослідження спадщини А. С. Макаренка є харківська макаренкознавча школа, уособлена науковцями Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. Характерною рисою цього наукового осередку є майже рівнозначне представлення в ньому одночасно педагогічного і літературознавчого напрямів розробки спадщини А. С. Макаренка. Близькість Полтавського педагогічного університету імені В. Г. Короленка з ім'ям видатного педагога-реформатора надихає яскраві традиції науково-дослідної активності студентського і викладацького колективу, серед яких діяльність макаренківського студентського гуртка, Науково-дослідної лабораторії А. С. Макаренка та Міжнародного і всеукраїнського макаренкознавчого центру, створення Державного музею-заповідника А. С. Макаренка в селі Ковалівка під Полтавою та Інтернет-ресурсу «Макаренкіана», проведення щорічних міжнародних наукових конференцій, унікальні видання архівних документів тощо. Потужним макаренкознавчим центром, який має глибокі традиції розвитку цього напрямку історико-педагогічної науки, є також Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка.

**Ключові слова:** А. С. Макаренко; українське макаренкознавство; львівський центр макаренкознавчих досліджень; полтавські макаренкознавчі традиції; харківська макаренкознавча школа; сумський осередок вивчення спадщини А. С. Макаренка.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Українська наука про А. С. Макаренка є невід'ємною і вагомою частиною світового макаренкознавчого процесу, вона стояла біля витоків цього напрямку наукових досліджень і упродовж багатьох років залишається однією із його рушійних сил. Процеси вивчення, розробки, популяризації та впровадження творчої спадщини Антона Семеновича в Україні завжди передбачали широке розмаїття форм: вони відбувалися у межах державних освітніх проєктів, локалізувалися навколо регіональних науково-дослідних і меморіальних центрів, розвивалися в контексті окремих авторських наукових шкіл. Незважаючи на великі здобутки в цій царині історія розвитку українських центрів з вивчення творчої спадщини видатного педагога-письменника досі не отримала свого цілісного і узагальненого викладу.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Найбільш ґрунтовні розвідки щодо історії виникнення та змісту діяльності провідних осередків вітчизняного макаренкознавства належать перу таких відомих авторів, як Х. І. Калагурка, С. Г. Карпенчук, Л. В. Крамущенко, М. М. Окса, М. Ю. Рисіна, А. А. Сбруєва, А. А. Фролов та деяких інших.

**Мета статті** – дати систематизовану і персоніфіковану характеристику становлення та наукових пошуків львівського, полтавського, харківського і сумського наукових осередків як провідних центрів українського макаренкознавства.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Першим самостійним макаренкознавчим центром України був науковий осередок, що утворився на кафедрі педагогіки і психології Львівського державного університету імені І. Франка. Його ініціатором і багаторічним очільником був Ф. І. Науменко (1901–1991), який у складних соціально-політичних умовах західноукраїнської спільноти, фактично незнайомої з творчістю А. С. Макаренка, зумів актуалізувати у перші повоєнні роки цей перспективний напрям наукових досліджень. Ф. І. Науменко – автор однієї із перших українських дисертацій макаренкознавчої тематики – «Педа-

гогічний досвід А. С. Макаренка» (1948). У співавторстві з іншою, в подальшому відомою, представницею львівського макаренківського осередку Г. О. Паперною він випустив монографію «Новатор радянської педагогіки», яка по суті поклала початок великій популяризаторській роботі львівських дослідників спадщини педагога.

Діяльність львів'ян передусім була пов'язана із виданням серії збірників наукових праць під загальною назвою «А. С. Макаренко». Вже перший, надрукований 1949 року, збірник, поряд з публікацією низки цікавих наукових розвідок, започаткував в Україні традицію видання спогадів про Антона Семеновича та унікальних матеріалів його архіву (Макаренко, 1949). В подальші роки вийшли друком ще десять книг цієї серії (1954, 1956, 1959, 1963, 1964, 1969, 1971, 1974, 1978, 1985), які упродовж тривалого часу були в СРСР єдиним серійним виданням суто макаренкознавчої спеціалізації. Крім того, що ці видання стали особливо цінним внеском в історико-біографічне макаренкознавство, вони згуртували навколо себе цілу низку львівських учених-макаренкознавців, серед яких особливо відомі Г. С. Алексєєвич, М. К. Година, Ю. Л. Львова та ін.

У середині 1960-х років львівський осередок налагодив співпрацю з угорськими макаренкознавцями, зокрема Ференцем Патакі. На початку 1970-х років до кола активних творчих зв'язків Ф. І. Науменка увійшли також західнонімецькі дослідники макаренківських ідей – професор Рурського університету у м. Бохумі Оскар Анвайлер та єдиний на той час закордонний макаренкознавчий науковий центр – марбурзька лабораторія «Макаренко-Referat». Німецькі вчені високо оцінили внесок Ф. І. Науменка в міжнародне макаренкознавство, присвоївши йому ступень почесного доктора філософії (*honoris causa*) Марбурзького університету ім. Філіппа (1983). Поте остання подія викликала різко негативну реакцію ідеологічно заангажованого радянського педагогічного керівництва та деяких провідних вітчизняних макаренкознавців.

Свою активність львівський осередок не обмежував лише теоретичною та історико-біографічною роботою, на початку 1960-х років кафедра педагогіки і психології взяла головування над Дитячою виховною колонією № 1 м. Львова, яка завдяки цьому в середині 1960-х років була визнана кращою в Україні серед подібного типу закладів. Серед багатьох здобутків львівського макаренківського осередку треба особливо відзначити те, що він зробив потужний поштовх щодо становлення і визнання макаренкознавства як окремого міждисциплінарного напрямку наукових досліджень (Калагурка, 2013).

Авторитетним і одним із найстаріших українських центрів дослідження спадщини видатного педагога-письменника є харківська макаренкознавча школа, представлена науковцями Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. Характерною рисою цього потужного наукового осередку є майже рівнозначне представлення в ньому одночасно педагогічного і літературознавчого напрямів розробки спадщини А. С. Макаренка. Харківські макаренкознавчі традиції свій початок беруть ще в довоєнні роки, яскравим свідченням чого є публікація 2 березня 1941 р. в «Учительській газеті» колективної статті 11 працівників харківських вишів, в тому числі А. І. Зільберштейна та А. Г. Тер-Гевондяна, «Насущні проблеми радянської педагогіки», яка розпочала другу всесоюзну дискусію щодо визнання макаренківської спадщини.

Упродовж 1940–1950-х років харківська школа була представлена головним чином публікаціями М. О. Григорьєва. Він цілеспрямовано популяризував макаренківську педагогіку, рецензував перші збірки творів Антона Семеновича. 1960-ті роки привнесли дещо новий напрям досліджень, пов'язаний з виникненням і активним розвитком літературознавчого вектору вивчення макаренківської спадщини, головним представником якого був професор М. Ф. Гетманець.

Впродовж наступного десятиліття М. Ф. Гетманець активно досліджував літературну і літературно-критичну творчість А. С. Макаренка, видав методичні рекомендації з організації шкільних екскурсій «А. С. Макаренко на Україні» тощо. У цей же час з'являються перші розвідки й іншої відомої представниці харківської школи – Л. Д. Попової. Однак особливо плідним періодом розвитку осередку стали 1980-ті роки, коли значно збільшується обсяг наукового доробку вчених, розширюється тематичний діапазон досліджень, з'являються нові імена. Л. Д. Попова разом зі своїм аспірантом М. М. Оксою вивчала діяльність А. С. Макаренка упродовж 1926–1928 рр. в Харківській окружній комісії допомоги дітям, пізніше М. М. Окса виступив як самостійний макаренкознавець, розробляв в межах кандидатської теми проблеми дидактики в макаренківській спадщині. В цей же період привернув увагу своїми розвідками й Б. М. Наумов, пізніше обраний членом оргкомітетів зі створення Радянської асоціації Антона Макаренка і Міжнародної макаренківської асоціації.

Харківське макаренкознавство 21-го століття по суті віддзеркалило загальносвітові тенденції щодо розширення діапазону розробки ідей видатного педагога. Завдяки роботам Б. М. Наумова, М. Ф. Гетманця, С. Т. Золотухіної, Л. Д. Попової, О. В. Попової, Г. В. Троцько, В. І. Лозової, О. В. Мельникової, І. О. Гетманець розвиваються традиційні і відкриваються нові аспекти макаренківської спадщини. В останнє десятиліття потужний напрям популяризації харківського макаренкознавства очолювали Михайло Феодосійович і Ірина Олегівна Гетманці, в колі інтересів яких питання національного і релігійного самоусвідомлення видатного педагога, особливості його творчої діяльності на Харківщині і багато інших питань.



Близькість Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка з ім'ям А. С. Макаренка упродовж тривалого часу надихає яскраві форми науково-дослідної активності студентів і викладачів. Заснований 1971 року макаренківський гурток інституту зібрав масив документальних фактів про творчий шлях видатного педагога, розшукав людей, що знали його, опублікував їх спогади, підтримував плідні зв'язки з вітчизняними і закордонними макаренкознавчими осередками. Студентська наукова збірка «Макаренко і життя» на республіканському конкурсі 1972 року отримала другу премію.

Найпродуктивніший етап розвитку полтавської макаренкознавчої школи пов'язаний із радикальними змінами цього напрямку історико-педагогічних досліджень – набуття ним статусу наукової дисципліни загальносвітового значення. Він бере свій початок у 1984 р. із ініціативи ректора Полтавського педінституту І. А. Зязюна щодо святкування 100-річчя з дня народження педагога-письменника, в наслідок якої 1 лютого 1985 р. було створено Науково-дослідну лабораторію А. С. Макаренка – єдиний в Україні радянської доби макаренкознавчий дослідницький підрозділ.

Під керівництвом низки завідувачів – І. Ф. Кривоноса, Л. О. Савенкової, Л. В. Крамущенко – лабораторія так декларувала власні завдання: 1) Розробка наукової біографії А. С. Макаренка; 2) Визначення теоретичного і практичного значення педагогічної системи А. С. Макаренка в програмі «Учитель», що створена і реалізується в Полтавському педінституті; 3) Виявлення основних напрямів розвитку і застосування ідей А. С. Макаренка щодо підвищення якості навчально-виховного процесу в середній і вищій школі; 4) Надання допомоги в дослідно-експериментальній роботі школам Полтавщини, що пов'язані з педагогічною діяльністю А. С. Макаренка; 5) Аналіз закордонного досвіду використання теоретичної спадщини А. С. Макаренка.

До головних здобутків лабораторії, яка існувала до 2000 р., належать: 1) Розробка макету і тематико-експозиційного плану Державного музею-заповідника А. С. Макаренка в селі Ковалівка під Полтавою; підготовка наукових кадрів для музею, створення документального фонду; 2) Проведення організаційної роботи щодо створення Міжнародної макаренківської асоціації (1991) і постійний організаційний супровід її діяльності; 3) Створення Української асоціації Антона Макаренка (1998); 4) Збір і систематизація інформації макаренкознавчого змісту; 5) Укладення універсального багатотисячного каталогу творів А. С. Макаренка та праць про нього; 6) Створення аудиторії-музею педагога в Полтавському педуніверситеті; 7) Активна видавнича діяльність тощо (Крамущенко, 1993).

Протягом 1997–2002 рр. полтавські вчені провели масштабний пошук архівних матеріалів про очолювану А. С. Макаренком колонію, опублікувавши свої знахідки в двотомній монографії 2002 року – «Полтавська трудова колонія ім. М. Горького в документах і матеріалах (1920–1926 рр.)». Продовження цього видавничого проєкту відбулося у 2009 р., коли була випущена нова збірка матеріалів про колонію – «Антон Макаренко: Харківська трудова колонія ім. М. Горького (у документах і матеріалах 1926–1928 рр.)» (Зязюн, 2008).

Нині традиції Наукової лабораторії А. С. Макаренка Продовжує Міжнародний та всеукраїнський макаренкознавчий центр, що функціонує при кафедрі педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна з березня 2016 р. Напрямами його роботи є вивчення життя, діяльності і творчої спадщини А. С. Макаренка, освоєння і розробка спадщини педагога в сучасних умовах; сприяння діяльності Міжнародної макаренківської асоціації, Української асоціації Антона Макаренка та інших макаренкознавчих наукових спільнот, пропаганда досягнень вітчизняного макаренкознавства, співпраця з культурно-освітніми та пенітенціарними установами, науковими центрами, окремими науковцями в питаннях дослідження, пропаганди та розповсюдження макаренківської спадщини; видання наукових збірників, сприяння підготовці наукових кадрів тощо. Центр має низку вагомих результатів діяльності: науковий Інтернет-ресурс «Макаренкіана», універсальний макаренківський бібліографічний каталог (понад 11000 описів), найбільший за історію вивчення спадщини А. С. Макаренка реєстр біографій його вихованців тощо.

Згаданий Інтернет-ресурс «Макаренкіана» на сьогодні є найпотужнішим інформаційним проєктом даної тематики в світі, що популяризує полтавські макаренкознавчі студії та сприяє максимальній об'єктивності даних щодо постаті А. С. Макаренка. Наразі «Макаренкіана» лідер за кількістю, оригінальністю та різножанровістю текстів (понад 260 найменувань); ґрунтовністю і достовірністю наукової біографії А. С. Макаренка; представленістю закордонних публікацій; кількістю, різноманітністю, якістю та оригінальністю фото (1977 шт.).

Потужним макаренкознавчим центром України є також Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Докладно історію вивчення, популяризації та впровадження в освітній процес макаренківської спадщини в цьому виші представили А. А. Сбруєва та М. Ю. Рисіна (Сбруєва & Рисіна, 2013). Умовно макаренкознавчий вимір історії Сумського педуніверситету поділяється на чотири етапи. Перший етап (1957–1970-ті рр.), що демонстрував переважно пошуково-пропагандистську специфіку, розпочинається присвоєнням тоді ще Сумському педагогічному інституту – ім'я А. С. Макаренка. Цього ж року було організовано кімнату-музей видатного педагога, заснований студентський гурток «Макаренкознавець». Почалася робота з пошуку та збирання макаренкознавчих матеріалів, було налагоджено листування та регулярні зустрічі з колегами А. С. Макаренка та його вихованцями, результати студентських розвідок лягли в основу курсових та дипломних робіт.

Другий етап розвитку сумських макаренкознавчих студій (1980-ті роки) носив узагальнювально-методичний характер, він позначений суттєвою еволюцією форм та методів макаренкознавчої роботи. Більш комплексного характеру набуває вивчення макаренківської педагогічної системи в контексті підготовки майбутнього вчителя, що мало своїм наслідком включення до навчальних програм низки спеціальностей розробленого Г. П. Якубанець і А. А. Сбруєвою спецсемінару «А. С. Макаренко і сучасна школа» (1988). Цими ж авторами були створені і «Методичні рекомендації для студентів по проведенню екскурсій у кімнати-музеї А. Макаренка» (1988). Взагалі для другого етапу характерний активний розвиток організаційно-методичної роботи щодо вивчення, популяризації ідей Антона Семеновича, використання їх для аналізу педагогічних явищ загальноосвітньої і вищої школи, поступове позбавлення наукового макаренкознавства ідеологічних штампів і радянського-комуністичної риторики.

Зазначені явища підготували ґрунт для радикального оновлення роботи учених у контексті третього етапу розвитку сумських макаренкознавчих студій (1990-ті роки). В цей час наукові пошуки тривали найбільш інтенсивно в межах окремих проблемних лабораторій та науково-педагогічних шкіл. Принципово новими напрямками досліджень стали економічні механізми господарської діяльності керованих А. С. Макаренком виховних закладів, ризик як елемент педагогічної творчості; народознавчі засади педагогічної спадщини А. С. Макаренка. У 1998 р. кафедра педагогіки створила методичне забезпечення навчального курсу «Творча спадщина А. С. Макаренка в контексті світової педагогічної думки» та провела ювілейну Всеукраїнську науково-практичну конференцію «Творча спадщина А. С. Макаренка у контексті сучасної педагогічної науки і практики». Третій етап рельєфно продемонстрував остаточну відмову від ідеологічних штампів, поступовий перехід від описового та панегіричного підходів у макаренкознавчих студіях до творчо-аналітичного.

Подальшим розширенням тематики та урізноманітненням методів макаренкознавчих студій, заміщенням описових методів наукового пошуку аналітичними позначений четвертий етап історії наукового осередку (початок 21-го ст.). Виокремилася тенденція професіоналізації підходів до аналізу макаренківської спадщини, зміцнилася традиція вшанування чергових ювілеїв педагога проведенням представницьких наукових форумів. Так, великий резонанс мали міжнародні науково-практичні конференції «Творча спадщина А. С. Макаренка в контексті інноваційного розвитку освіти XXI століття» (2013) та «Творча спадщина А. С. Макаренка в контексті інноваційного розвитку освіти XXI століття» (2018). 2013 рік був відзначений виходом колективної монографії «Творча спадщина А. С. Макаренка: осмислення історичного досвіду та інноваційного потенціалу». У 2015 р. в університеті захищена кандидатська дисертація І. І. Гавриленко «Організаційно-педагогічні засади управлінської діяльності А. С. Макаренка в Трудовій колонії ім. М. Горького» (науковий керівник О. Г. Козлова).

#### **Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.**

Аналіз діяльності провідних українських макаренкознавчих центрів дозволяє виокремити декілька характерних особливостей і тенденцій їх розвитку: широке розмаїття форм наукової діяльності, тематичних напрямів і методологічних підходів; інтенсивність творчого пошуку і висока наукова продуктивність; цілеспрямованість і безперервність розвитку макаренкознавчих студій; інтегрованість у загально радянську традицію вивчення макаренківської спадщини з досягненням провідних позицій у багатьох аспектах цієї роботи.

Перспективним напрямом розробки піднятої проблеми є визначення місця української макаренкознавчої школи в світовому історико-педагогічному процесі.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

- Калагурка Х. І. Федір Науменко – ініціатор макаренкознавчих досліджень у Львівському університеті. *Витоки педагогічної майстерності*. 2013. Вип. 11. С. 153–157.
- Крамущенко Л. В. Полтавская лаборатория по изучению и пропаганде педагогического наследия А. С. Макаренко. *Наследие А. С. Макаренко и современность* : тезисы междунар. научно-практ. конф., 10–12 мар. 1993 г. Москва, 1993. С. 90–92.
- Макаренкіана. URL: <http://lib.pnpu.edu.ua/component/content/article/1201>
- Антон Макаренко: Харківська трудова колонія ім. М. Горького (в документах і матеріалах 1926–1928 рр.) / авт.-уклад.: І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. Київ : Пед. думка, 2008. 352 с.
- А. С. Макаренко. Статті. Воспоминания. Неопубликованные произведения / ред. Г. С. Макаренко. Львов, 1949. 200 с.
- Полтавська трудова колонія ім. М. Горького в документах і матеріалах (1920–1926 рр.). Ч. 1 / авт.-уклад.: О. П. Єрмак та ін. Тарасевич ; за ред. І. А. Зязюна. Полтава, 2002. 269 с.
- Полтавська трудова колонія ім. М. Горького в документах і матеріалах (1920–1926 рр.). Ч. 2 / авт.-уклад.: О. П. Єрмак та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. Полтава, 2002. 216 с.
- Сбруєва А. А., Рисіна М. Ю. Макаренкознавчий вимір історії Сумського педагогічного університету : визначні події, наукові пошуки, персоналії. *Творча спадщина А. С. Макаренка : осмислення історичного досвіду та інноваційного потенціалу* / за заг. ред. А. А. Сбруєвої. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2013. С. 3–30.

## REFERENCES

- Kalahurka, Kh. I. (2013). Fedir Naumenko – initsiator makarenkoznavchykh doslidzhen u Lvivskomu universyteti [Fedir Naumenko is the initiator of Makarenko's research at Lviv University]. *The sources of pedagogical skills*, 11, 153-157 [in Ukrainian].
- Kramushchenko, L. V. (1993). Poltavskaya laboratoriya po izucheniyu i propagande pedagogicheskogo naslediya A. S. Makarenko [Poltava laboratory for the study and promotion of the pedagogical heritage of A. S. Makarenko]. In *Nasledie A. S. Makarenko i sovremennost [Abstracts of the A. S. Makarenko's Heritage and the Present] : Proceedings of International Scientific and Practical Conference, March 10-12* (pp. 90-92). Moskva [in Russian].
- Makarenkiana [Makarenkiana]*. Retrieved from <http://lib.pnpu.edu.ua/component/content/article/1201>
- Makarenko, G. S. (Ed.). (1949). *A. S. Makarenko. Stati. Vospominaniia. Neopublikovannye proizvedeniia [A. S. Makarenko. Articles. Memories. Unpublished works]*. Lvov [in Russian].
- Sbruieva, A. A., & Rysina, M. Yu. (2013). Makarenkoznavchyi vymir istorii Sumskoho pedahohichnoho universytetu : vyznachni podii, naukovi poshuky, personalii [Makarenko-studies dimension of the history of Sumy Pedagogical University: significant events, scientific research, personalities]. In A. A. Sbruieva (Ed.), *Tvorcha spadshchyna A. S. Makarenka : osmyslennia istorichnoho dosvidu ta innovatsiinoho potentsialu [Creative heritage of A. S. Makarenko: comprehension of historical experience and innovative potential]* (pp. 3-30). Sumy: SumDPU im. A. S. Makarenka [in Ukrainian].
- Ziaziun, I. A. (Ed.), Kryvonos, I. F., Tarasevych, N. M. & Tkachenko, A. V. (Comps.). (2008). *Anton Makarenko: Kharkivska trudova koloniia im. M. Horkoho (v dokumentakh i materialakh 1926–1928 rr.) [Anton Makarenko: Kharkiv labor colony named after M. Gorky (in documents and materials of 1926–1928)]*. Kyiv: Ped. Dumka [in Ukrainian].
- Ziaziun, I. A. (Ed.), Yermak, O. P., Kramushchenko, L. V., Kryvonos, I. F., & Tarasevych, N. M. (2002). *Poltavska trudova koloniia im. M. Horkoho v dokumentakh i materialakh (1920–1926 rr.) [Poltava labor colony named after M. Gorky in documents and materials (1920–1926)]* (Pt. 1, 2). Poltava [in Ukrainian].

JULIA KARABUT

**RESEARCH CENTERS OF DOMESTIC MAKARENKO STUDIES**

The article for the first time in domestic science systematizes the history of formation and development of Ukrainian centers for the study of the creativity heritage of the outstanding teacher and writer A. Makarenko. It is emphasized that Ukraine is an integral and important part of the world Makarenko studies process, it has been at the origins of this area of research and has remained one of its driving forces for many years.

The first independent Makarenko center of Ukraine was a research center formed at the Ivan Franko Lviv State University. Its initiator and long-term leader was F. Naumenko, who in the difficult socio-political conditions of the Western Ukrainian community managed to actualize in the first postwar years this promising scientific direction, unite around him young scientists and create a powerful Makarenko school. Authoritative and one of the oldest Ukrainian centers for the study of the heritage of A. Makarenko is the Kharkiv Makarenko School, personified by scientists of the Kharkiv National Hryhoriy Skovoroda Pedagogical University. A characteristic feature of this scientific center is the almost equivalent representation in it of both pedagogical and literary directions of A. Makarenko's heritage development. The proximity of Poltava V. Korolenko Pedagogical University with the name of an outstanding teacher-reformer inspires bright traditions of research activity of student and teaching staff, including the activities of Makarenko's student group, Research Laboratory of A. Makarenko and International and All-Ukrainian Makarenko Center, the creation of the State Museum-Reserve A. Makarenko in the village of Kovalivka near Poltava and the Internet resource "Makarenkiana", holding annual international scientific conferences, unique editions of archival documents and more. Sumy State A. Makarenko Pedagogical University is also a powerful Makarenko center, which has a deep tradition of development of this area of historical and pedagogical science.

**Key words:** A. Makarenko; Ukrainian Makarenko Studies; Lviv Center for Makarenko Studies; Poltava Makarenko Traditions; Kharkiv Makarenko School, Sumy Center for the Study of A. Makarenko's Legacy.

## ЗМІСТ

### ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

#### **АНДРІЙ ЦИНА, КОЛІСНИК ЄВГЕНІЙ**

ЗМІСТОВА ХАРАКТЕРИСТИКА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРА У ТРУДОВОМУ НАВЧАННІ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ..... 3

#### **МАКСИМ ЛУТФУЛІН, ВАЛЕРІЙ ЛУТФУЛІН, ЛЮДМИЛА МАТЯШ**

АНОМАЛІЇ В РЕАЛІЗАЦІЇ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ ТА ЇХ НАСЛІДКИ ..... 8

#### **ПОЛЯКОВА-ЛАГОДА МАРІЯ, РУТКОВСЬКА ОЛЕНА, ЦИНА ВАЛЕНТИНА**

ВИКОРИСТАННЯ КНИГИ У ПОЗАУРОЧНОМУ ВИХОВАННІ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ПОТРЕБИ В САМООСВІТІ 13

#### **ТАРАНЕНКО ІРИНА, ЗАЙЦЕВА ЮЛІЯ**

ЗМІСТОВА ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТТЯ «ВАЖКІ ПІДЛІТКИ» ..... 18

#### **ОЛЕНА ПАВЛЕНКО**

СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ..... 23

### АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

#### **ОКСАНА ДАНИСКО, ЛАРИСА СЕМЕНОВСЬКА**

СТАВЛЕННЯ ВИКЛАДАЧІВ ДО ВПРОВАЖЕННЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ: ЕМПІРИЧНИЙ АНАЛІЗ ..... 28

#### **ОКСАНА КОРНОСЕНКО, ЯНА ДЕМУС**

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СПОРТИВНОГО ТРЕНЕРА ..... 35

#### **ОЛЕКСАНДР СВЕРТНЄВ**

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ ..... 40

#### **ІРИНА УПАТОВА, ОЛЕНА ДЕХТЯРЬОВА, ЛЮДМИЛА ПРОКОПЕНКО**

ВПЛИВ СТРЕСОГЕННИХ ФАКТОРІВ НА ДІЯЛЬНІСТЬ БАКАЛАВРІВ БІОЛОГІЇ ПІД ЧАС ПРОХОДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ З ВИХОВНОЇ РОБОТИ ..... 44

#### **АННА ФАСТІВЕЦЬ**

ГЕНЕЗА ТА СУЧАСНИЙ СТАН ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ ТА ЕРГОТЕРАПІЇ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ..... 49

### ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ

#### **ВОЛОДИМИР МОКЛЯК, ЮРІЙ МОСКАЛЕНКО**

УНІВЕРСИТЕТСЬКЕ ПИТАННЯ В ДОСЛІДНИЦЬКОМУ ПОЛІ ВІТЧИЗНЯНИХ ПРОФЕСОРІВ НА МЕЖІ ХІХ – ХХ СТОЛІТЬ 55

#### **ОЛЕНА ІЛЬЧЕНКО**

БІОГРАФІЧНИЙ МЕТОД В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОСЛІДЖЕННІ: СУТНІСТЬ, ПРИНЦИП, СПЕЦИФІКА 61

#### **ТЕТЯНА ФАЗАН**

ПРАВОСЛАВНІ МОНАСТИРІ УКРАЇНИ - ОСЕРЕДКИ ОСВІТИ І ПІДГОТОВКИ ЖІНОЦТВА ДО ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ (ХІХ – ПОЧ. ХХ СТ.) ..... 67

#### **АРТУР ГОБОЗАШВІЛІ**

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ І ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ В 1933-1945 РР. .... 71

#### **АЛІНА РЯБОКІНЬ**

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ РИМО-ІРЛАНДСЬКИХ ТРАДИЦІЙ У ЄВРОПЕЙСЬКІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ ..... 77

#### **СВІТЛАНА ШЕВЧЕНКО**

НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНІ ЦЕНТРИ ЯК РІЗНОВИД РОЗВИТКУ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ (2011-2017 РР.) ..... 83

#### **СЕРГІЙ САВЧЕНКО, ВАСИЛЬ ФАЗАН**

РОЛЬ ЗЕМСТВ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ..... 87

#### **ВІТАЛІЙ ШАФРАНОВСЬКИЙ**

НЕДІЛЬНІ ШКОЛИ ЯК БАЗОВІ ОСЕРЕДКИ ОСВІТИ ..... 91

#### **ЮЛІЯ КАРАБУТ**

ДОСЛІДНИЦЬКІ ЦЕНТРИ ВІТЧИЗНЯНОГО МАКАРЕНКОЗНАВСТВА ..... 95

# TABLE OF CONTENTS

## THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

**TSYNA A., KOLISNYK E.**

*SUBSTANTIVE CHARACTERISTICS OF FORMATION OF CULTURAL COMPETENCE OF SCHOOLCHILDREN IN LABOR EDUCATION BY MEANS OF THEATER PEDAGOGY* ..... 3

**MAXIM LUTFULLIN, VALERIY LUTFULLIN, LUDMILA MATYASH**

*ANOMALIES IN THE IMPLEMENTATION OF METHODS OF TEACHING MATHEMATICS AND THEIR CONSEQUENCES* ..... 8

**POLYAKOVA-LAGODA M., RUTKOVSKA O., TSINA V.**

*USE OF THE BOOK IN EXTRACURRICULAR EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS NEEDS FOR SELF-EDUCATION* ..... 13

**IRYNA TARANENKO, YULIYA ZAITSEVA**

*CONTENT CHARACTERISTICS OF DEFINITION THE "DIFFICULT TEENAGERS"* ..... 18

**OLENA PAVLENKO**

*ESSENCE, STRUCTURE AND CONTENT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE* ..... 23

## CURRENT PROBLEMS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

**OKSANA DANYSKO, LARYSA SEMENOVSKA**

*ATTITUDE OF TEACHERS TO THE INTRODUCTION OF BLENDED LEARNING IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PHYSICAL CULTURE TEACHERS: EMPIRICAL ANALYSIS* ..... 28

**OKSANA KORNOSENKO, YANA DEMUS**

*FEATURES OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ACTIVITY OF SPORTS COACH* ..... 35

**OLEKSANDR SVIERTNIEV**

*INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF FORMATION OF ORGANIZATIONAL AND MANAGEMENT COMPETENCE OF FUTURE PHYSICIANS* ..... 40

**IRYNA UPATOVA, OLENA DEKHTIAROVA, LUDMILA PROKOPENKO**

*INFLUENCE OF STRESSING FACTORS ON THE ACTIVITY OF BACHELORS OF BIOLOGY DURING PEDAGOGICAL PRACTICE IN EDUCATIONAL WORK* ..... 44

**ANNA FASTIVETS**

*GENESIS AND CURRENT STATE OF PROFESSIONAL TRAINING OF PHYSICAL THERAPY AND ERGOTHERAPY SPECIALIST TO BE IN HIGHER EDUCATIONAL SYSTEM OF UKRAINE* ..... 49

## HISTORY OF DEVELOPMENT IN PEDAGOGICAL THEORY AND EDUCATIONAL PRACTICE

**VOLODYMYR MOKLYAK, YURIY MOSKALENKO**

*UNIVERSITY ISSUE IN THE RESEARCH FIELD OF DOMESTIC PROFESSORS AT THE BORDER OF THE XIX - XX CENTURIES* ..... 55

**OLENA ILCHENKO**

*BIOGRAPHICAL METHOD IN HISTORICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH: ESSENCE, PRINCIPLE, SPECIFICITY* ..... 61

**TATIANA FAZAN**

*ORTHODOX MONASTERIES OF UKRAINE - CENTERS OF EDUCATION AND PREPARATION OF WOMEN FOR SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF CHILDREN (XIX - EARLY XX CENTURY)* ..... 67

**ARTHUR GOBOZASHVILI**

*THEORETICAL FUNDAMENTALS OF EDUCATION IN GERMANY IN 1933-1945* ..... 71

**ALINA RYABOKON**

*THE RESEARCH METHODOLOGICAL APPROACHES OF THE PROBLEM OF THE HIBERNO-ROMAN TRADITIONS DEVELOPMENT IN THE MEDIEVAL EUROPEAN EDUCATION SYSTEM* ..... 77

**SVITLANA SHEVCHENKO**

*EDUCATIONAL AND REHABILITATION CENTER AS A TYPE OF SECONDARY EDUCATION DEVELOPMENT FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS (2011-2017 PP.)* ..... 83

**SERGIY SAVCHENKO, VASIL FAZAN**

*THE ROLE OF ZEMSTVOS IN THE FORMATION OF TEACHER TRAINING* ..... 87

**SHAFRANOVSKIY VITALIY**

*SUNDAY SCHOOLS AS BASIC EDUCATION CENTERS* ..... 91

**JULIA KARABUT**

*RESEARCH CENTERS OF DOMESTIC MAKARENKO STUDIES* ..... 95

*Наукове видання*

**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

**НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ**

Випуск 77

Відповідальний за випуск ***В. В. Фазан***

Технічний редактор ***А. І. Тимощук***

Коректор ***Н. І. Зінченко, І. І. Капустян***

Комп'ютерна верстка ***А. І. Тимощук***

Сторінка видання в Інтернеті / <https://sites.google.com/view/pnnpurednauki>

Підписано до друку 10.04.2019 р. Формат 60×84/8.  
Гарнітура Cambria. Папір офсетний. Друк офсетний.

Ум.-друк. арк. 19,07.

Наклад 100 прим. Зам. № 1906

Віддруковано в ПНПУ імені В. Г. Короленка,  
вул. Остроградського 2, м. Полтава, 36 003  
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру  
серія ДК № 3817 від 01.07.2010 р.

